

DIVINA LÚCIA RODRIGUES BARBACENA MONTEIRO

**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

INHUMAS-GO

2021

DIVINA LÚCIA RODRIGUES BARBACENA MONTEIRO

**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas-PPGE/FacMais, Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

INHUMAS-GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

M775d

MONTEIRO, Divina Lúcia Rodrigues Barbacena
DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO. Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro. – Inhumas:
FacMais, 2021.

129 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Prof.^a Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. leitura/escrita; 2. alfabetização/letramento; 3. dificuldades de
aprendizagem. I. Título.

CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado de **Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro**,
aprovada em 19 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos

Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Profa. Dra. Maria Goretti Quitiliano Cravalho

Membro Convidado Externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força interior e coragem para concluir este trabalho, e pela perseverança de não desistir nunca. Com a ajuda Dele eu tive forças para chegar ao fim de mais uma jornada.

Agradeço àqueles que tanto amo: Minha Família! Aos meus amados filhos, Júlio Victor, Erick Luan e Pedro Hitalo. A vocês que abriram mão de momentos de convívio, que sofreram a minha ausência quando o dever e o estudo me chamavam que muitas vezes me compreenderam. Ainda que sob a silenciosa mágoa ou muda revolta, quer pela ausência, quer pela saudade do meu abraço, do meu carinho, sempre reconhecendo meu sacrifício para prosseguir nos estudos, dando o meu máximo para que esses muitos dias, de momentos poucos, mas intensos fossem recompensados. Agradeço, pois vocês demonstraram esse amor todo o tempo, aplaudindo-me, tolerando, sorrindo e chorando comigo, todo o tempo me encorajando.

E o que dizer a você, meu esposo e amor JÂNIO! Obrigada pelo companheirismo na caminhada, pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo amor e carinho. Valeu a pena todo sofrimento, os choros, as incertezas, os medos, as angústias, todas as renúncias em família, dos momentos com os amigos, das nossas “resenhas” (risos)... Valeu esperar... Hoje compartilho com você esta vitória que é sua também, pois sem a sua presença e ajuda tudo se tornaria mais difícil... Você me encorajou e me deu forças em todos os momentos de angústia e incertezas!

Aos meus amados pais, Divino e Aparecida, de quem sempre tive o maior orgulho de chamar de *papai e mamãe*. Exemplos de humildade, caráter, fé e amor. Muito obrigada por todos os ensinamentos, por me ensinarem a ser uma pessoa forte, e sempre me acompanharem, orgulhando de mim nos momentos de honrarias e até mesmo nos momentos de dificuldades. Sempre me colocando de pé, constantemente intercedendo por mim em orações por ocasião das minhas viagens... Sem vocês eu não poderia chegar onde estou hoje! Por isso, agradeço a Deus por permitir que vocês fossem meu papai e minha mamãe, pela presença marcante de vocês ao meu lado. Essa minha vitória é também de vocês. Muito obrigada!

A toda minha família: irmãos, cunhados, sogro e sogra (por cuidarem tão bem dos meus filhos), toda gratidão a vocês que estiveram sempre tão presentes, apoiando-me em todos os momentos no decorrer dos estudos. Pelo carinho, dedicação, oração e amor nos momentos de insegurança, desânimo e cansaço, recebam o meu, muito obrigada!

Aos colegas e amigos que o mestrado me deu e em especial às *nerds* (risos)... Percorremos um longo trajeto; a partir de agora, cada um vai trilhar seu caminho, mas entre nós ficará como elo a lembrança de nossos encontros e desencontros, erros e acertos, e a certeza de que cada um de nós contribuiu para o crescimento do outro! Olhando para trás, relembro nossas lutas, decepções e brincadeiras! Amadurecemos juntos, com o mesmo ideal e objetivo de vermos nossos sonhos realizados. Vencemos mais uma batalha de muitas que ainda virão. Fica, portanto, a certeza de que este não será fim de nossa jornada juntos!

Foram algumas noites/dias/meses de muitos desafios e acima de tudo, muito aprendizado. Nunca imaginei encerrar esse ciclo em meio a uma pandemia, sem a presença física dos que aprendia amar. Porém, acredito que tudo é como deve ser, até os maiores aprendizados são extraídos dos momentos de adversidades, por mais doloroso que tenha sido esse tempo, dele foi possível tirar grande proveito e aprendizado.

Aos mestres/professores, que me acompanharam e, em especial, à minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi e as professoras da Banca de Qualificação e Defesa Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Quintiliano Carvalho e Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos, muito obrigada! Obrigada por fazerem do aprendizado não um trabalho, mas um contentamento, por fazerem com que eu me sentisse pessoa de valor, por me ajudarem a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor! Obrigada por me convencerem de que eu era melhor do que pensava! Muito obrigada, em especial, a todos os professores do programa FacMais-Faculdade de Inhumas – GO.

Dedico este trabalho à minha família, por se constituírem diferentemente enquanto pessoas, igualmente belas e admiráveis em essência. Pelos estímulos que me impulsionaram buscar vida nova a cada dia. Dedico esta dissertação a vocês que aceitaram se privar de minha companhia em prol de meus estudos, concedendo a mim a oportunidade de crescer não somente em minha carreira profissional, mas, principalmente, enquanto ser humano, enquanto mulher. Dedico esta dissertação a cada um de vocês que se fizeram presentes, passo a passo comigo nessa caminhada.

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

(Magda Soares, 2001)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
1. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	18
1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget	18
1.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Vygotsky	20
CAPÍTULO II	24
2.AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
2.1. As Concepções de Alfabetização	24
2.2. As Concepções de Letramento	32
2.3. Alfabetização e Letramento: Duas Dimensões de Um Único Processo	43
CAPÍTULO III	45
3. ...AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS	45
3.1. As Dificuldades de Aprendizagem Apontadas Pelas Professoras	49
3.2. Análise de Dados Apontados Pelas Professoras	53
CAPÍTULO IV	65
4. AS DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS	65
4.1. Violência Simbólica Com Crianças em Dificuldade de Aprendizagem	78
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICES	99
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO	97
APÊNDICE II - BALANÇO BIBLIOGRÁFICO - 2000/2019	104
1. Alfabetização Ensino e Letramento	102
2. Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita	106
3. Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	112

APÊNDICE III - QUANTITATIVO DE RESPOSTAS ENVIADAS DAS PROFESSORAS... PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	130
--	------------

RESUMO

Esta dissertação, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, está vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade Inhumas – FacMais, tem como tema “ Dificuldades de leitura e escrita no processo de alfabetização”. O problema que conduziu a investigação realizada para a elaboração desta dissertação foi: como a professora alfabetizadora explica a dificuldade da criança na aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização? Ao responder a esta indagação o objetivo geral que se pretendeu alcançar foi de explicitar as concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, as categorias de análise mais centrais foram desenvolvimento, aprendizagem, alfabetização e letramento, tendo como referência os escritos de Piaget (1976; 1979; 1983) , Vygotsky (1979; 1991; 1999), Smolka (1999), Magda Soares (1998; 2001;2008;) , Emília Ferreiro (2001;2004;2006), que abordam estas temáticas. Optou-se pelo método conceitual-analítico, visto que foram utilizados conceitos que puderam contribuir com a construção de uma análise científica do objeto em estudo, tendo como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. A pesquisa de campo, realizada para coleta de dados com professoras alfabetizadoras, teve como instrumento de coleta de dados o questionário. A pesquisa bibliográfica foi realizada no Repositório de Periódicos, Teses e Dissertações da Capes, - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, na Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIF e na Revista Científica Semana Acadêmica. A partir da análise dos dados coletados, concluiu-se que é necessário refletir de forma individual e coletiva na busca de ajustamento da *práxis pedagógica* às necessidades educacionais das crianças em processo de alfabetização. Formação continuada das professoras e políticas públicas que proporcionem práticas pedagógicas modificadas, diferenciadas e diversificadas é condição para que a escola cumpra com sua finalidade de escolarizar a todos, em especial aqueles que apresentam dificuldade para aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: leitura/escrita. alfabetização/letramento. dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation, presented as a partial requirement for obtaining the title of Master in Education, is linked to the Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes Research Line of the Graduate Program in Education, Inhumas' College – FacMais, has as its theme “Difficulties of reading and writing in the literacy process”. The problem that led to the investigation carried out for the elaboration of this dissertation was: how does the literacy teacher explain the child's difficulty in acquiring reading and writing in the literacy process? In answering this question, the general objective that we intended to achieve was to clarify the literacy concepts and pedagogical practices of literacy teachers with students who have learning difficulties in the process of acquiring reading and writing. In spite of that, the most central categories of analysis were development, learning, literacy and literacy, having as reference the writings of Piaget (1976; 1979; 1983) , Vygotsky (1979; 1991; 1999), Smolka (1999), Magda Soares (1998; 2001;2008;) , Emília Ferreiro (2001;2004;2006), which address these themes. We opted for the conceptual-analytical method, since concepts that could contribute to the construction of a scientific analysis of the object under study were used, using qualitative research as a methodological procedure, through bibliographical research and field research. The field research, carried out for data collection with literacy teachers, had the questionnaire as a data collection instrument. The bibliographic research was carried out in the Capes Journal, Theses and Dissertations Repository, - Brazilian Journal of Pedagogical Studies – RBEP, in the Brazilian Literacy Journal - ABAIF and in the Academic Week Scientific Journal. From the analysis of the collected data, it was concluded that it is necessary to reflect individually and collectively in the search to adjust the pedagogical praxis to the educational needs of children in the literacy process. Continuing education of teachers and public policies that provide modified, differentiated and diversified pedagogical practices is a condition for the school to fulfill its purpose of educating everyone, especially those who have difficulty learning in the process of acquiring reading and writing.

Keywords: read/write; literacy; learning difficulties.

INTRODUÇÃO

Os altos índices de dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização, constatados pelas diferentes modalidades de avaliação que são realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, justificam a continuidade de estudos científicos sobre este tema. Assim, a escolha do tema da pesquisa que resultou nesta dissertação surgiu dessa constatação, reforçada pela minha experiência como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, onde pude observar a incidência de crianças que não conseguiam ler e escrever e, ao mesmo tempo, professores que não sabiam quais metodologias utilizar para que as crianças superassem essas dificuldades. Esta opção temática foi reforçada, ainda, pelos estudos continuados e em especial durante o mestrado em educação, que me permitiram perceber que a definição da dificuldade de aprendizagem é uma das mais difíceis para aqueles que trabalham diretamente com educação, pois engloba fatores cognitivos do desenvolvimento do educando, aspectos comportamentais e aqueles decorrentes do seu contexto sociocultural.

Apesar do avanço do conhecimento sobre como se desenvolve o processo de alfabetização, muitas crianças continuam apresentando dificuldades no campo da leitura e da escrita e estas, quase sempre, são responsabilizadas pelo seu insucesso escolar; justificados como decorrentes de inúmeros fatores como desestrutura familiar, desinteresse, falta de concentração, agressividade, baixa autoestima, impaciência, preguiça e sonolência, dentre outros; interferindo no processo de alfabetização destas crianças, resultando nos altos índices dos que chegam ao final do processo sem o domínio da leitura e da escrita. Diante disso, a presente pesquisa tem como indagação central: como o professor explica e, conseqüentemente, encaminha a dificuldade de leitura e escrita do aluno em processo de alfabetização?

A escolha do tema proposto, como já mencionado, resultou de reflexões, estudos e experiência profissional com o assunto abordado, o que despertou interesse por realizar esta pesquisa que teve como objetivo geral:

- Analisar as concepções e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras com seus alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Explicitar as concepções de desenvolvimento em Piaget e Vygotsky;
- Analisar as propostas de alfabetização e letramento de Smolka, Magda Soares, Emília Ferreiro;
- Descrever as principais dificuldades que a criança apresenta no processo de alfabetização apontadas pelas professoras;
- Verificar como a violência simbólica interfere no processo de ensino da criança com dificuldade de aprendizagem

O desenvolvimento desta pesquisa se deu pelo método conceitual-analítico, visto que foram utilizados conceitos que trabalham temáticas relacionadas com os objetivos da pesquisa e que puderam contribuir com a construção de uma análise científica do objeto de estudo. O método de pesquisa escolhido favorece ao pesquisador uma liberdade na análise para se mover por diversos caminhos do conhecimento, possibilitando assumir várias posições no decorrer do percurso; não obrigando atribuir uma resposta única e universal a respeito do objeto.

O procedimento metodológico adotado para a realização desta pesquisa de natureza qualitativa compreendeu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de questionários com professoras alfabetizadoras.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas etapas: levantamento bibliográfico e escolha do referencial teórico.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Repositório de Teses e Dissertações da Capes, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, na Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIF e na Revista Científica Semana Acadêmica. Os descritores para acessar os artigos relacionados com o tema desta pesquisa foram:

- Ensino de Alfabetização e Letramento;
- Práticas pedagógicas de leitura e escrita;

- Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os quadros 1, 2 e 3 demonstram os trabalhos localizados.

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações - Alfabetização, letramento e dificuldade de aprendizagem na aquisição leitura e na escrita - 2000 a 2019

QUANTIDADE DE TRABALHOS	REVISTAS - CAPES
11	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP
07	Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIF
28	Revista Científica Semana Acadêmica-RCSA
39	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES
Total: 85	

Fonte: Repositório CAPES - Artigos -RBEP, ABAIF, RCSA , Teses e Dissertações

Quadro 2 – Artigos - Trabalhos localizados por descritores nos artigos- 2000 a 2019

QUANTIDADE DE TRABALHOS	DESCRITORES
14	Alfabetização, Ensino e Letramento
24	Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita
08	Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais da Alfabetização
Total: 46	

Fonte: Repositório CAPES - RBEP, ABAIF, RCSA , - Artigos

Quadro 3 – Teses e Dissertações- Trabalhos localizados por descritores - 2000 a 2019

QUANTIDADE DE TRABALHOS	DESCRITORES
16	Alfabetização, Ensino e Letramento
21	Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita
02	Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais da

	Alfabetização
Total: 39	

Fonte: Repositório CAPES - Teses e Dissertações

Os trabalhos localizados, embora pertinentes ao tema desta pesquisa, não abordam especificamente este tema, o que justifica a escolha temática e a questão orientadora deste estudo investigativo. As principais referências desta investigação foram os escritos de Jean Piaget e Levi Vygotsky, sobre desenvolvimento e aprendizagem; de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares sobre alfabetização e letramento e Pierre Bourdieu sobre violência simbólica; por serem autores consagrados na área de educação, além de suas inúmeras publicações de estudos científicos sobre o assunto.

Outros autores também embasaram esta pesquisa e, embora não sendo considerados centrais, estão devidamente citados no texto.

A pesquisa de campo foi realizada com professoras alfabetizadoras, por meio de questionário formulado e aplicado através do *Google Forms*.

O questionário no *Google Forms* contém 29 perguntas e por meio destas foram inquiridas 17 professoras alfabetizadoras, de 09 escolas públicas da rede municipal de educação que compõe a regional de Itapuranga- GO as seguintes cidades, Itapuranga- GO (04 escolas), Guaraita- GO, (01 escola) Heitorai- GO (01 escola), Morro Agudo de Goiás-GO (03 escolas). O questionário foi aplicado para obter dados relativos à trajetória profissional das professoras; método utilizado na alfabetização, dificuldades encontradas no ensino da leitura e da escrita; além dos procedimentos pedagógicos utilizados pelas professoras para sanar as dificuldades dos alunos. Tanto os nomes das professoras, quanto os nomes das escolas foram omitidos por uma questão ética. Estes foram substituídos por números.

O resultado da pesquisa realizada encontra-se relatado nesta dissertação organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo foram explanadas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em Piaget e Vygotsky, buscando nestes teóricos esclarecimentos que fundamentam este estudo investigativo. No segundo capítulo foram investigadas as concepções de alfabetização e letramento formuladas por Emília Ferreiro, Magda Soares e Smolka.

O terceiro capítulo elencou os dados obtidos pela pesquisa feita com as professoras de alfabetização, com a descrição das respostas por elas dadas ao questionário. No mesmo capítulo, foram descritas as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, como são vistas pelas profissionais da educação; qual olhar crítico elas têm diante dessas dificuldades e quais alternativas pedagógicas elas adotam para sanar essas dificuldades. Para a conclusão do capítulo, apresentou-se uma análise crítica dos dados coletados com a entrevista feita aos professores de alfabetização no processo de aprendizagem.

O quarto capítulo tratou da violência simbólica com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, explicitando como e por que ocorre. O tema foi abordado devido a sua extrema importância, e porque essa desarmonia poderá afetar o desenvolvimento da criança nesse processo de alfabetização.

CAPÍTULO I

1. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Para iniciar a apresentação dos resultados alcançados com esta pesquisa, foi necessário discorrer sobre as categorias presentes no tema investigado, buscando os esclarecimentos nas teorias que fundamentam este estudo investigativo. O presente capítulo aborda as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em Piaget e Vygotsky.

1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget¹

Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, um dos teóricos que formularam a teoria do desenvolvimento cognitivo que é próprio da espécie humana. Cumpre ressaltar que para Piaget o conhecimento é o resultado das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Importante ressaltar, ainda, que sua teoria teve como propósito o desenvolvimento e não a aprendizagem; analisando os mecanismos e processos que conduzem o sujeito de um estado de conhecimento para um estado mais avançado.

Na abordagem piagetiana o desenvolvimento cognitivo é marcado por períodos com características definidas. Este pesquisador dividiu o desenvolvimento da criança em estágios, sendo que os anteriores são essenciais para o desenvolvimento das etapas dos posteriores.

O primeiro estágio elencado por Piaget fora denominado como “sensório motor”, que vai do nascimento aos 02 (dois) anos de idade. Nesse período, os atos inteligentes da criança compreendem as ações motoras como resposta aos diversos estímulos que afetam os seus sentidos.

¹ Entendimentos retirados dos textos de PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.; e

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

Em seguida, continuando com os estudos de Piaget, temos o estágio “pré-operatório”, que compreende a faixa etária dos 02 (dois) aos 07 (sete) anos, na qual ocorre a transição entre a Inteligência Sensório-Motora e a Inteligência Simbólica. Neste estágio, a criança passará a ter a capacidade de substituir o objeto por suas representações, passando a tratar objetos como símbolos. No final desse período, o pensamento da criança começa a assumir a forma de operações concretas, surgem noções temporais, espaciais, de velocidade e ordem.

O estágio “operatório concreto” ocorre dos 07 (sete) aos 11 (onze) anos. Neste, a criança é capaz de realizar operações a partir de materiais concretos, desenvolve noções espaciais e a capacidade de raciocinar o mundo de maneira mais lógica e adulta.

A partir dos 12 (doze) anos de idade, a criança encontra-se no estágio “operatório formal”, onde consegue pensar de forma abstrata e hipotética, é capaz de estabelecer relações possíveis respeitando determinada lógica, testa hipóteses em busca de solução para problemas. Conforme salienta Piovesan (2018, p. 80-81), “[...] neste estágio o indivíduo inicia sua transição para o modo adulto de pensar”.

Além disso, Piaget questiona a maneira como ocorre a construção do conhecimento, expondo que:

As concepções do conhecimento-cópia, longe de terem sido abandonadas por cada uma das correntes, continuam a inspirar os métodos educativos, e frequentemente até os métodos intuitivos, onde a imagem e as apresentações audiovisuais desempenham um papel que algumas delas são levadas a considerar como a etapa suprema dos processos pedagógicos. Em psicologia da criança são vários os autores que continuam a pensar que a formação da inteligência obedece às leis da “aprendizagem”, tomando por modelo certas teorias anglo-saxônicas do “*learning*” como a de HULL: respostas repetidas do organismo aos estímulos exteriores, consolidando essas repetições por meio de reforços externos, consolidação de cadeias de associações ou de hierarquia de hábitos que fornecem uma “cópia funcional” das sequências da realidade etc. (PIAGET, 1976, p.36s).

Destarte, é notável que as ideias de Piaget centram-se na premissa que o conhecimento resulta da interação do indivíduo com o meio, bem como o desenvolvimento é contínuo e gradual. Os estágios de desenvolvimento intelectual da criança elencados por Piaget demonstram que os indivíduos vão se capacitando aos poucos, seguindo uma sequência lógica de pensamento.

A teoria piagetiana demonstra que no processo de ensino e aprendizagem deve haver a interação social na medida em que aprender não pode ser visto como reprodução, nem tampouco como transmissão do conhecimento: “Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (PIAGET, 1976, p. 19).

Os conceitos elaborados por Piaget são de grande importância para a prática pedagógica, uma vez que é fundamental que a criança aprenda e construa seu próprio conhecimento e para este fim é necessário que o docente seja capaz de construir um diálogo efetivo entre o aluno e o conhecimento.

A aprendizagem escolar não é uma recepção passiva do conhecimento transmitido, mas sim um processo ativo de elaboração, no qual a interação entre os alunos e os professores, mediada pelos conteúdos deve ser favorecida. Assim, por meio das ações efetivas ou mentais que realiza sobre o conteúdo da aprendizagem, o aluno consegue construir seu próprio conhecimento.

1.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Vygotsky

Outro teórico que se ocupou com o desenvolvimento cognitivo foi Lev Vygotsky, psicólogo russo que muito tem a contribuir com a temática; visto ter realizado inúmeras pesquisas na área do desenvolvimento e da aprendizagem e do papel das relações sociais nesse processo. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação do sujeito com o meio social, sendo o homem um ser ativo, histórico e social que a partir de suas interações constrói e modifica o ambiente e é modificado por ele.

Em Vygotsky, “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (LA TAILLE, 1992, p. 24). Logo, é evidente que a criança, sujeito da aprendizagem, necessita ter uma relação de consciência com a prática educativa escolar, desenvolvendo controle sobre os processos de aprendizagem e internalizando-os.

Vygotsky afirma que as características específicas do ser humano não são inatas, mas desenvolvem-se ao longo da vida. Para este autor, “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o

aspecto característico da psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo” (VYGOTSKY, 2007, p.76).

A partir das formulações de Vygotsky é possível constatar que a educação formal apresenta como características a sistematização dos conhecimentos e a interação com os pares. Para ele, existem três zonas que estão estreitamente ligadas à aprendizagem, quais sejam a zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial.

Desse modo, a zona de desenvolvimento real refere-se ao “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). Neste primeiro nível é importante observar e considerar os conhecimentos que a criança já possui.

Já na zona de desenvolvimento proximal a aprendizagem dá-se numa escala mais elevada, onde o sujeito pode aprender com o outro, ampliando o conhecimento que possuía anteriormente. A zona de desenvolvimento proximal “[...] alude ao espaço entre o que a criança já possui e o que ela precisa construir, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação” (PIOVESAN, 2018, p. 84).

Assim, para Vygotsky (2007, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal compreende:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p.97).

A ideia de mediação é outro ponto de extrema importância na teoria de Vygotsky. Partindo dessa ideia, temos que as relações sociais que nos cercam são mediadas por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente pelo próprio homem. Assim, a mediação ocorre tanto nos processos de representação mental de natureza simbólica como na internalização de formas de comportamento culturalmente estabelecidas, sendo a linguagem fundamental nesse processo.

Por conseguinte, cabe enfatizar que para Vygotsky, a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola. Mas é no ambiente escolar que o aluno entra em contato com saberes formalizados, diferentes dos saberes do senso comum.

As teorias de Vygotsky apresentam valiosas contribuições para a prática docente. O aprendizado da leitura e da escrita ocorre num processo interativo de signos socialmente construídos. Nesse sentido, conforme aduz Soares (2004),

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2004, p. 97).

Desse modo, a escrita ocupou um lugar estrito na prática escolar, em relação ao papel de grande relevância que ela desempenha no desenvolvimento da criança. As crianças são ensinadas apenas a desenhar letras e a construir palavras com elas de forma mecânica, que acaba por obscurecer a linguagem como tal (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

O papel do professor assume vital importância no processo de alfabetização, uma vez que será ele quem mediará socialmente o conhecimento para os indivíduos através de métodos e materiais pertinentes à sua tarefa. Assim, nesse processo, a função do professor é importante para a devida organização de tudo que as crianças precisam para seu desenvolvimento cognitivo.

Cumprido ressaltar ainda que a preocupação primordial é que além de aprender a ler e escrever, todos precisam aprender a fazer uso adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem tais atividades (SOARES, 2013, p. 52). Nesse sentido, Vygotsky afirma que “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Por conseguinte, é notável que a criança, no âmbito educacional, precisa ter contato com o ambiente escolar que não lhes imponha o ensino da leitura e da escrita, mas que o transmita de modo organizado, dando significado à leitura e à escrita para os alunos.

Fica evidente que, para Vygotsky, a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola. No entanto, será no ambiente escolar que a criança entrará em contato com saberes formalizados.

Conforme Ferreira e Teberosky (1989, p. 85/86),

[...] o grande problema da aprendizagem da leitura e da escrita está baseado nos métodos de ensino, pois a preocupação dos professores está direcionada para o método eficaz, considerando essa eficácia a partir da maior quantidade de alunos alfabetizados com mais rapidez, não se preocupando com a qualidade dessa aprendizagem. [...] a polêmica está centrada com maior ênfase em dois tipos de métodos: os que partem de elementos menores que a palavra, denominados de métodos sintéticos e, os que partem da palavra ou de unidades maiores, denominados métodos analíticos. A diferença entre os métodos resume-se nas estratégias perceptivas do que propõe auditiva ou visual, além das concepções do funcionamento psicológico dos sujeitos e teorias de aprendizagem diferentes. No entanto, nenhum dos métodos preocupa-se com os aspectos fundamentais da aprendizagem: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscíveis que são as capacidades de buscar o conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 85-86).

Ante o exposto, pode-se verificar que as teorias de Piaget e Vygotsky são importantes para que a transformação do processo de construção do conhecimento seja de modo a integrar os alunos ao mundo letrado de forma efetiva.

CAPÍTULO II

2. AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O presente capítulo tem por objetivo tratar das concepções de alfabetização, à luz dos estudos de Soares e de letramento, à luz dos estudos de Ferreiro, Teberoski e Smolka.

2.1 As Concepções de Alfabetização

A dificuldade de aprendizagem da criança alfabetizada brasileira vem sendo discutida ao longo dos séculos. Segundo Mortatti,

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira. (MORTATTI, 2019, p. 19).

A história da educação no Brasil tem seu marco no século XVI, com a chegada dos jesuítas liderados por José de Anchieta. Paiva identifica, no relato de Padre Manuel da Nóbrega em carta datada de 15 de abril de 1549, a presença de uma escola com prática alfabetizadora: “O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever” (PAIVA, 2000, p. 43).

Cabia aos jesuítas a tarefa da alfabetização, a qual se dava nas “[...] casas de be-a-bá, espaços onde ministravam às crianças indígenas o ensino da doutrina e das primeiras letras” (CASSIMIRO; SILVEIRA ano? apud VIEIRA, 2017, p. 53). Para viabilizar esta tarefa, a Companhia de Jesus disponibilizou aos alfabetizadores a Cartinha de João de Barros, “A primeira cartilha que subsidiou o trabalho do professor em nossas terras, [...] publicada em 1540.” (VIEIRA, 2017, p. 28).

A cartilha foi o primeiro manual de alfabetização impresso utilizado no Brasil. Como observa Paiva, “[...] escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social.” (PAIVA, 2000, p. 43). A alfabetização, nos primórdios da colonização, visava à aculturação dos nativos brasileiros, mas, como esclarece Vieira, a cartilha era utilizada para “[...] ensinar a ler e ensinar os mandamentos da igreja, mas sem perder de vista o desejo de unificação linguística,

da divulgação e consolidação da língua do colonizador como a língua a ser ensinada e aprendida pelo povo colonizado” (VIEIRA, 2017, p. 55).

As reformas impostas por Marquês de Pombal culminaram na expulsão dos jesuítas do Brasil, com “[...] a conseqüente incorporação de seus colégios e casas, que deveriam se tornar escolas para os filhos dos nobres da região, incluindo dos capitães dos índios ‘civilizados, e dos que vierem a civilizar-se no futuro’” (BRASIL, 2018). Entretanto, não se observou uma mudança nos métodos educacionais, uma vez que “[...] os mestres-escolas formados pelos jesuítas foram naturais continuadores de seus ideais” (FERRAÇO; BONFIM, 2007, p.?).

Observa Marchelli que:

Por quase quatro séculos, desde a Descoberta até a última década do Império, o analfabetismo nunca tinha constituído um problema para o Brasil, de forma que ao longo de grande parte da história essa questão simplesmente não esteve posta. Em 1872, no entanto, o Brasil realizou o seu primeiro recenseamento demográfico, e sua população apresentou o maior índice de analfabetismo entre todos os países do mundo. (MARCHELLI, 2006, p. 192).

Mortatti assevera que, na segunda metade do século XIX,

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas, ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2019, p. 21).

Numa análise do ensino da leitura e da escrita nas décadas finais do século XIX em São Paulo, especialmente a partir de 1880, Mortatti (2019) observa a utilização do “método João de Deus” da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, especialmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, o qual “[...] baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2019, p. 22). Na década seguinte, Mortatti identifica “[...]

uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico” (Id, 2019, p. 22), disputa essa que concorreu para que o ensino da leitura e da escrita começasse a ser tratado “[...] como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística”.

Na década de 1890 o Estado de São Paulo foi palco de uma série de mudanças no âmbito educacional, destacando-se a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal da Capital, com a contratação de “[...] professoras diretoras de formação norte-americana para orientarem os alunos nas suas práticas de magistério” (SÃO PAULO, WEBSITE). Segundo Mortatti,

[...] professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. (MORTATTI, 2019, p. 22).

Ensina Mortatti (2019) que o método analítico, considerado “cientificamente verdadeiro”, levava em consideração o aspecto “biopsicofisiológico” da criança, sendo então necessário “[...] se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança” (MORTATTI, 2019, p. 22). Sobre o método analítico, a partir de Demartini, Tenca e Tenca (1985), Mortatti extrai:

Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças de roça. Mas era obrigado. Era obrigado seguir uma cartilha analítica. A cartilha analítica era assim: começa com a sentença em vez de começar com a silabação. Em vez de aprender sílabas, tinha que aprender um tempão, só sentenças. Custava para entrar na sílaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola que eu fui ainda não era obrigado, aí eu ainda usava silabação. Aí, eu comecei com o analítico, que começava do seguinte modo: Dava-se uma sentença e escrevia-se no quadro-negro. Decompunha-se em palavras e depois em sílabas, depois em letras.... Vou dar um exemplo de uma frase que se escrevia no quadro negro e mandava a criança acompanhar com o ponteiro, que era perigoso, porque o professor às vezes esquecia e batia na cabeça das crianças: - O bebê bebe leite. Então a criança lia: O bebê bebe leite. A professora depois apontava para a frase: o bebê, depois leite, quase que decorado. Depois ia para as letras b e l, já são duas letras do alfabeto, que hoje está diminuindo. Já não tem o y ou o w. E assim foi o método analítico, que ensinou uma geração de brasileiros. Era fácil, ainda mais saindo da Escola Normal que a

gente estudava a metodologia, em poucas horas, à noite, até sair para a roça e então desenvolvia o que aprendeu. (MORTATTI, 2000, p. 98).

No final de 1910 observa-se no Brasil a utilização do termo “alfabetização” em referência “[...] ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2019, p. 23).

Em meados da década seguinte, métodos denominados “mistos” ou “eccléticos” foram introduzidos não somente em São Paulo, mas em outros estados brasileiros e, ao passo que a importância do método de alfabetização se relativizava, adotava-se “[...] uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança *a quem se ensina*” (MORTATTI, 2019, p. 24, grifo da autora).

É do entendimento de Soares (2016, p. 23) que, “[...] Na história da alfabetização do Brasil, o propulsor das periódicas mudanças de paradigma e concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”. Por isso, segundo ela, até os anos 1980, acreditava-se que a solução para o fracasso na alfabetização repousava no método a ser utilizado. Devido à persistência do fracasso, iam-se alternando os métodos. Soares descreve que, a partir dos anos 1980, o construtivismo surge como uma alternativa viável no combate a esse fracasso, não enquanto método, mas enquanto “[...] uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 23).

Segundo Mortatti (2019, p. 24), o construtivismo propôs uma “revolução conceitual” que sugeria “[...] dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”. Soares (2016) descreve que o problema do fracasso em alfabetização não foi sanado através do construtivismo, de forma que se observou uma grande contingência de “não alfabetizados” e “semialfabetizados” ao longo de todo o Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio, o que persistiu até o início do século XXI.

No ano de 2014, o Brasil implementava o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecia, dentre outras metas, “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Esperava-se que, através das estratégias propostas pelo PNE, que esta meta fosse cumprida, mas, como constata Soares,

Mais uma vez, vive-se um momento de constatação do fracasso na alfabetização e, como sempre aconteceu ao longo do tempo, mais uma vez o método de alfabetização se configura como uma *questão*: apontado como responsável pelo fracasso, torna-se uma *dificuldade a resolver* - um dos sentidos da palavra *questão* - e, em virtude das divergentes soluções propostas para vencer essa dificuldade, torna-se também objeto de *polêmica* - o outro sentido da palavra *questão*. Ou seja: nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar - um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à *desmetodização*, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo. (SOARES, 2016, p.24).

Segundo Batista *et al.*,

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (BATISTA *et al.*, 2008, p. 10).

É por isso que até 1980, como explica Soares (2016), os métodos de alfabetização davam ênfase à leitura, limitando a escrita à prática de cópias e ditados.

Com o construtivismo, a produção textual “espontânea” ou “inventada” ganhou espaço, de forma que o construtivismo, que “[...] ao contrário dos métodos sintéticos ou analíticos, que adiavam o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita, propôs, ao longo do mesmo processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros” (SOARES, 2016, p. 26).

Nem mesmo a “revolução conceitual” construtivista foi capaz de sanar o problema do fracasso escolar. Para Soares (2016), a explicação pode repousar no fato de que cada método se volta para pressupostos teóricos e funções determinadas, em detrimento dos demais, tomando a parte pelo todo. Trata-se de uma prática que perpassou os séculos e subsiste nos dias atuais, reiterando-se “[...] a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre o que, em cada momento, apresentou-se/apresenta-se como novo/revolucionário e o que se acusava/acusa de antigo/tradicional” (MORTATTI, 2019, p. 38).

Os métodos de alfabetização são para Soares (2016) “uma” dentre as várias possíveis questões relacionadas à alfabetização. Ela lembra que tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando possuem suas próprias características pessoais

que podem influenciar diretamente o processo de alfabetização. Os alfabetizandos, por exemplo,

[...] se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, domínio da língua oral, variante linguística – e por experiências de aprendizagem prévia – convívio, ou não, com a língua escrita no ambiente da família e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e à língua escrita. (SOARES, 2016, p. 51).

Petronilo (2007, p.15) acrescenta que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre da mesma forma para todas as crianças”, ou seja, cada indivíduo tem seu tempo e sua maneira de assimilar as coisas ao seu redor. Ainda segundo a autora, a forma com que a abordagem do ensino é feita pode ser uma influência potencial na aprendizagem, o que também pode acarretar em possíveis dificuldades.

Com isso, os métodos de alfabetização podem ser grandes precursores da melhora ou da piora no aprender a ler e a escrever. Conforme afirma Cagliari,

Alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de fôrma. A razão que alegam frequentemente é que a criança que aprende a escrever com letra de fôrma terá de aprender depois a escrever com letra cursiva, e isso significa o dobro do trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois modos de escrever (CAGLIARI, 1999, p.97).

De acordo com Silva (2019), o processo de leitura e escrita é um momento no qual a criança poderá encontrar prazer por esses dois mecanismos da alfabetização, no entanto, a premissa é de que se esse processo não ocorrer bem, poderá prejudicar futuramente o interesse do aluno em ler ou, até mesmo, em produzir textos. Isso pode acarretar possíveis frustrações e desinteresses que podem prejudicar posteriormente a vida escolar desse indivíduo. Nesse sentido, o ambiente escolar é uma ponte que vai abrigar os alunos para internalizar a língua materna e o que poderia ser necessário, aos olhos do professor, para estar auxiliando-os nesse processo. Silva (2019) afirma que a criança, ao entrar em um ambiente escolar, já tem em seu cognitivo um pensamento inerente ao que se refere à linguagem, mas ainda não detêm o poder sobre a escrita, nem sabe ler e escrever.

Soares (1999, p.3) afirma que o aluno vai “exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Ou seja, a partir daí, com a interação social, a criança desenvolverá mais o processo de fala, levando em conta também a questão

de que o ambiente familiar influencia no processo de aprendizagem, se há condições para que se tenham livros em casa, dentre outros fatores.

Ainda sobre esse processo, Luria (1988) assevera que a forma da criança escrever começa muito antes de seu primeiro contato com um professor ao lhe entregar um lápis. Nesse sentido, afirma também que esse é um dos fatores determinantes para a dificuldade em reconhecer a escrita paralela à leitura, uma vez que algo já foi internalizado nesse indivíduo antes da alfabetização. Com isso, o processo de alfabetização passa por um momento no qual se faz necessário ser repensado, visando a importância de se renovar constantemente. Isso nos conduz a refletir sobre a forma como a leitura deve ser pensada e mesmo o que significa a alfabetização. Pérez a define como:

[...] um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PÉREZ, 1992, p. 66).

O que é afirmado acima corrobora com essa ideia de que a criança internaliza saberes ao ter contato com o mundo, com os outros, mesmo que esse processo seja formalmente iniciado em uma escola. Compreende-se que tal consiste em um processo contínuo, o qual se estende por toda a vida, pois é nela que nos deparamos com necessidades expostas no dia a dia. O que pode acontecer é que, nesse processo, pode surgir um déficit contribuindo para com o surgimento das dificuldades de aprendizagem. Outra definição de alfabetização encontra-se nos estudos de Andrade:

[...] alfabetização, em sentido comum, é o ensino das técnicas de leitura e escrita. Entretanto, como a leitura e escrita são apenas instrumentos para a formação humana, constituindo parte do processo educativo tomado como um todo, o termo alfabetização tem hoje um sentido mais amplo e funcional, abrangendo a soma de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes que permitem ao indivíduo não só apossar-se dos elementos culturais entesourados pela humanidade através da linguagem escrita, mas, sobretudo, participar de maneira mais consciente e efetiva na vida comunitária. (PÉREZ, 1992, p. 66).

Nesse contexto, apesar de ser afirmado que a alfabetização é um processo educativo, há vários fatores que perpassam o histórico escolar, como os fracassos e as problemáticas existentes na educação. E, além disso, a participação social

também influi na relação da alfabetização com a aprendizagem na leitura e na escrita.

Sendo assim, a linguagem é tida como cultural e socialmente construída, o que corroboram as ideias de Vygotsky quando cita que esta se encontra envolta em um campo comunicacional, dialógico e que, por sua vez, é transmitida de forma cultural. Ainda segundo o autor:

[...] Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1998, p. 7).

Conforme Teixeira et al (2006), a linguagem “[...] surge do seu uso em variadas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e por meio destas aquisições desenvolverem diferentes capacidades”. Nesse bojo, os autores afirmam que a aprendizagem da linguagem, seja ela oral ou escrita, possibilitará maiores desenvolvimentos no que está relacionado à inserção e participação de práticas sociais, sejam elas quaisquer forem.

A alfabetização, em conformidade com os postulados de Soares (2004, p. 12), “[...] é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada.” Essa ideia seria definida por Soares (2003) da seguinte forma:

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético/ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 80).

Em relação ao local escolar, Soares (2008) registra a importância de um ambiente propício para a aprendizagem, sobretudo quando se refere ao ambiente que circunda a escola. Para a autora:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33).

Dessa feita, como é apresentado na fala de Soares (1998), temos a escola como espaço de acolhimento, onde teremos possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita no viés do letramento, que veremos a seguir.

2.2. As Concepções de Letramento

Tendo como premissa as ideias anteriormente apresentadas, observamos que a aprendizagem da linguagem vai muito além da questão dos métodos. Segundo postulados de Mousinho *et al*,

[..] a aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais [...] e da interação social desde sua concepção. É cediço afirmar que, diante dessas realidades expostas, a aprendizagem da linguagem vai depender e muito dos fatores cerebrais, sociais e culturais para a aquisição por meio da comunicação expressa entre alunos e professores, a chamada “interação (MOUSINHO *et al* ,2008, p. 298),

Kleiman (2007) explica bem essa interação atrelada à prática social da linguagem, pois, ao adentrarmos em sua teoria, percebemos que fala sobre essa prática social, que irá englobar toda uma situação de comunicação; seja ela oral ou escrita, e, em toda eventualidade do letramento há o surgimento de um momento propício para que o professor possua um foco maior de interagir com seu aluno que se encontra no processo de letramento, por meio de um sistema de apresentação de materiais. Esses materiais, por sua vez, podem auxiliar o alunado a buscar novas experiências dentro da linguagem, percebendo aí a necessidade de estar por dentro de novas explicações, de novas ideias. Diante disso, a autora garante que o letramento possui como fonte de conhecimento, aspectos e impactos de cunho social, voltados para o uso da língua escrita.

Dias (2001, p. 36) ressalta a ideia do letramento, asseverando que “[...] não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”. Com isso, é possível entender que o contexto estabelecido se refere ao modo como os professores agem de forma a favorecerem seus alunos, observando, para tal feito, contextos, situações sejam elas familiares ou sociais, que influenciem a criança no seu desenvolvimento cognitivo para com a linguagem escrita ou falada.

Alguns autores, como Ferreiro e Teberosky (1999), dedicaram suas vidas na pesquisa sobre o agir dos professores em um contexto de alfabetização e letramento. O principal foco das autoras, ao pesquisarem tal assunto, foi justamente a alfabetização, voltado para a ideia de compreender como e de quais formas os alunos aprendem a ler e escrever e como esses indivíduos se tornam falantes e escritores da linguagem.

Em sua tese, Emília Ferreiro (2001, p. 17) destaca alguns aspectos que a levaram a estudar a linguagem primordialmente pelo uso da oralidade, assegurando o foco em “[...] trabalhar com a língua escrita como uma espécie de passagem inevitável pela escrita para voltar à língua oral”. A autora afirma que, ao se interessar por essa temática, e sendo orientada de Jean Piaget, notou em seus estudos a ausência da criança de Piaget, na época de 1970, justamente por pesquisar sobre a aquisição da língua escrita. Esse indivíduo, segundo a autora, era “[...] uma criança que tenta compreender o mundo que a rodeia que formula teorias experimentais acerca desse mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho” (2001, p.18). Para Ferreiro (1985, p. 25), essas primeiras escritas seriam “[...] aplicações de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem; são formas de interpretar e compreender o mundo das coisas. Existe um sujeito que conhece e que para conhecer emprega mecanismos de aprendizagem”. Na visão da autora, o indivíduo que está sendo educado passa a se tornar sujeito ativo de sua condição interacional com os objetos da realidade. E continua:

[...] essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem - que se escreve. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta. (FERREIRO, 1985, p. 31).

Com isso, podemos ter a concepção de que a construção da linguagem por meio da escrita precisa estar totalmente ligada aos meios de aprendizagem que lhe são oferecidos; por exemplo, com histórias em quadrinhos, seja em contações de histórias, e aí vemos que oralidade e escrita caminham juntas no processo de aprendizagem da língua, possibilitando à criança utilizar de suas próprias convicções. A princípio, para a obtenção do entendimento prévio de técnicas, dentre outros contextos relacionados à norma culta da escrita.

A relação da linguagem com a escrita, conforme demonstrado, envolve fatores além da aprendizagem da língua. Isso porque o professor, ao se deparar com o conhecimento prévio do alunado, precisa dar espaço para que este possa se desenvolver por meio de suas próprias experiências. Levando em conta que, mesmo com as dificuldades que possam existir na aprendizagem, haja uma cumplicidade de permitir que o aluno desenvolva suas habilidades conforme possa conseguir, aos poucos, em seu ritmo. Torna-se nítido, aí, que “[...] 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 provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24). Ou seja, é permitido afirmar, diante do estudo das autoras, que uma criança, ao interagir com o meio em sociedade, possa estar desenvolvendo um contato maior com a linguagem:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Em função disso, observamos que seus estudos profícuos (e por vezes controversos, pois seguem uma teoria construtivista, que diverge de outras teorias sobre a aprendizagem) nos mostram diversos níveis/hipóteses, no que se refere à escrita antes da criança se encontrar alfabetizada. As autoras afirmam ao longo dos seus mais diversos estudos, que a chamada lecto-escrita é tida pelos aprendizes da língua muito antes deles estarem em sala de aula. De acordo com isso, as estudiosas afirmam que as crianças passam a construir hipóteses sobre o que essa escrita iria apresentar e o que poderia ser nomeado, tendo como base essa teoria,

de hipótese da escrita. Para explicitar suas afirmações as autoras apresentam os níveis de aprendizagem da escrita.

No primeiro nível, chamado de “escrita indiferenciada” ou nível pré-silábico, as autoras afirmam que o ato de “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193). Nesse sentido, a criança passa a imitar algumas formas, letras de jornais e revistas, algumas letras que remetem à ideia de letra cursiva, dentre outros grafismos, reproduzindo traços já existentes ou experiências desenvolvidas por ela, o que caracteriza uma escrita demasiadamente parecida uma com a outra. De acordo com Cagliari,

Alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de forma. A razão que alegam frequentemente é que a criança que aprende a escrever com letras de forma tem de aprender depois a fazê-lo com letras cursivas, e isso representa o dobro do trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois modos de escrever. (CAGLIARI, 2009, p. 83).

Nesse nível, em primeira instância, como ainda há a descoberta de como se é feita a escrita, fica errônea a ideia de não permitir que o aluno assimile primeiramente a letra de fôrma. Seria mais simples, ao observarmos a ideia de Cagliari, de que as letras fossem de fato mostradas em fôrma, em formato maiúsculo, de modo que estas estivessem de fácil entendimento para esse primeiro nível. Nota-se também que no princípio desse nível, temos aí uma ideia difundida por muitos autores de que a criança pensa que a escrita se daria por meio de desenhos, traços, formatos, rabiscos, ainda não assemelhando a particularidade da relação dos sons com a letra e vice-versa.

Com isso, nesse nível, observa-se algo de muito curioso, isto é, aquilo que Ferreiro (2004, p. 38) denomina de Garatuja. É quando, segundo a autora, as crianças concretizam os primeiros atos da tentativa de escrita, quando os desenhos ganham forma de rabiscos. Esse modo de tentativa de escrita auxilia a criança a decifrar o mundo ao seu redor. As garatujas manifestam a visão da criança, e é na exploração do rabisco que a criança vai construindo um ideário. Ainda nesse contexto, de acordo com Cagliari (1998, p. 56), é importante que o professor esteja atento a essas questões, justamente na valorização dessa forma de escrita que está sendo desenvolvida pela criança, uma vez que existe, a priori, um desenvolvimento

que necessita estar interligado com manifestações de estímulos da imaginação e também da criatividade. Em virtude disso, o autor também relata que:

A estimulação nessa fase é muito importante, é preciso valorizar a produção espontânea da criança, lembrando que nessa fase ainda não existe preocupação estética em relação à escrita feita. Por meio da garatuja, a criança cria e recria individualmente formas expressivas integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. (CAGLIARI, 2009, p.75).

Essa criação e recriação precisam ser trabalhadas e permitidas pela professora, pois a criança se encontra na fase inicial da aprendizagem e novas descobertas podem surgir com o passar do tempo em contato com a linguagem que está sendo apreciada, falada e escrita aos poucos. Essa recriação da criança pode estar envolta em uma espontaneidade onde a escrita se relaciona aos grafismos.

Vygotsky (1998) argumenta que, além de desenhos e formas, as crianças passam a desenvolver a linguagem escrita justamente também por meio de gestos, pois, tanto as representações gráficas como as formas gestuais são utilizadas para expressar a linguagem. Conforme o autor:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (Vygotsky, 1998, p. 146).

Baptista (2010) assevera que, desde cedo, a criança possui interesse em se apropriar da escrita de forma alfabética, porém ainda perpassando por esses contextos de hipóteses. Segundo a autora,

[...] não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita. (BAPTISTA, 2010, p. 3).

Por conseguinte, no segundo nível, denominado “diferenciação da escrita”, dentro do nível da hipótese pré-silábica, as autoras afirmam que a criança passa a acreditar que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados

diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Por esse nível de aprendizagem da escrita, pode-se dizer que a criança busca diferenciar formatos diversos de uma escrita para outra, procurando também formar pequenas palavras em poucas letras, talvez semelhantes às letras do nome próprio. Nota-se que a criança nesse nível ainda não faz a correspondência sonora com a grafia das palavras, apenas se detém a possuir fragmentos de palavras formadas com as letras nas quais já possui certa assimilação. Nesse caso, a utilização da hipótese pré-silábica adverte a existência de um entendimento da criança quanto ao modo da representação realizada pela escrita, ainda que distante do indício do acontecimento sonoro da língua falada.

A “hipótese silábica”, nível três da aprendizagem da língua escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky; envereda na ideia de que a criança traça um salto enorme de aprendizagem em relação aos níveis anteriores. Isso porque é a partir daí que a criança passa a compreender a ligação existente entre a sonoridade da linguagem e seu contexto de grafia. As autoras explicitam que:

[...] a mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 229).

Há uma pequena interpretação da letra à maneira da criança, que começa a assimilar sons e grafias, mas ainda não consegue juntar sílabas, pois “faltam” letras ainda que precisem ser reconhecidas. Nesse nível, a criança reconhece que há a possibilidade de obter demasiadas palavras que são ligadas aos sons da fala. Na escrita, porém, algumas palavras não são mais escritas com duas vogais na sequência, de forma que, nesse caso, a aprendizagem de palavras monossílabas e dissílabas ainda é algo muito complexo para o nível que se está citando. Isso acontece porque a criança ainda pensa que uma palavra somente se forma com mais de duas ou três letras, possuindo a tendência de colocar letras aleatórias a fim de formar uma palavra.

Já o nível quatro, denominado “hipótese silábico-alfabética”, seria, na visão das autoras, a transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Nesse contexto, a criança passa a assimilar uma letra apenas para a sílaba, ou, por vezes, a sílaba completa, até tendo aí uma visão errônea por parte dos professores de que

a criança está comendo letras, sendo que isso é parte de seu desenvolvimento e organização pessoal diante da aprendizagem da língua escrita. Conforme Ferreiro e Teberosky,

[...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança); e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

É nesse contexto, notadamente, que a criança passa a analisar o que está escrevendo, para que lado está indo, se aquilo faz certo sentido de acordo com o que está sendo apreendido. Nesse ínterim, nota-se que o aprendiz da linguagem, em fase silábico-alfabética, passa a compreender o que está sendo escrito, seja pela quantidade de letras, como pela forma de escrita. E isso também é registrado por Ferreiro, ao afirmar que:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Com isso, notamos que há um grande percurso até chegar nesse nível de aprendizagem, pois o aluno que está aprendendo a ler e a escrever ainda precisa notar muitos conceitos que serão apreendidos com o passar dos estudos e dos anos escolares. Nessa perspectiva, Morais (2012, p. 62) considera que a hipótese silábica representa:

[...] a descoberta de uma mudança radical na questão como a criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso 'por mais letras'. Para isso, ela necessita refletir mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam

em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba. (MORAIS 2012, p. 62).

Em função disso, os autores deixam claro que a reflexão da criança ao escrever determinada palavra vai de encontro ao próximo nível que ela está prestes a se deparar, o nível intitulado escrita alfabética. Essa passagem de nível é uma evolução quase significativa para o desenvolvimento c3gnito/social da linguagem oral e escrita da criança. Nesse momento, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança j3 compreenhe muito bem conceitua33es sobre a linguagem em rela33o 3 escrita alfab3tica, bem como sua utiliza33o, o que pode ser tido como uma grande vit3ria. Por3m, as autoras alertam para o que seria uma dificuldade em rela33o 3 ortografia, que precisa ser acompanhada por todos os anos escolares.

Morais (2012, p. 64) afirma que para que a crian3a possa perpassar esses problemas de cunho ortogr3fico, 3 necess3rio que haja a compreens3o de que a escrita n3o 3 exatamente tida como uma representa33o fidedigna da fala, pelo contr3rio, h3 outros conceitos que precisam ser (re)visitados. Desse modo,

Ao atingir essa fase final do processo de apropria33o da escrita alfab3tica, as crian3as resolvem as quest3es o que e como da forma como fazemos n3s, adultos bem alfabetizados e usu3rios do portugu3s: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como n3s, as crian3as o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de n3s elas cometem erros. (MORAIS, 2012, p. 64).

Diante do exposto, vemos que leitura e escrita andam juntas em um mesmo processo de aprendizagem. Conforme Souza (2012, p. 24), “Ler e escrever s3o compet3ncias b3sicas e essenciais, direito de todo e qualquer indiv3duo que vive em sociedade letrada.” Por3m, Ferreiro (2001, p. 43) cita que ambas necessitam estar em um processo de (re)constru33o, saindo do “tradicionalismo” de que elas precisam ser instru3das, apesar daqueles que est3o no processo de aprendizagem j3 terem contato com a leitura e a escrita nas mais diversas formas e meios:

[...] leitura e a escrita tem sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instru33o sistem3tica, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exerc3cio de uma s3rie de habilidades espec3ficas. Segundo a escritora, a crian3a n3o necessita de uma t3cnica de aprendizagem, j3 que as crian3as est3o sempre no mundo letrado, onde cont3m marcas e s3mbolos. Como j3 fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simb3licos atrav3s de um prolongado processo construtivo. (FERREIRO 2001, p. 43).

Nesse ponto, é importante salientar que os profissionais que trabalham com a linguagem e a aquisição desta devem ter consciência das definições de alfabetização e letramento; que por vezes perfazem uma enorme confusão, principalmente quando se trata de observar a teoria piagetiana e, também de Ferreiro e Teberosky voltada para o construtivismo. O ato de ler não está somente no decifrar das palavras. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37) registram que “[...] ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.” Em relação a isso, as autoras também ressaltam que a aprendizagem da leitura, vinculada à escrita, envolverá fatores variados:

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 11).

Diante disso, vemos que a aprendizagem da leitura precisa ser pensada justamente com o principal ator de todo o processo: a criança. A mesma que pode adquirir conhecimento antes de estar na fase escolar, entendendo alguns aspectos antes mesmo de ser alfabetizada, pois se encontra em um mundo de possibilidades letradas. E isso já ocorre através do incentivo à leitura, pois a partir do momento em que há esse incentivo para a leitura, obviamente há um maior desabrochar para a escrita na fase da aprendizagem.

Martins (2006, p. 25) reitera que “[...] a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Essa leitura, sendo incentivada também pelos professores em âmbito escolar pode aproximar mais o aluno pelo interesse em ler, como também escrever. Desse modo, concordando com Martins, é possível afirmar que:

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvimento de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 2006, p. 33).

Sendo assim, “[...] o uso significativo da leitura e da escrita na escola, também é muito motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever”. (SOLE, 1998, p. 62).

A leitura não pode vista com obrigatoriedade ou como apenas um canal de transferência de conhecimentos em sala. Tudo dependerá do modo como esta será aplicada, de que forma e por quais métodos, e se isso irá ou não cativar a criança para que ela tenha o desejo de se aventurar em mais e mais leituras.

Diante disso, é possível afirmar que o professor possui um papel de extrema relevância no processo da aquisição de aprendizagem da leitura e da escrita. Pois além de partir de um âmbito socialmente construído antes do ambiente escolar e pensando no construtivismo, a criança também possui um acesso primordial à leitura pela oralidade, seja em leituras, seja no ato de contar histórias etc. Esse desenvolvimento por parte do professor é chamado por alguns estudiosos como consciência fonológica, pois é justamente através desses estímulos que a criança passa a perceber a constituição da palavra por meio de sons que podem ou não se agrupar em mais sons reunidos formando assim a palavra. Essa consciência também faz parte do processo de aprendizagem justamente por ser uma espécie de sedimento para desenvolvê-lo da linguagem oral e escrita do aluno. Quanto a esse fenômeno, Ferreiro explicita que:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (FERREIRO, 2003, p. 28).

Em face do desenvolvimento da leitura, principalmente na Educação Infantil, a criança passa por um processo de aprendizagem que envolve gestos, brincadeiras, e esse processo precisa ser visto pelo professor como uma oportunidade de incentivar o seu aluno a praticar e estimular seus sentidos para a linguagem oral e escrita. Além das formas já mencionadas, a utilização de cantigas de roda, poemas declamados pelo professor, músicas com conteúdo curto, e com palavras fáceis de serem memorizadas; pequenos ditados, entre outros, podem ajudar na promoção da consciência fonológica da criança, pois a partir dessas ferramentas a criança estará mais apta à aprendizagem por meio da intervenção do professor.

Em função disso, Aquino (2007) registra que essas ações feitas pelo professor, especialmente a de contar histórias, é vista como oportunidade de abertura para a difusão de novos conhecimentos para a criança. Portanto:

[...] através da leitura do professor ou de outra pessoa alfabetizada as crianças adquirem um conhecimento sobre a linguagem que se escreve e sobre os diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizados, e é esse conhecimento que a escola precisa promover e que muitos ainda não priorizaram, porque, queiram ou não, continuam reduzindo a noção de alfabetização ao aprendizado do sistema de escrita alfabética (AQUINO, 2007, p. 04).

Ainda sobre qual seria verdadeiramente o papel do professor diante da aprendizagem da escrita, Martins (2006, p. 34) acredita que esse indivíduo é que exerce a mediação do conhecimento. Nesse caso, “[...] a função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.” Ou seja, criando essas possibilidades, o professor estaria dando um espaço para que a criança tivesse plena liberdade de desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma. Dessa forma, cabe também ao professor ter a premissa de ser um leitor ativo, ou seja, estar de forma extremamente conectada ao hábito de leitura. De acordo com Zilberman e Lajolo (1996, p. 28), o docente, antes de mais nada, necessita ser:

[...] um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certeza, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente. (ZILBERMAN e LAJOLO, 1996, p. 28).

A prática de leitura é importante para que o aluno possa desenvolver o interesse em ler. Sobre a importância da leitura, Freire (1995) nos faz pensar sobre esse mecanismo e sua relação com a sociedade. Conforme o autor,

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido. Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda

quanto sejam nela capaz de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano. (FREIRE, 1995, p. 29-30).

Desse modo, a criança vai descobrindo conceitos, desvelando novos meios de leitura com base no que já possui contato, seja no mundo exterior ou até mesmo na sala de aula, aonde se vai buscando aí novos meios de comunicação e difusão de conhecimentos. Trabalhar esses conceitos mais previamente durante a alfabetização da criança é um modo de ter uma resposta mais profícua à aprendizagem que perdurará pelo tempo de estudos. Conforme os postulados de Carvalho,

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2002, s/p).

Ao final de seu processo evolutivo, a criança obtém um sabor de vitória sobre as dificuldades ao longo de sua evolução lecto-escrita. Portanto, assim que começa a difundir novos ideais sobre os conceitos vinculados ao modo de ler e escrever dentro da linguagem, passa a perceber maiores conquistas em relação à sociedade no geral por compreender e buscar a compreensão. Ainda segundo Freire (2008, s/p), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

2.3. Alfabetização e Letramento: duas dimensões de um único processo

Tratar das concepções de alfabetização e letramento nem sempre foi tarefa fácil para os estudiosos que aqui estamos vendo. Separar os processos da alfabetização e do letramento, por sua vez, seria uma tarefa extremamente difícil, pois ambos estão interligados. Tfouni (1995, p. 16) afirma que

[...] existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes.

O ideal, portanto, é trabalhar a alfabetização e letramento de forma conjunta, uma vez que o ato de aprender a ler e a escrever pode significar a aquisição

tecnológica do código em língua escrita, e em relação ao letramento, tornar-se 'própria' a escrita, ou seja, obter a mesma como posse, propriedade. (SOARES, 2001).

Segundo Kleiman (2007, p. 3), “[...] a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo de ação pedagógica, o movimento será de prática social para o conteúdo, nunca ao contrário, se o letramento do aluno for objetivo da ação pedagógica”. Ou seja, a ação do professor na aprendizagem do seu educando dependerá de como ele poderá agir em detrimento dos acontecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento.

Como todos os eixos trabalhados aqui estão interligados vale dizer que “aprender a ler e escrever [...] tem consequências sobre o indivíduo e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2008, p. 17s). Com a aquisição da linguagem oral, leitura e escrita a criança passa a se conectar com o mundo exterior de diversas maneiras; essa construção, mediante todos os autores visitados até agora, aponta para a relação lecto-escrita e linguagem por meio de práticas de ensino/aprendizagem, na qual há a mediação entre professor/aluno/métodos e a influência deste para a formação cognitiva da criança.

A proposta de estudos de Ferreiro e Teberosky para o professor juntamente com os seus alunos é de, justamente, unir ambos para o mesmo propósito: “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47). Nesse contexto, o letramento assume o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47).

CAPÍTULO III

3. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

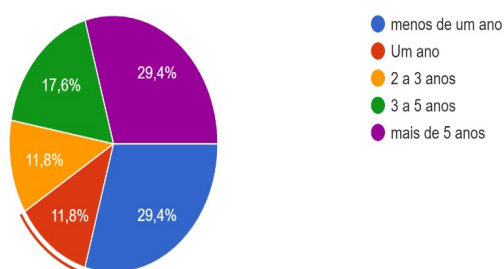
Neste capítulo, serão descritos os dados da pesquisa feita com professoras alfabetizadoras via *Google Forms*, através do qual foram inquiridos às mesmas sobre as dificuldades no processo de alfabetização; o que de fato elas conseguem verificar junto aos alunos sobre a dificuldade de aprendizagem e escrita; como elas consideram essa dificuldade e principalmente quais alternativas adotam para sanar ou diminuir as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Dito isso, passa-se então à pesquisa de fato, quando foram analisados dezessete questionários, com 29 perguntas, direcionadas às professoras sobre as dificuldades da criança no processo de alfabetização.

Das professoras entrevistadas, 29,4% lecionam há menos de um ano no Ciclo de Alfabetização. Um dado interessante, entretanto, chamou a atenção: outros 29,4%, ou seja, a mesma percentagem leciona há mais de cinco anos no mesmo ciclo. O restante permeia entre um ano e cinco anos de atuação na área, ou seja, 41,2% são professoras de um ano a cinco anos de atuação. O gráfico 01 a seguir aborda este contexto:

Gráfico 1 – Há quanto tempo você leciona no Ciclo de Alfabetização(1º ao 3º anos, do Ensino Fundamental)?

1. Há quanto tempo você leciona no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental)?
17 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

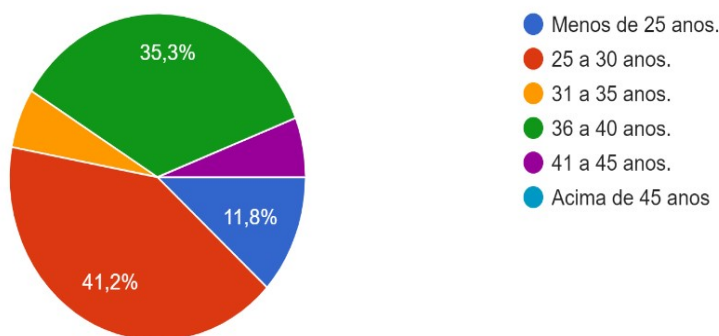
A faixa etária das professoras está em torno de vinte e cinco anos a trinta anos, o que representa 41,2% das professoras participantes da pesquisa. Os demais 58,8% correspondem às professoras com idade entre vinte e cinco a quarenta e cinco anos.

Denota-se uma participação maior de professoras com uma idade menos elevada, apesar de demonstrarem autoconhecimento e maturidade, principalmente entre mulheres. O gráfico 2 da pesquisa refere-se à faixa etária das professoras entrevistadas:

Gráfico 2 – Faixa etária das professoras entrevistadas

2. Qual sua faixa etária?

17 respostas



Fonte: Mestranda, Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro.

Das professoras entrevistadas, 02 professoras encontravam-se na faixa etária inferior a 25 anos (11,8%); 07 professoras, na faixa etária dos 25 aos 30 anos (41,2%); 01 professora na faixa dos 31 aos 35 anos de idade (5,8%); 06 professoras compreendiam a faixa dos 36 aos 40 anos de idade (35,3%) e 1 professora com idade superior a 41 anos (5,8%).

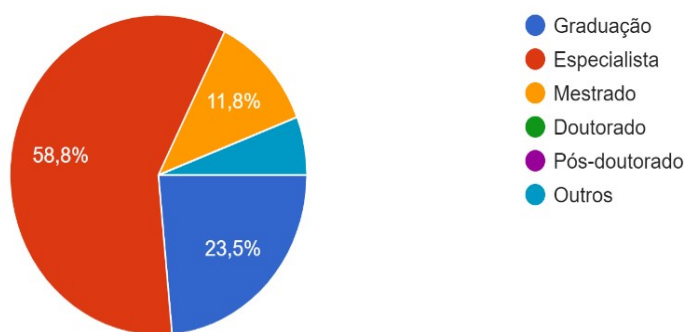
Outro dado muito importante e relevante apresentado pela pesquisa diz respeito ao nível atual de formação das professoras, que no caso foi de 58,8% de professoras especialistas, ou seja, que além da graduação se especializaram,

enriquecendo assim seu currículo e contribuindo ainda mais para o processo de alfabetização das crianças. Professoras com mestrado somam apenas 11,8%, ficando muito aquém do esperado às professoras dessa área, porém não deixa de ser certo avanço. O gráfico 03, expressa o nível atual da formação das professoras entrevistadas:

Gráfico 3 – Nível de formação

3. Assinale o nível atual da sua formação:

17 respostas



Fonte: Mestranda, Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro.

Das professoras entrevistadas, 04 professoras (23,5%) possuíam apenas a graduação; 10 professoras (58,8%) possuíam especialização e 02 professoras (11,8%) possuíam mestrado. Uma professora (5,8%) afirmou possuir outro tipo de formação.

A pesquisa também teve o cuidado em questionar se as professoras da educação utilizavam algum método para alfabetizar os seus alunos; e a grande maioria das professoras afirmou utilizar o método silábico. Sendo que 52,9% delas responderam que utilizam esse método como única alternativa de alfabetização.

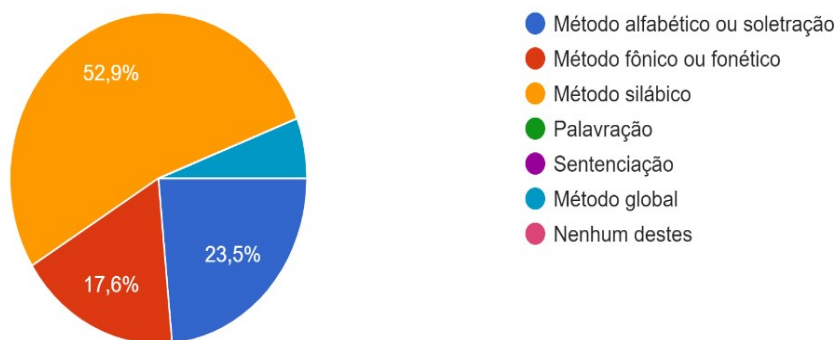
Porém, outro número bastante expressivo diz respeito ao método alfabético ou soletração, alcançando 23,5% das professoras entrevistadas. Em suma, a maioria das professoras utilizam apenas um método de alfabetização dentro de sala de aula, o que causa um pouco de preocupação, pois segundo Soares (2016): “É preciso ter vários métodos para alfabetizar”. Segundo a mesma autora, ter apenas

dois tipos de métodos utilizados por profissionais da educação, ainda por cima em separado, poderá acarretar problemas futuros de alfabetização, uma vez que não é possível uniformizar o ensino, pois cada indivíduo é único e com suas particularidades e pluralidades que merecem respeito e atenção por parte dos profissionais da educação, e essa assertiva pode ser considerada uma violência simbólica para as crianças. O gráfico a seguir resume os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras entrevistadas:

Gráfico 4 – Método de alfabetização utilizado

4. Qual método você já utiliza para alfabetizar seus alunos?

17 respostas



Fonte: Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro.

Ainda sobre o método de alfabetização, a pesquisa deu ênfase à questão do método utilizado trazer ou não resultados na alfabetização das crianças. A grande maioria das entrevistadas afirmou observar resultados positivos, pois as crianças desenvolvem seu processo de leitura e escrita com mais segurança e de forma espontânea. Segundo algumas professoras, ao aproximar fonemas e grafemas, o método estabelece relação direta entre a escrita e a fala, facilitando assim o aprendizado e conseqüentemente a alfabetização. Mas, o que chamou bastante atenção nessa pesquisa foi que uma das entrevistadas assinalaram utilizar o método silábico para alfabetização, porém teve o cuidado de destacar que não ficam presas a esse único método, podendo, portanto, transitar tranquilamente por outros que possam lhe servir com mais facilidade e mais aprendizado.

As professoras foram questionadas ainda sobre existir um método eficaz de alfabetização. Ainda que a maioria delas tenha afirmado utilizar apenas um único método de alfabetização, elas também enfatizaram que não existe apenas um método eficaz de alfabetização; algumas afirmaram crer na junção de vários, enquanto outras afirmaram que cada método tem suas particularidades, suas dificuldades, suas vantagens e desvantagens, de forma que todos são eficazes, desde que se saiba utilizar cada um com sabedoria e discernimento.

3.1. As Dificuldades de Aprendizagem Apontadas Pelas Professoras

As professoras entrevistadas apontaram cinco atributos que consideraram mais importantes para ser uma boa professora alfabetizadora:

- Formação continuada, o que se justifica dada a importância de uma professora sempre ir à busca do novo.
- Paciência, que para as professoras, sempre foi carro chefe na alfabetização; é preciso ter paciência para lidar com crianças, para dar aulas, para promover o bom rendimento e o aprendizado de um aluno.
- A criatividade também foi mencionada; para as entrevistadas, ser criativo é essencial no trabalho de alfabetização.
- As professoras também mencionaram a organização como um atributo fundamental de um bom professor.
- Por fim, as entrevistadas mencionaram o amor pela alfabetização, o qual foi considerado por elas como elemento essencial não só em sua atividade, mas como em qualquer área de atuação.

A pesquisa investigou as dificuldades encontradas pelas professoras no exercício de sua profissão, através da seguinte pergunta: Como você identifica/faz o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem à criança em processo de alfabetização? Diante da realidade de cada criança, as professoras foram unânimes em dizer que identificam essa dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, pois nessa hora que as crianças apresentam suas dificuldades, seus medos, seus erros, através da fala, da escrita e do seu cotidiano dentro da sala

de aula. Elas disseram ainda que observam isso no dia a dia, porém a comprovação se dá pelos motivos acima mencionados.

Diante disso, a pesquisa foi mais além, buscando saber quais as principais causas da dificuldade de aprendizagem da criança nesse processo de alfabetização, enumerando (família; social; faltas às aulas e desinteresse). E o fator família foi o mais enumerado, tendo em vista que as professoras identificam as maiores dificuldades naquelas crianças cujas famílias, as quais exercem um papel importante na alfabetização, não participam do processo. O fator social também foi trazido como fator causador da dificuldade de aprendizagem; citou-se que a criança de baixa renda, sem uma alimentação adequada (por vezes, sem nenhum alimento disponível em casa), geralmente apresenta mais dificuldade de aprendizagem. Assim, a alimentação adequada foi considerada motor para um bom desempenho na escola: com fome não se aprende direito.

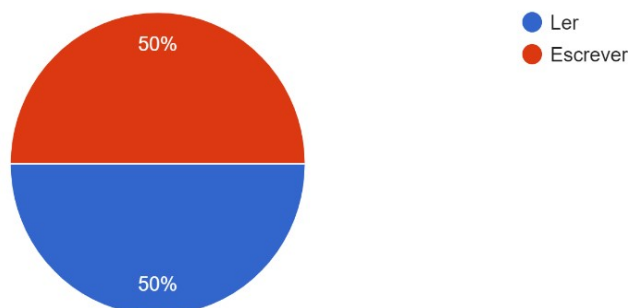
A falta às aulas foi apresentada como um elemento de grande impacto, pois quando a criança falta vários dias consecutivos não acompanha as atividades diárias propostas em sala de aula; tornando-se quase impossível um bom rendimento e o consequente êxito na aprendizagem. O desinteresse foi citado pelas professoras como algo que vem assolando o processo de aprendizagem de muitas crianças, prejudicando-as a cada nível de desenvolvimento, impedindo um bom aprendizado.

As maiores dificuldades encontradas pelas professoras no processo de alfabetização no ensino estão voltadas para o objetivo da prática pedagógica, a leitura e a escrita, tornando seu trabalho mais complicado e mais penoso enquanto profissionais de educação. Por isso, para essas professoras que responderam ao questionário, a participação da família é de extrema importância na hora de identificar essas causas, pois estas manifestações comportamentais não acontecem somente dentro de sala de aula, mas também dentro de casa. Perguntadas se as crianças apresentam mais dificuldades para ler ou para escrever, as professoras se dividiram em suas opiniões, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Dificuldades em aprender a ler ou escrever por parte das crianças

13. De modo geral, os(as) alunos(as) apresentam mais dificuldade para aprender a ler ou para aprender a escrever?

16 respostas



Fonte: Divina Lúcia Rodrigues Barbacena Monteiro.

As professoras foram questionadas sobre sua formação profissional, se isso lhes deu base suficiente para ser uma boa alfabetizadora. A grande maioria disse não considerar sua formação suficiente, pois num mundo de transformações e mudanças diárias, onde a única certeza são as mudanças, o estudo deve ser constante, assim como o aprendizado e o processo de alfabetização também é: ao mesmo tempo em que ensina o professor também aprende; e esse processo é diário e progressivo.

Todas as professoras que colaboraram com essa pesquisa destacaram pedir ajuda a coordenação pedagógica sempre que necessário, pois, para elas, o apoio da coordenação é indispensável ao processo de aprendizagem da criança.

As professoras questionadas não conseguiram precisar uma média de quantos meses se faz necessário para que uma criança seja alfabetizada, mas foram unânimes em afirmar que o processo depende muito de cada criança, de sua dedicação, de sua capacidade cognitiva, ou seja, a alfabetização não depende unicamente e exclusivamente da professora, mas depende também da criança.

Algumas entrevistadas afirmaram que conseguem alfabetizar em 2 meses; outras, em 10 meses; algumas disseram que conseguem alfabetizar somente em um ano ou até mais, chegando mesmo a dois ou três anos para concluírem o processo. Assim, não houve um consenso entre as professoras sobre essa questão de quantos meses são necessários para uma alfabetização.

Seguindo ainda a linha de questionamento sobre o tempo de alfabetização, foi questionado se o tempo destinado à aprendizagem da leitura e da escrita dentro da escola é suficiente para a criança aprender; e mais uma vez responderam que isso depende mais da criança do que da própria professora, pois é preciso uma maior participação da criança para que haja melhor aprendizagem.

As professoras que participaram da pesquisa foram categóricas ao afirmar que a participação dos pais no processo de alfabetização é de suma importância; pois, com o envolvimento de todos e a participação da família, o engajamento das crianças, todo processo fica mais fácil e menos penoso ao professor.

Com o seu entendimento e sua vasta experiência, as professoras entrevistadas consideram ser capazes de resolver as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que surgem dentro da sala de aula. Pois, geralmente conhecem vários tipos de ensino e, mesmo às vezes utilizando apenas um, conseguem driblar qualquer dificuldade apresentada em sala, colocando em prática os métodos de ensino aprendidos ao longo de suas carreiras profissionais e durante sua formação superior.

As professoras afirmaram não haver reclamação sobre o aprendizado da leitura e escrita de suas crianças pelos pais. Porém, isso não é um dado positivo, pois o que eles relatam é que essa “não reclamação” tem a ver com a também “não participação” dos pais no processo de ensino aprendizagem, e, portanto, diante da falta de participação também não há reclamação. Infelizmente, num mundo onde se trabalha além do limite por dia, pelo celular, pelo computador e todos podem trabalhar a qualquer hora e em qualquer lugar, os pais nem sempre estão tendo tempo para poder auxiliar os seus filhos em suas atividades diárias, prejudicando assim seu processo de alfabetização a aprendizagem.

O lúdico foi a forma apresentada pelas professoras como sendo a melhor forma de incentivo ao aprendizado na fase inicial da alfabetização. Esta afirmativa encontra respaldo em Vygotsky (1991, p. 122), quando este autor afirma que:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar [...] brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

A escola tem papel fundamental nesse processo de aprendizagem e, portanto, as professoras afirmaram que a escola deverá acolher essa criança, pois a escola é base de seu ensino. Para as professoras, a escola deverá ajudar e direcionar essa criança, disponibilizando a ela vários métodos de ensino, ou seja, ganhar a confiança dela, trazendo essa criança para dentro da escola e não a excluindo por ter dificuldades.

Por fim, mas não menos importante, a pesquisa questionou sobre o papel da família diante das dificuldades de aprendizagem da criança em processo de alfabetização; e todas as professoras estão de acordo que a família é à base de tudo na vida. É fundamental para o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo como pessoa dentro da sociedade onde ele habita, e, portanto, o seu papel no processo de aprendizagem da criança é fundamental, para que ela se desenvolva com mais facilidade, pois o acolhimento da família, seu apoio e seu incentivo é de fundamental importância para um indivíduo, além da organização da práxis pedagógica no contexto familiar.

3.2. Análise de Dados Apontados Pelas Professoras

É importante ressaltar que as crianças não nascem com dificuldade de aprendizagem ou com dificuldades adversas na vida; as dificuldades, ao contrário, aparecem no processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que a escola desenvolva processos educativos que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, inclusive das que apresentam alguma dificuldade para aprender. Conforme Vygotsky (1987, p. 101), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1987, p. 101).”

A aprendizagem, no entanto, é um processo ativo, ou seja, em constante construção, conseqüentemente uma relação entre professor-aluno. Portanto, o professor é responsável por fornecer condições adequadas para que essa relação seja construída e tenha sua base sólida para que não se desconstrua e ponha tudo a perder. (SILVA, 2020).

Geralmente, as causas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas diretamente a algum fator que interfere no aprendizado da criança, como problemas na escola; falta de habilidade da professora, falta de estímulos para a motivação da

criança e claro, fatores relacionados à família. Entretanto, a escola não pode esperar que a criança resolvesse sozinha a sua dificuldade ou que a família resolva por ela. Compete à escola buscar alternativas facilitadoras da aprendizagem de seus alunos e, especialmente, daqueles que apresentam dificuldade em seu processo de aprendizagem.

O processo de alfabetização compreende o aprendizado individual que se realiza no âmbito do coletivo, ou seja, o ato de aprender é uma ação subjetiva que depende da interação com o outro e com o meio. Esse processo, no entanto, nem sempre é algo fácil e natural, tendo em vista que muitas crianças enfrentam dificuldades nesse processo. Por isso, identificar a causa dessas dificuldades e buscar formas de superá-las tornou-se um desafio para os docentes, que precisam entender melhor cada criança, para assim conseguir inseri-la no coletivo e não deixá-la de lado, de acordo com os dados da pesquisa.

No que tange ao processo de alfabetização e as dificuldades enfrentadas pelas professoras nesse processo, foram unânimes em dizer que a grande responsável por essa dificuldade é sem dúvida a família. Esta que deveria apoiar ensinar, ajudar e que, portanto, nesse processo não está fazendo o papel que lhe cabe.

Nas respostas dadas ao questionário, de 95% das professoras estão pautadas na família; elas as colocam em primeiro e segundo plano, quando dizem que as famílias deveriam apoiar a criança e isso não é feito. Além desse “não apoio”, há a questão das condições financeiras da família, que muitas vezes não tem condições de alimentar adequadamente essa criança e como anteriormente exposta, criança com fome não aprende direito.

O questionário enviado às professoras continha vinte e nove perguntas, todas direcionadas para a dificuldade no processo de alfabetização de leitura e escrita na alfabetização. Porém, as perguntas de nº 10 e 11 foram categóricas em questionar quais as principais causas dessa dificuldade e como elas identificam essa dificuldade. A pergunta apresentada foi a seguinte: Para você, quais as principais causas da dificuldade de aprendizagem do (a) aluno (a) no processo de alfabetização? Apresente as cinco mais comuns.

A professora nº 03, por exemplo, enumerou cinco fatores importantes nesse processo de alfabetização, que foram eles; fator social, falta de incentivos, não ter

desejo de aprender, assessoria pedagógica, incentivo por parte da família. Como se pode observar, a família foi citada duas vezes, no fator social, que é a falta de recursos financeiros e no próprio fator do incentivo pela família, que não tem o cuidado e a atenção que a criança demanda nesse processo de alfabetização.

As demais professoras citaram também a família como fator responsável por essa dificuldade. Somente a professora 09 não citou a família, mas, sim, outros aspectos como: preguiça, não reconhecer as letras, não reconhecer as famílias silábicas e não conseguem juntar as sílabas. Portanto, apenas um professor retirou a “culpa” dos pais nesse processo de alfabetização e reconheceu a “culpa” sendo totalmente do aluno e professora. A professora de nº 15 foi mais além, colocando como “[...] *uma das dificuldades os pais analfabetos, pois se os pais não sabem ler nem escrever, tão pouco conseguirá ajudar seus filhos nesse processo de alfabetização*”.

Há um consenso entre os professores, sujeitos dessa pesquisa, na culpabilização da própria criança e de suas famílias pelo insucesso escolar do aluno. Na concepção dessa professora a dificuldade de aprendizagem é externa ao processo de aprender, as causas são externas à escola e a solução também deve ser obtida fora dos muros da escola. Nesta perspectiva a escola se isenta de sua responsabilidade social de ensinar e garantir a aprendizagem de todas as crianças que recebe como alunos. Óbvio que fatores externos interferem nos processos educativos escolares, mas estes não podem ser fatores impeditivos para o sucesso escolar das crianças. Pobreza e desajustes familiares não podem ser vistos como sinônimos de fracasso escolar.

Seguindo ainda com o questionário enviado às professoras, a questão de nº 11 também foi feita com base nas dificuldades em si. Perguntou-se o seguinte: “Quais são as dificuldades mais comuns dos alunos em processo de alfabetização? Apresente as cinco mais comuns”. Mais uma vez a família foi citada como sendo responsável por essa dificuldade, tendo em vista que ela deveria incentivar a leitura, motivá-los a ler e, principalmente, deveriam fazer um acompanhamento junto à criança na hora da leitura em casa. A professora de nº 07 foi a única professora a mencionar apenas um fator de dificuldade, o reconhecimento em letramento no processo inicial da alfabetização. A professora de nº 17 foi mais certa além ainda,

ao dizer que muitos pais deixam apenas para a escola esse papel no processo de alfabetização.

No que tange à dificuldade de aprendizagem, Smith e Lisa Atrick (2001) afirmam que:

[...] essas dificuldades podem resultar de problemas como violência doméstica, fatores emocionais, escolas superlotadas, mal estrutura, tanto da escola quanto da família, falta de material didáticos, [...], são variáveis que podem afetar diretamente o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e podem diminuir de maneira significativa as chances de uma criança superar as dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, se por um lado, há uma atitude reprodutivista da escola ao permitir que fracasse no processo de escolarização, exatamente aqueles alunos que são socialmente desfavorecidos; por outro lado, compete à escola buscar alternativas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses alunos. Como entende Vygotsky (1900), “a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem”.

Ainda segundo Smith e Lisa Atrick:

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas. (SMITH; LISA ATRICK 2001, p. 19).

Seguindo o mesmo raciocínio de dificuldade de aprendizagem, as professoras foram perguntados quais os comportamentos mais comuns dos alunos em processo de alfabetização; assim solicitaram-se as professoras que enumerassem cinco pontos mais comuns. O que mais chamou a atenção para essa pergunta foi que a maioria das respostas foi de sonolência das crianças, ou desânimo, e isso diretamente atrelado à falta de disciplina em casa. No caso de crianças que vão dormir tarde, que não têm limites de horários estabelecidos e ficam até mais tarde assistindo TV, ou fazendo uso de dispositivos como celulares. Mais uma vez a família se apresenta

como um ator que apresenta importante papel na questão da dificuldade da criança no processo de alfabetização. A ausência de estímulo e de incentivo pedagógico e didático para que a criança desperte o interesse e decubra um motivo para se envolver com as atividades de sala de aula não foram considerados.

Outro fator que chama bastante atenção na pesquisa é a agressividade das crianças em sala de aula; isso foi relatado no questionário das professoras de nº 06, 14, 15 e 17, o que torna o quadro preocupante, pois cita agressividade de uma criança, ou seja, provavelmente a professora vivencia essa agressividade, e passa essa questão adiante como sendo algo “natural” da vida dela. Trata-se de algo que deveria ser mais trabalhado, com um olhar mais atento das professoras.

Para as professoras entrevistadas, a família não é somente a “culpada” no processo de alfabetização; ela também seria a solução para essa dificuldade, tendo em vista que deveria incentivar; apoiar e acompanhar a criança nesse processo. Ajudar. Isso ficou bem claro na questão de nº 29, quando é feita a seguinte pergunta: “Qual o papel da família diante da dificuldade de aprendizagem do filho em processo de alfabetização?”

Para a professora de nº 07, a resposta é: *“Acompanhamento integral do filho desde a primeira fase do ensino, e quebrar o paradigma criado em que só se aprende e quem só é responsável pelo processo de ensino é a escola, afastando-se, portanto das obrigações inerentes à família”*. Ela foi criteriosa ao dizer que a responsabilidade no processo de alfabetização não é somente da escola, mas sim de um todo, de um conjunto de fatores, o que, portanto, não isenta a família de suas obrigações, que seria de acompanhamento, de incentivo e de ajuda a essa criança. Portanto, o papel da família, nesse processo, mais uma vez é citado como sendo um dos fatores determinantes para um bom aprendizado.

Da análise do questionário respondido pelas professoras, percebe-se que elas se isentam da responsabilidade no processo de alfabetização; elas se veem apenas como um instrumento de ensino, de forma que quem deve aprender é a criança, portanto a própria criança é responsável pelo seu processo de aprendizagem e, diante de qualquer dificuldade que possa surgir nesse processo, compete à família buscar a solução e não elas, as professoras. Para as entrevistadas, portanto, elas estão executando o papel de ensinar; se a criança não aprendeu a culpa maior é dos pais que não ajudaram. Isso foi evidenciado quando

foi perguntado: “Você considera que a professora pode resolver a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita que a criança apresenta em sala de aula? Sim ou não? Justifique”.

Como respostas, as professoras inferiram que somente conseguem sanar ou diminuir essa dificuldade com a participação ativa dos responsáveis, sejam eles os pais, avós. A professora de nº 07 disse: *“Tem que se trabalhar em sala e em casa. É uma relação docente/discente e pais/responsáveis – crianças”*. Já a professora de nº 17, foi mais além em sua resposta dizendo que: *“Se o profissional buscar a realidade de cada aluno e ou realizar atividades de maneira lúdica, simples e prazerosa, ameniza tais dificuldades. Mesmo assim, faz-se necessário que os responsáveis conheçam e queiram ser parceira desse processo”*.

Pode-se perceber que as professoras necessitam da ajuda dos responsáveis nesse processo, pois elas afirmam não resolver o problema somente em sala de aula e que este deve ser um processo em que todos devem estar envolvidos, tanto professores como escola e responsáveis. Portanto, para as professoras, a escola pode proporcionar as mais ricas experiências para a criança, porém não cobrirá todas as situações que a criança enfrentará fora dela.

Vygotsky (1991) considera que “[...] a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, considerando-se a maturação biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta”. Portanto, existem diversos indivíduos com suas particularidades e individualidades, que precisam ser levadas em consideração quando se trata de aprendizado escolar, pois, este é um processo pessoal e individual que depende de vários fatores, internos e externos. Mas, ao considerar a interação com o meio e com os adultos mais experientes como condição da aprendizagem, Vygotsky não estava transferindo para as famílias a responsabilidade de ensinar e de garantir a aprendizagem escolar de seus filhos.

De acordo com os dados analisados, observa-se que existem um conjunto de fatores que podemos considerar importantes no processo ensino e aprendizagem como a motivação, a autoestima da criança e o envolvimento dos pais, entre outros. Assim foi inquirido às professoras entrevistadas qual seria a melhor forma de estimular as crianças para o aprendizado, sobretudo na fase inicial de alfabetização. A maioria delas apontou o incentivo à leitura e à escrita, com leitura de histórias, leitura visual de livros, vídeos educativos, desenhos e atividades didáticas,

possibilitando assim melhor aprendizado. Porém a professora de nº 07, respondeu de outra forma; *“estimular os pais, pois as crianças são reflexos deles e em sua maioria as crianças já estão estimuladas, mas não temos esse apoio da família, o que gera, com o tempo, o desinteresse”*.

A relação família e escola foi a mais destacada nas respostas das professoras sobre o alcance do sucesso das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que as crianças vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança. A ausência dos pais às reuniões pedagógicas é um fato que vem acontecendo muito no contexto escolar atual. (BHERING, 1999). Esta constatação de Bhering foi confirmada nesta pesquisa, conforme evidencia a respostas das pelas professoras entrevistadas.

Piaget (2007) afirma que uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais pode levar a um intercâmbio que acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007). Mas, isso só tem chance de ocorrer quando a relação escola família é de reciprocidade e de entendimento mútuo, o que depende da disposição pedagógica e do compromisso político da escola com as famílias menos favorecidas e da disposição, do tempo e das condições materiais de vida dessas famílias.

É bem sabido que a família é um fator de extrema importância no processo de alfabetização, porém para Vygotsky:

O homem possui natureza social, visto que nasce em um ambiente carregado de valores culturais. Nesse sentido, a convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico em ser humano social. A criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 1991 p. 34).

Nessa perspectiva, compete à escola contribuir para a formação cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos, principalmente daqueles que são socialmente marginalizados.

Vygotsky denota três momentos importantes da aprendizagem da criança: a zona de desenvolvimento potencial, que é tudo que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de realizar; a zona de desenvolvimento real, que é tudo que a criança já é capaz de realizar sozinha; a zona de desenvolvimento proximal, que é tudo que a criança somente realiza com o apoio de pessoas. É na zona de desenvolvimento proximal, segundo Oliveira (1993, p. 61), que a “interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Isso porque os conhecimentos já consolidados não necessitam de interferência externa”.

Isso significa que o ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida o desenvolvimento real da criança e, como ponto de chegada, os conhecimentos que estão latentes, mas ainda não desabrocharam. Segundo Oliveira (1993), “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como etapas posteriores, ainda não alcançadas” (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Portanto, nesse processo a professora deve ser a estimuladora da zona de desenvolvimento potencial provocando avanços no conhecimento da criança, por ser a parte mais intelectualizada do processo. A interferência da professora não pressupõe, no entanto, uma pedagogia diretiva, autoritária e, menos ainda, uma relação hierárquica entre professoras e crianças (OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1991; GOULAR, 1995).

De acordo com Escoriza Nieto (1998), para que as dificuldades de aprendizagem possam ser avaliadas, precisam ser entendidos, não como atribuíveis às propriedades específicas (biológicas e cognitivas), e sim como conhecimentos cuja internalização pode exigir, em determinadas crianças, ajudas educativas individualizadas, diversificadas e diagnosticadas nos processos da prática pedagógica.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, quais as principais causas de aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, assim as professoras comentaram:

- **Professora nº 03** – Fator Social, Falta de incentivo, não ter desejo de aprender, assessoria pedagógica, incentivo por parte da família;
- **Professora nº 06** – Falta de estrutura familiar, desinteresse, distúrbios, metodologias inadequadas, falta de condições adequadas de aprendizagem;
- **Professora nº 07** – O não envolvimento familiar no processo de ensino gerando o desinteresse do estudante, sendo agravado a cada nível de desenvolvimento;

- **Professora nº 09** – Preguiça, não reconhece as letras, não reconhece as famílias silábicas, não consegue juntar as sílabas;
- **Professora nº 12** – Falta de regras, medo, falta de coordenação motora, e a timidez.;
- **Professora nº 14** – Falta de compromisso dos pais e a falta de dedicação profissional;
- **Professora nº 15** – Falta de empenho dos pais, falta de interesse dos alunos, os pais acham que o único responsável é o professor, desestrutura familiar, pais analfabetos;
- **Professora nº 17** – Ausência e desestruturação familiar, autoestima baixa, achar que são incapazes e falta de compromisso de muitos em realizar um trabalho lúdico voltado para a dificuldade de algumas crianças, pois muitos não aprendem com o modelo de ensino mecanicista.

Com base nesses depoimentos, pode-se notar que todas as professoras afirmam que as crianças sentem alguma dificuldade de aprendizagem e que as maiores causas dessa dificuldade estão na base familiar, com problemas de incentivos e acompanhamento dentro desse núcleo. Esses problemas de aprendizado, tanto na leitura, quanto na escrita, podem ser decorrentes da junção dos fatores sociais, educacionais e individuais ou consequência das condições ambientais, psicológicas ou metodológicas.

Os depoimentos das professoras estão de acordo com a afirmação de Dell Prette (1998),

[...] que acredita que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom rendimento escolar.

A respeito dos métodos de alfabetização usados pelas professoras, e a importância deles no desempenho das crianças no processo de alfabetização; assim como se existe um método eficaz nesse processo, as professoras responderam:

- **Professora nº 03** – Não, todos os métodos têm seus pontos fortes e fracos;
- **Professora nº 06** – Não apenas um método, mas a junção de vários;
- **Professora nº 07** – Sim, o método silábico e alfabético;
- **Professora nº 09** – Não existe;
- **Professora nº 12** – Para mim é manter o foco dedicação à aprendizagem dos alunos, principalmente em relação ao despertar de interesse desses alunos;
- **Professora nº 14** – A eficácia está no conjunto: métodos, dedicação e persistência;
- **Professora nº 15** – Sim, todos os métodos utilizados têm sido eficazes;
- **Professora nº 17** – Cada turma que chega para nós tem suas especialidades, parto do pressuposto de que cada professor busca no

decorrer das aulas conhecer a realidade da turma para verificar que método será mais eficaz.

A alfabetização é um processo decisivo no aprendizado do indivíduo, pois através dele o aluno inicia o processo de construção de saberes, de construção de aprendizado. É nele que se pauta toda a educação, cultura, possibilitando cada um a produzir, ler, interpretar e escrever bem, de forma crítica, sendo capaz de ampliar a visão de mundo.

Portanto, a alfabetização é uma tarefa complexa que exige empenho de ambas as partes, tanto da criança quanto da professora, por isso é preciso criar uma identificação entre aluno e professora, para que esse processo seja mais fácil e mais prazeroso.

Mas, é importante ressaltar a importância do papel da professora enquanto facilitadora desse aprendizado, com também exerce esse aprendizado sobre a criança. Muitas crianças veem a professora como sendo extensão de sua família, ou até mesmo um familiar com a qual ela tem mais abertura para contar suas dificuldades e, portanto, o elo entre eles deve ser o mais próximo possível para que o processo de alfabetização seja facilitado, de acordo com o material aqui revisitado teoricamente.

Diferentes concepções foram apresentadas com relação à melhor forma de estimular as crianças para a aprendizagem, sobretudo na fase inicial da alfabetização. Para a professora de nº 17, a resposta está em *“Aulas dinâmicas, que saia do ensino mecanicista, momentos escolares que possibilitem uma aprendizagem significativa, com atividades lúdicas e bem elaboradas”*.

Pode-se perceber que o lúdico é algo de interesse de algumas professoras, que preferem adotá-lo com uma “arma” na hora da alfabetização. Pois, a teoria de Vygotsky apresenta a importância de o indivíduo relacionar-se com o meio em que vive através de brincadeiras, pois desta forma vivenciará situações sociais que o ajudarão a se tornar um indivíduo mais seguro. A professora das séries iniciais precisa conhecer esta teoria para que possa orientar as crianças durante as atividades lúdicas, considerando o seu contexto sociocultural.

Através desse estudo foi possível perceber, nos relatos das professoras entrevistadas, a realidade do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Dentre as dificuldades relatadas,

podem ser citadas: dificuldades na escrita e leitura, dificuldades de interpretação e raciocínio, problemas comportamentais, descompromisso de professoras, problemas estruturais (como por exemplo, a falta de acompanhamento familiar na vida escolar das crianças). Falta de incentivo cultural, crianças que não veem a importância da escola para o seu futuro, o desinteresse da criança em aprender os conteúdos ensinados pelas professoras e a realidade socioeconômica das crianças.

Considerando-se a análise dos dados, pode-se notar que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas somente aos fatores externos, mas também internos como os métodos de ensino, a falta de materiais didáticos apropriados, professoras querendo jogar sua total responsabilidade em outras pessoas, em outras condições psicológicas do aluno, dentre outros.

Portanto, as escolas/professoras deveriam rever seus métodos de ensino, transformar suas aulas mais dinâmicas, mais lúdicas a fim de conseguir abranger o maior número de alunos possíveis dentro desse aprendizado. É necessária também maior aproximação entre escola/família, e entre criança/família, para que os resultados sejam mais satisfatórios. É preciso professoras capacitadas, preparadas para lidarem com crianças que tenham mais dificuldades, com um preparo mais apurado para saber lidar com dificuldades que porventura forem surgindo, para que não se agreguem dificuldades ao longo dos anos no processo de aprendizagem das crianças.

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

CAPÍTULO IV

4. AS DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Antes da abordagem das questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem, sob o olhar das professoras entrevistadas, vale ressaltar o pensamento de Soares (1997), no que tange ao fracasso escolar. A autora afirma com veemência que esta questão pode ser considerada peculiar às dificuldades de aprendizagem, tendo em consideração os construtos voltados para classes sociais, voltando o foco para as crianças das chamadas camadas mais populares. Para Soares (1997), o processo de alfabetização do Brasil está atrelado à questão da democratização da escola e, portanto, do acesso ao conhecimento, que não se identifica de forma ampla nessas camadas mais populares.

Como já exposto neste trabalho, Soares (1998) defende o ato de alfabetizar letrando, o que, segundo a autora, é algo que vem sendo bastante defendido nos estudos brasileiros. Essa ideia, conforme a fala da autora é de, justamente, ensinar a ler e a escrever sob uma perspectiva social, na qual leitura e escrita fariam com que o aluno entrasse mais profundamente em sua cultura, em seus modos de vivenciar o mundo através das primeiras aprendizagens e do contato inicial com a língua falada e escrita. Corroborando com esta ideia, Veloso e Santos (2012) citam a alfabetização e o letramento como centro de conceitos para definir o que seria, de fato, as dificuldades existentes entre as crianças na aprendizagem, justamente pensando em medidas necessárias a serem tomadas para com que as crianças construam essa aprendizagem, atreladas aos vínculos sociais e culturais existentes, como uma espécie de prática contínua.

Também se deve pensar aqui a problemática que envolve a violência simbólica no âmbito escolar. Esse fator, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), envolve, dentre outros contextos, certa imposição por parte da escola de uma cultura dominante, totalmente relacionada às desigualdades escolares e sociais. Nessa perspectiva, Bourdieu esclarece que pessoas pertencentes às posições mais elevadas socialmente tendem ser as mesmas que determinam uma única cultura

como padrão, excluindo e ignorando todas as demais manifestações culturais dos setores mais pobres da sociedade como sendo cultura inferior. A escola age assim quando exclui e marginaliza as crianças pobres e que não possuem a bagagem cultural que espera que seus alunos tenham.

Por isso, os processos educativos escolares implicam considerar a cultura, a sociedade, o mundo ao redor de cada aluno e não somente de um ou outro que seja socialmente privilegiado, o que pode ser mascarado por alguns indivíduos como sendo um processo puramente neutro.

Como exposto nos tópicos anteriores, o letramento surge como uma perspectiva de extrema valia para os estudos que fomentam o ensino/aprendizagem, cujo foco é, justamente, trazer aspectos culturais e sociais para as práticas de leitura e escrita no âmbito escolar. Para tanto, há aqui um conceito voltado para o letramento escolar, para, *a posteriori*, apresentar aspectos de aprendizagem que serão explicitados. Street declara:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

O modelo ideológico de letramento é justamente um ponto variante que se pode discutir, uma vez que já foram citados aspectos que envolvem fatores tidos como dominantes para a aprendizagem de uma determinada cultura dentro da leitura e da escrita, utilizando, para tanto, contextos culturais específicos, deixando a neutralidade de lado e assumindo, aí, um exemplo fugaz de que o letramento é multifacetado, englobando diversos aspectos inerentes à perspectiva de ensino que estamos a mostrar. Segundo o autor, está claro que o padrão dominante se tornou o que é justamente por estar envolto em relações de poder. Ele ainda reitera que

Se por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em ideias médicas); para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. (STREET, 2003, p.10).

Pode-se dizer que as professoras sujeitos dessa pesquisa ainda estão em busca do que seria o letramento, vendo isso como um processo em construção. Kleiman (2008) percebe:

[...] que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessário para desenvolver o aluno, em última instância, como objetivo final do processo [...] (KLEIMAN, 2008, p. 44).

Pode-se observar, dentro do contexto explicitado pela autora, que o letramento, de certa forma, possui um objetivo expresso e ideológico de promover a aprendizagem por meio de definições prévias, no qual o aluno, por sua vez, entraria em contato com um caminho pré-determinado e não segundo seu potencial ou sua habilidade. Segundo Kleiman, é justamente por isso que as desigualdades são instauradas em sala de aula, o que poderia ser um dos fatores determinantes para o surgimento das dificuldades de aprendizagem. No entanto, é importante salientar que a alfabetização e o letramento, segundo autores já estudados são duas dimensões de um mesmo processo.

Soares (2003) assevera em seus postulados que o letramento, ao pré-determinar os caminhos sociais traçados pelo alunado, vai incidir em determinar qual seria a rotina e, provavelmente, uma normatização dos trabalhos a serem feitos no processo ensino/aprendizagem voltado para as práticas sociais. A autora cita que:

[...] práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais do letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas em manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento adquiridas são aquelas que, dentre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003, p. 107-108).

Daí extrai-se uma definição que aproxima do conceito de letramento exposto nas escolas, o de seleção e objetivação do ensino para com os currículos, projetos, programas, todos envoltos no ideal do letramento e pensando em práticas socialmente significativas. Um fato aí apontado é que, embora haja uma

intencionalidade de apontar eventos de cunho social, que transcendem os muros escolares, ainda há o indício de um ensino que usa o letramento como catapulta para algo que se torna artificial e subjetivo, mesmo seguindo padrões altamente didáticos. Esse letramento descrito por Soares (2003) perdura nas escolas onde se cria imagens pensadas como reais e que se estruturam nas bases escolares, reproduzindo padrões sociais e culturais dentro do ambiente escolar, transcendendo a aquisição da leitura e da escrita para fora da escola.

O ato de ser letrado implica saber utilizar a leitura e a escrita como prática social, ou seja:

Ser letrado significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida. (BRITTO, 2008, p. 3).

Em relação a isso, Tfouni (1995, p.20) assevera que “[...] o letramento se caracteriza pelo desenvolvimento dessas habilidades dentro do contexto social”. Extrai-se que todo o processo do letramento gira em torno da questão do social, de dentro para fora, em concordância para com o mundo externo, considerando também seu aspecto sócio histórico. Com isso, observa-se que o termo “letramento” vem do inglês *literacy*, o que seria,

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p.17).

No que se refere ao ato de agir perante a aprendizagem de um indivíduo, toma-se por pressuposto de que o indivíduo que não é letrado não pode estar ativo de forma social ou cultural, não tem argumentos para se posicionar perante algum tema que envolva aspectos políticos ou econômicos. Com isso, o pensamento maior fica na questão do acesso à prática de letramento por parte do letrando, se há condições favoráveis para que isso aconteça, ou, que haja uma espécie de barreira para que o letramento aconteça.

Então, a perspectiva do letramento incide especialmente em trazer a cultura para o âmbito escolar. Ribeiro (2001) reitera que a ideia de cultura pode quebrar de

certa forma, a ideia anterior de uma aprendizagem voltada para a leitura e a escrita para além das formas tidas como normativas dentro da escola. No caso,

[...] o conceito de letramento encerra, sem dúvida, um grande potencial para a reflexão sobre a educação escolar, indo além, inclusive, das questões específicas da língua portuguesa. Na sua acepção mais ampla, que remete às habilidades de compreensão e produção de textos e aos usos sociais da linguagem escrita, o letramento pode ser tomado como importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica. Entretanto, o vigor do conceito de letramento para reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores- e a sociedade de maneira geral- a refletir sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2001, p. 287).

O letramento é visto, nesse contexto, como um construtor que perpassa o ideal de que este é um modelo de comunicação dentro da escola, pois não se prende a um conteúdo específico. Percebe-se que o discurso proferido pelo letramento em detrimento da cultura estabelecida demonstra um meio de compreensão maior do mundo que cerca o aluno, primeiro aprendiz e, assim, o letramento vai funcionar como uma espécie de ponte através da qual a criança prossegue para além da leitura e da escrita. Isso faz com que os educadores, sujeitos pertencentes do processo de ensino/aprendizagem, visem buscar meios inovadores para que essa busca de conhecimento por parte dos seus alunos traduza a expectativa iniciada da aprendizagem.

Apesar da escola, ao acolher as práticas de letramento, perfaz uma gama de possibilidades ao imbuir discursos totalmente baseados nos processos de leitura e escrita, que transcendem da mera interpretação de contextos e textos, por exemplo, e tomam partido no meio social e cultural, que é tida por alguns estudiosos como uma prática que carrega grandes possibilidades de produzirem significados. Mortatti (2004) corrobora com essa ideia, pois mesmo que a escola busque trabalhar com as práticas voltadas para o letramento, o contexto escolar irá manter fiel a uma sistematização de acontecimentos. Com isso,

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e analisados, visando alcançar um objetivo primordial à aprendizagem do aluno. (MORTATTI, 2004, p. 113s).

Ao pensar nos aspectos da linguagem escrita, há que considerar a importante fala de Britto (2009), que visa explicitar a realidade voltada para esse ensino, pensando que a escola necessita ter um foco maior no letramento e não na decodificação de textos. De acordo com o autor, “[...] antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença” (BRITO, 2009, p. 19). É importante a reflexão sobre esse postulado, pois se sabe da realidade de muitas crianças que não possuem acesso a um ensino de qualidade por diversos fatores, dentre eles a pobreza e exclusão social. Portanto, como já foi dito anteriormente, é necessário observar o processo de ensino/aprendizagem no qual se observam os construtos da alfabetização juntamente com a proposta aberta do letramento.

Em relação a isso, Dantas (1990) afirma que a criança, mesmo antes de entrar para a escola, possui fases que não podem ser “atropeladas” e, sendo assim, há a necessidade de ter certa espera para a formação que vai desde o nível físico ao psicológico. Nesse contexto, a criança, ao estar inserida em um meio, tende a ser influenciada. Portanto:

A criança desde o início de sua vida está em constante e profunda transformação. Inicialmente as respostas das crianças são dominadas por processos naturais e é através dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Dessa forma, a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque, ela já está exposta desde o primeiro dia de vida aos elementos do seu sistema cultural, e à presença do outro se torna indispensável para a mediação entre ela e a cultura. (DANTAS, 1990, p.12).

Conforme o que a autora afirma, percebe-se que o desenvolvimento do letramento permeia os mais diversos processos evolutivos do indivíduo, perpassando a sua vivência na sociedade. Percebe-se também que a aprendizagem se inicia muito antes da criança adentrar no ambiente escolar e, portanto, a formação da criança implica não somente em sua inserção na escola, como também na vivência fora dela. Sobre a alfabetização, vinculada ao letramento, Ferreiro (1989) cita que as crianças já chegam à escola com diversos conhecimentos, mas propriamente, com a aquisição da escrita:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram esse processo muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a

língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1989, p. 23).

No período de descobertas, de acordo com o que já foi visto até aqui, nota-se que, a partir do momento que se torna perceptível essa noção da criança com os aspectos de aprendizagem, há uma maior facilidade no processo de aprendizagem. E, ainda segundo os conceitos de Ferreiro, “a criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essas informações extraescolares se parecem com a informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar” (FERREIRO, 2001, p. 38).

Em favor disso, é importante salientar essa condição social da criança no contato inicial escolar, uma vez que já tem o contato do conhecimento pelo meio exterior antes de adentrar em uma sala de aula. Com isso, a promoção do desenvolvimento da percepção dentro da questão do letramento é função da escola.

Qualquer ser humano, de qualquer idade, por causa de uma má formação, pode crescer uma experiência emocional contrária a que se é desejada pelos educadores. Nesse bojo, a experiência emocional pode também se evidenciar pela postura corporal, pois o corpo conta muito sobre como a criança se sente sobre o que foi apreendido por ela até o momento, servindo, portanto, de um forte indicador, para a professora, no processo de aprendizagem de seus alunos.

Conforme Soares (1998), é essencial que o ambiente escolar institua probabilidades a uma leal constituição da informação, probabilidades estas ofertadas no processo de ensino/aprendizagem e que envolvem certa consciência, possibilitando a oportunidade de a criança desenvolver um pensamento crítico. Porém, para que a transformação possa ocorrer, na visão da autora, faz-se necessário que a escola se conscientize de que o seu papel está totalmente ligado às lutas contra a desigualdade social, sendo assim, formando alunos de forma social e cultural. Com isso, por meio das interações sociais é que se torna possível a construção da criança que se tem início com o convívio familiar através do pensamento e do raciocínio. Em relação a isso, Oliveira (2007) cita que a base familiar é um dos fatores importantes para o desenvolvimento da criança, e se isso não ocorre, há a possibilidade de dificuldades serem desenvolvidas, fazendo com que o mesmo responsabilize a escola. Segundo o autor:

Historicamente, a família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas. Essa é a posição de alguns sistemas educacionais, que sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos, particularmente quando pequenos, é da família, e assumem um papel de meros substitutos dela, repetindo as metas embutida nas práticas familiares. (OLIVEIRA, 2007, p. 173)

Portanto, é preciso ressaltar que a escola não é puramente a única agente que irá promover a educação, visto que isso já vem de casa, ou seja, o ato de uma criança ir para o ambiente escolar precisa ser visto como algo que complementar a sua aprendizagem, e não algo que é puramente necessário para que esse processo possa acontecer de forma “correta”. O ambiente escolar faz parte de todo um processo, pois, de acordo com Oliveira:

É fundamental estudar, analisar e verificar profundamente, as muitas dificuldades de aprendizagem encontradas no contexto escolar. É importante lembrar, que não se pode em muitos casos, os pais ou a sociedade em geral, condenar a escola, os professores, os especialistas ou a comunidade escolar como um todo, pelo fracasso ou pelo distúrbio que os discentes apresentam no ensino-aprendizagem, pois muitos desses distúrbios podem ser genéticos/ hereditários (OLIVEIRA, 2017, p. 3-4).

Em virtude disso, e por demais fatores, que a professora, ao se deparar com crianças que não possuem a assistência familiar, necessita buscar, juntamente com o corpo escolar, uma formação continuada para que possa acontecer o desenvolvimento tanto da criança como dele próprio enquanto professora.

Decifrar as dificuldades de aprendizagem jamais será uma tarefa fácil, tendo em vista inúmeros fatores, dentre eles, o papel da professora na relação ensino/aprendizagem para com seu aluno. Cagliari (1998, p. 39), ao afirmar que, dentro de um ambiente escolar, existem professoras que não buscam se aperfeiçoar justamente no quesito das dificuldades. Para o autor:

Infelizmente, não é raro encontrar em nossas escolas professores analfabetos por opção, ou seja, professores que, depois de formados, pararam seus estudos. Não compraram mais nenhum livro e raramente escrevem algo que não seja sua obrigação diária de sala de aula. Há muitos professores que passam anos e anos lendo e escrevendo as mesmas coisas, porque acham que aprenderam assim, e assim devem ensinar (CAGLIARI, 1998, p.39).

Nesse contexto, o que está em jogo é que a professora pode ser uma das fontes carregadoras de fatores que desencadearão no alunado as dificuldades na aprendizagem, sobretudo, na leitura e na escrita. Sabe-se da importância social do

letramento e como isso afeta os docentes ao prepararem suas aulas, mas, segundo o autor supracitado, reina aí a dificuldade existente em buscar formações continuadas para além do que foi apreendido na Graduação, além de provavelmente faltarem devidas formações para com os modos de ensinar e interagir para com os seus alunos. Diante disso, Ferreiro (2001) afirma que o papel do professor seria o de, justamente, ligado à criação da perspectiva social, estar formando alunos verdadeiramente cidadãos que, de certa forma, se posicionem com criticidade, com pensamentos racionais, que opinem, antes de mais nada, sobre qualquer assunto e que, através disso, possa expor seu ponto de vista. A autora cita também que

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. [...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2001, p. 40).

Percebe-se, muitas vezes, que as crianças são tidas como seres que devem aprender, mas não se leva em consideração a multiplicidade dos diversos processos e construções que compõem as suas histórias pessoais. Se não houver, por parte do professor, uma espécie de apoio logo no começo do processo de ensino/aprendizagem, pode ser que a criança enfrente maiores dificuldades. Lima (2003) afirma que um aglomerado processo de aprendizagem está interligado com a história de cada indivíduo, e o ser humano instrui-se mais facilmente quando aquilo que é tido por inovador pode ser conexo com algum aspecto da sua experiência antecedente; e isso poderá promover que o processo de aprendizagem também seja facilitado se as estratégias utilizadas seguirem a evolução da experiência cultural do indivíduo. Com isso,

Toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas não em qualquer situação. Estão claro, hoje, que toda criança pode aprender. Mas ainda não há uma mesma situação para todas as crianças. As condições para uma mesma criança aprender são várias de acordo com seu período de formação. (LIMA, 2003, p. 05)

Porém, visto que o contexto no qual a criança se encontra inserida pode corroborar com a sua aprendizagem, nota-se que a professora precisa ter não somente essa noção de acolhimento, mas a percepção de que as crianças não vão aprender de maneira uniforme. Não saber ler ou escrever tem uma marca social

muito grande, e o indivíduo traz este sentimento consigo. A criança, nesse contexto, pode até mudar algum comportamento indesejável, mas sua relação com a aprendizagem, a imagem de si mesma como aprendiz não se modifica. A professora, por sua vez, busca certas explicações sobre o porquê de a criança não estar concentrada, não conseguir realizar tal atividade, mas sem realmente chegar ao ápice da real situação. Morais assevera que:

[...] com frequência os professores procuram explicar por que o aluno não aprende, atribuindo a culpa, apressadamente, a aspectos isolados, deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, carências de diferentes tipos, em detrimento de pesquisas mais abrangentes e de análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação (MORAIS, 1994, p. 37).

Diante dessa assertiva, fica evidente que, com os culpados pré-definidos pelos alunos, não há uma atenção maior para um índice de estima baixa nas crianças, que pode ser algo que desencadeará futuras dificuldades. A isso, reitera-se a afirmação de Souza (2003), citando justamente a baixa estima como uma marca nas dificuldades de aprendizagem. Conforme a autora:

A autoestima do aluno se modifica quando sente que aprendeu. Todo ser humano sabe quando está aprendendo algo ou não. Ter consciência de que aprendeu algo que muda a baixa autoestima de qualquer pessoa. Não é algo que se realiza no discurso, mas, sim, na ação concreta. (SOUZA, 2003, p. 28).

Pierre Bourdieu (1996, p.184) define a violência simbólica como uma ação prevista no ambiente escolar, onde “[...] essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas”. O autor ainda adverte que todo o processo que envolve a violência está arrolado no construto pedagógico, portanto, tem sua propagação no ambiente escolar e é responsabilidade da escola.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito de conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Em se tratando do letramento escolar, percebe-se sua bagagem voltada para o social, a qual pode acarretar na violência simbólica, pelas diversas realidades existentes entre as crianças em seus aspectos cultural, emocional e social. Muitas

vezes a escola ignora que essa realidade do alunado tenha a ver com a sua dificuldade de aprendizagem, e, justamente, com os conteúdos elaborados. Ao encontro desse fato, Souza (2012, p. 22) reflete que:

[...] desigualdade social é apontada como uma das origens estruturais da violência e suscita nas sociedades contemporâneas. A contradição de uma sociedade desigual contribui para manifestações da violência física e moral. Favorece impulsos que se expressam através de hábitos, costumes, tradições. (SOUZA, 2012, p. 22).

As diferenças gritantes observadas na sociedade também se reproduzem nas demandas relacionadas à violência no âmbito escolar. Em função disso, Charlot (2002) ressalta que estas questões podem envolver a força física, o uso demasiado do poder e do ato de dominar, o que irá corroborar a elevação e execução da violência para querer destruir, massacrar causar tormentos e problemas. Charlot elabora um conceito de modo a decifrar a violência simbólica, tão estudada por ele na década de 90 em escolas francesas:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar.

A violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.) (CHARLOT, 2002, p. 434s).

Pode-se perceber como acontece a violência descrita na escola, algo que se produz no ambiente escolar e tende a se reproduzir, de forma que, nesse contexto, a escola acaba se tornando um lugar de disputas de indivíduos que ali adentram. Além disso, Charlot (2002) explicita de forma clara que as atividades inerentes à escola podem constituir características de violência, quando educadores agem de forma leviana para com seus alunos, com palavras de cunho violento, injúrias, maus-tratos, dentre outros fatores que fariam com que alunos saíssem da instituição de ensino com vontade de nunca mais voltar aos estudos.

As escolas de cunho tradicionalista, por exemplo, tratam essas questões como se fosse algo normal de se acontecer, ou como fala Bourdieu e Passeron (1992, p. 140), “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente”. Essa violência se equipara ao sistema social que é exercido em um determinado contexto, a consideração social, e visa desmitificar o simbolismo por detrás da cultura ou do sistema no qual é perpetuado. É nesse sentido que surge o conceito de *habitus*. O *Habitus*, segundo Bourdieu:

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob forma de *habitus*. Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las. (BOURDIEU, 1983, p. 75).

Conforme os estudos aqui apresentados, *habitus* são verificados na conduta dos agentes que pertencem a um determinado grupo social e tem referência tanto em relação a uma classe, quanto a um grupo. Esses fatores são determinantes para a construção da violência simbólica dentro do processo de letramento escolar, pois, por considerarem as particularidades da conduta de seus alunos, as escolas são levadas a oprimirem aqueles que não possuem o *habitus* considerado socialmente aceito como padrão de comportamento.

É na escola que a criança vai experimentar a convivência com seres humanos com características e comportamentos alheios aos quais está habituada no seio familiar e isso, a princípio, deveriam contribuir para com o preparo desta criança para adentrar outros espaços sociais. Entretanto, nem sempre as diferenças são privilegiadas no ambiente escolar. Ainda que cada criança seja fruto de uma realidade diferente das demais, a escola muitas vezes equaliza as crianças, ignorando suas origens, suas realidades socioeconômicas, suas características pessoais, suas facilidades ou desafios de aprendizagem. Ao ignorar tais realidades, a escola pode terminar por perpetuar as desigualdades, legitimando o que Bourdieu denunciou por décadas: a violência simbólica.

Aponta Silva que:

As crianças vivenciam em instituições de ensino, a violência em suas várias vertentes que se expressam de forma sutil, presentes em palavras, formas equivocadas de se entender a criança e a infância, regras desnecessárias, atitudes preconceituosas, agressões físicas e tantas outras maneiras, por isso é considerado uma figura multifacetada. (SILVA, 2016, p.19).

Assim, a violência simbólica pode se dar de forma inconsciente na educação infantil, principalmente porque os professores muitas vezes enaltecem qualidades, competências e padrões de comportamento que não se manifestam da mesma maneira nas crianças. Com isso, crianças que não se encontram nos patamares determinados pelas professoras, podem ser consideradas inadequadas, atrasadas, rebeldes, problemáticos, enfim, taxadas conforme conceitos pré-concebidos que, segundo Bourdieu (2015), legitimam a prática da violência simbólica no ambiente escolar.

O fato é que assim agindo, de forma explícita ou implícita, desmerecem o que julga errado ou de menor valor em certas crianças, menosprezando-as, ao mesmo tempo em que, também de forma explícita ou implícita, exaltam aquilo que lhes parece de maior valor ou correto. É assim que aptidões tão naturais para alguns e tão estranhas para outros contribuem para com uma escola reprodutora e legitimadora de desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Por meio da análise da obra de Bourdieu, foi possível analisar a violência simbólica exercida sobre as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização e letramento. Fundamentado em Soares e Ferreiro, buscou-se identificar o processo de reprodução das desigualdades sociais, denunciadas por Bourdieu, no contexto escolar e na atuação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental.

Neste contexto, a criança que porventura apresente alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem poderá ser classificada como problemática ou atrasada por um professor que porventura acredite que todas as crianças sejam iguais. Como explica Silva (2016, p. 23), “[...] não é possível pensar em uma infância uniforme, homogênea, e os processos de comportamento, com relação às infâncias, são irregulares e desiguais”.

4.1. Violência Simbólica Com Crianças em Dificuldade de Aprendizagem

Na fase de alfabetização e letramento é preciso que o aluno não somente aprenda a decifrar e ler letras e sílabas, mas também adquira “[...] competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (SOARES, 2009, p. 46). Muitas são as crianças que conseguem aprender a ler e a escrever, mas que entram na vida adulta incapazes de produzirem textos simples ou fazer a leitura crítica de um artigo de revista ou até mesmo interpretar uma conta de energia elétrica, como alerta Soares (2009, p. 46).

É incontestável que, nesse cenário, os primeiros anos escolares promovem uma seleção desigual na qual, como apontam Bourdieu e Passeron (1985, p. 43), as desigualdades socioeconômicas e a herança cultural deixam a entender que os excluídos são apenas aqueles que se excluem a si mesmos. Nesse sentido, o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2010, p. 41).

É fundamental que a escola seja capaz de contemplar as diversas possíveis origens de seus alunos. Há crianças cujos pais ou responsáveis não sabem ler e escrever e, portanto, seu primeiro contato com as letras se dará, de fato, na escola. Entretanto, cada criança possui vivências e saberes próprio e, por isso, não pode ser reduzida apenas aos órgãos dos sentidos humanos. (FERREIRO, 2000). É preciso que se explore aquilo que a criança já sabe para que ela possa continuar aprendendo. Nesse sentido, lembra Demo que:

O “professor” (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúscula), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas. Sobretudo, deve fazer parte da sua condição profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles “ensinador”. (DEMO, 1992, p. 85).

Bourdieu (1985, p. 19), por sua vez, acrescenta que “[...] ensinar [e pesquisar] não é uma atividade como as outras, porque supõe muitas virtudes, muita generosidade e devoção, mas, sobretudo muito entusiasmo e idealismo”. É muito comum perceber nas salas de aula brasileiras, entretanto, professores que exigem saberes e condutas que muitos alunos não herdaram de seus pais, legitimando a exclusão de forma que, “[...] para os filhos de camponeses, de operários, de

empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação² (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 37)

Soares (2009) viu no letramento práticas sociais, tendo levado em consideração o impacto social da escrita. Para ela, o letramento – termo que se mostra mais amplo que o termo alfabetização, o letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Neste sentido, Soares contempla a realidade de um aprender totalmente ligado ao capital cultural do aluno, uma vez que:

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

Soares (2004, p. 16) identificou um “[...] grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”, o que demanda uma revisão e uma reformulação da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para ela, é preciso que se reconheça que são múltiplos os métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita, pois cada criança demanda “formas diferenciadas de ação pedagógica” (*Ibidem*, p. 16).

Até a década de 1940, como relembra Soares (2009, p. 55), o Censo Demográfico brasileiro considerava alfabetizado o indivíduo que soubesse assinar o próprio nome. Ela acrescenta que a partir de 1940 passou a ser: “Você sabe ler e escrever um bilhete simples?” Envergonhado, o entrevistado poderia dizer que sim, evitando assim a humilhação de se confessar analfabeto (SOARES, 2009, p. 56). Evidencia-se aqui a violência simbólica exercida sobre aqueles que “[...] aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho” (*Idem*, p. 55).

Percebe-se, nesse contexto, que bastava ao brasileiro da primeira metade do século XX saber desenhar o próprio nome para que fosse considerado alfabetizado. Nestas condições, é improvável que este brasileiro que não aprendeu mais do que

² “processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.” (Dicionário).

escrever seu nome dispusesse de condições sociais, culturais e econômicas para “[...] aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p. 58). Nesse cenário, Bourdieu entende que:

A ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante está contribuindo desse modo pra reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 21).

No final da década de 1970, a UNESCO definiu como letrado o indivíduo que pudesse:

[...] participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978a, p. 1).

A partir desta definição da UNESCO, é possível concordar com Scribner (*apud* SOARES, 2009, p. 73) sobre o fato de que “Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas”. Entretanto, como aponta Soares (2009, p. 88),

Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

Neste sentido, Bourdieu entende que:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. [...] O fato é que a tradição pedagógica só se dirige por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos; e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BOURDIEU, 2015, p. 53)

Para o Censo de 2020, a pergunta estabelecida quanto à alfabetização e letramento em 2020 foi: “Sabe ler e escrever?” (IBGE, 2019). Para Soares (2009, p. 92), uma resposta “sim” ou “não” a esta pergunta depende daquilo que o respondente acredita sobre suas próprias habilidades, competências e práticas pessoais de letramento. Mais que isso, ela entende:

[...] essa avaliação que o informante faz de si mesmo é frequentemente influenciada por um conceito de letramento definido pela escola, isto porque, nas sociedades contemporâneas, como foi dito antes, as escolas são ‘árbitros dos padrões de letramento’ (SOARES, 2009, p. 93).

É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê em seu Art. 32, § 2º, que no ensino fundamental seja adotado “[...] o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Com isto, era de se esperar que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental tivessem ampliados as suas chances de “[...] aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p. 58). Entretanto, mudou-se o sistema de avaliação, mas mantiveram-se as precárias condições do sistema escolar:

[...] a) número excessivo de alunos por classe; b) falta de espaço físico; c) falta de materiais didático-pedagógicos; d) falta de uma política de formação de professores; e) falhas na política de estudos de reforço e recuperação; f) de forma global, as más condições gerais da escola (BERTAGNA, 2010, p. 210).

Se assim fosse, o letramento se manifestaria nas escolas como “[...] um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido [...] (SOARES, 2009, p. 120)”, ou seja, independente de família. Entretanto, mesmo debaixo do regime de progressão continuada, uma parcela de crianças já compreende, desde o primeiro ano escolar.

[...] a partir da sua entrada ou do seu ingresso na escola, já se vai construindo a compreensão de que se avalia para hierarquizar as pessoas ou classificar os alunos, mesmo que para eles essa diferença seja entre bons e maus. Essa compreensão intensifica-se no decorrer dos outros anos escolares [...] (BERTAGNA, 2010, p. 196).

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina no texto de seu art. 18º-A que a criança seja educada e cuidada “[...] sem o uso de castigo físico ou de

tratamento cruel ou degradante”, como posto anteriormente. Entretanto, como aponta Bourdieu (1985), a escola sanciona “desigualdades que só ela poderia reduzir”. O Brasil vem perpetuando tais desigualdades desde os tempos da pedagogia brasileira. E, tantos séculos depois, são inadmissíveis que a violência simbólica ainda aconteça de forma tão natural na educação.

Bertagna (2010), em sua pesquisa, acompanhou crianças de oito anos de idade durante um ano escolar inteiro, identificando situações claras de violência simbólica, mesmo debaixo do regime de progressão continuada. É possível comprovar a manutenção da seletividade e da exclusão no trecho a seguir, em que ela dialoga com alguns alunos:

As notas, os conceitos não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada, nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas das crianças, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções, como apontou Sobierajski (1992): classificar o domínio de conteúdos; controlar atitudes e comportamento; e motivar a criança para estudar.

Pesquisadora: Para que tem nota?

Alunos: MH: Para incentivar, para ver se está certo ou errado. ML: Se estiver certo, tira nota A.

Pesquisadora: Por que incentivar?

Alunos: MH: Para continuar fazendo. Ela dá uma nota e o outro já sabe se está bom. Serve para ver se está bom ou ruim.

Pesquisadora: Como faz para ver a nota?

Alunos: ML: Ela vê a lição e coloca certo ou errado. Se estiver errado, faz uma bola e faz bilhete. MH: Quando o EW faz errado, ela manda corrigir em cima (EA1, G9)

Pesquisadora: E a nota?

Alunos: DO: Quando a gente é bom aluno, não conversa, ela vê o caderno.

AD: Ela passa, olha o caderno e coloca estrelinhas, daí é uma nota boa e ganha um prêmio. Eu ganhei uma lapiseira. DO: Ela olha caderno e quando não está certo, ela coloca bilhete. AD: Nem sempre. (EA1, G8)

Pesquisadora: E nota?

Alunos: RA: Ela não dá, a dona nunca deu parabéns para mim. WI: Para mim ela já deu. HF: Para mim ela já escreveu e deu coração. (WI escreve a nota com o dedo no ar). (BERTAGNA, 2010, p. 199).

É possível perceber na fala das crianças que a professora faz distinção entre aqueles que ela considera boas crianças, dos quais ela vê os cadernos, por exemplo, das “más” crianças, que nunca receberam “parabéns” da professora. Percebe-se aqui que as crianças vão sendo inculcadas e, aos oito anos de idade, já se classificam como “boas ou más”. Bourdieu e Passeron (2014, p. 44) alertam que tais ações pedagógicas de inculcação e imposição constituem uma violência simbólica contínua que dura o bastante para produzir uma formação durável.

Como observa Silva (2016, p. 208), “os adultos precisam entender que as crianças são feitas de muitas linguagens e que, por meio delas irão descobrir um mundo cheio de contradições, porém neste mundo são capazes de criar, descobrir, sonhar”. É preciso respeitar as singularidades de cada criança, dando a elas a oportunidade de aprenderem no seu tempo, no seu ritmo e à sua maneira. Como exemplifica Ferreiro (2000, p. 20), “[...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

Assim, é preciso superar esta herança cultural que paira sobre a educação brasileira desde a chegada dos jesuítas no Brasil de que “[...] a criança aprende só quando recebe um ensino sistemático e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino” (FERREIRO, 2000, p. 20). Não se deve menosprezar o “[...] grande esforço intelectual [...]” (FERREIRO, 2000, p. 22) que uma criança empreende em seu aprendizado.

Dessa forma, como denuncia Bourdieu (1999, p. 58), desigualdades de fato se convertem em desigualdades de direito, diferenças econômicas e sociais se transformam em “distinção de qualidade”, legitimando assim a transmissão da herança cultural. A violência simbólica presente nas escolas brasileiras contribui para que, como Bourdieu e Passeron denunciaram, indivíduos sejam convencidos de que “[...] eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 217).

Teoricamente, o regime de progressão continuada utilizado nos primeiros anos da educação básica deveria proporcionar à criança condições para que ela se desenvolvesse no seu ritmo e à sua maneira. Entretanto, como demonstrou a pesquisa de Bertagna, permanecem nas escolas a seleção e a exclusão, o que pode inculcar nas crianças a crença de que são “más” porque têm dificuldades ou porque não são iguais às crianças elogiadas por seus professores. Assim, tais crianças aprendem desde cedo que são excluídas porque na verdade elas é que se excluem (BOURDIEU; PASSERON, 1985).

Para reverter este quadro, especialmente na etapa da alfabetização e do letramento, Soares (2004) propõe que sejam contempladas as características

singulares de cada criança, além da revisão e da reformulação da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Bourdieu, por sua vez, entende ser preciso que o educador dê vazão à fórmula: generosidade, devoção e, sobretudo muito entusiasmo e idealismo. Ferreiro (2000, p. 61), por fim, pede que o professor, adulto alfabetizado, adapte seu ponto de vista ao da criança: “Uma tarefa que não é nada fácil”.

A humilhação, a exclusão e os castigos físicos e emocionais se fizeram presentes nas escolas brasileiras durante séculos. Foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído no Brasil na última década do século XX, que enfim determinou que à criança brasileira assegure-se o direito de uma educação livre de tratamento cruel e degradante. É possível perceber, entretanto, que a violência simbólica ainda se encontra presente nas salas de aula onde professores valorizam qualidades, competências e padrões de comportamento que não se manifestam da mesma maneira nas crianças. É fato que, ainda hoje, crianças que não se encaixam nos padrões determinados por seus professores, são rotuladas conforme conceitos pré-concebidos que legitimam a prática da violência simbólica no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

O presente trabalho evidenciou que, mesmo se tratando de um tema atual e muito conhecido, ainda há muito a ser explorado sobre a dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto escolar.

Muitos profissionais da área da pedagogia se veem totalmente despreparados para atuar frente tais dificuldades. Foi possível constatar, por meio da análise da obra dos estudiosos que fundamentaram este trabalho e, também, por meio da análise dos questionários respondidos pelas professoras entrevistadas, que muitos profissionais da educação não conseguem diferenciar dificuldades de transtornos; percebeu-se também que mesmo dentre os educadores que investem em sua formação contínua, não há discernimento suficiente sobre o tema das dificuldades de aprendizagem.

Através da análise feita acerca das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela criança no processo de alfabetização, foi possível perceber o grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem. Evidenciaram-se dificuldades na escrita, na leitura, na interpretação e dificuldades de raciocínio. Emergiram também, dentre outros citados pelas professoras entrevistadas: problemas comportamentais; problemas estruturais exemplificados na falta de acompanhamento da família na vida escolar da criança e a falta de incentivo cultural; a realidade de alunos que não veem a importância da escola para o seu futuro; problemas como o desinteresse da criança em aprender os conteúdos ensinados pelo professor; a realidade socioeconômica da criança. Dessa forma, pode-se analisar que o processo de leitura e escrita, por meio das teorias revisitadas, não está sendo cumprido na prática, evidenciando um certo deslocamento dos teóricos apresentados.

Os questionários respondidos pelas professoras entrevistadas foram analisados sob a ótica dos autores estudados nos capítulos 1 e 2 desta dissertação. Considerando os resultados obtidos, pode-se notar que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas somente a fatores externos; está relacionada principalmente a fatores internos como os métodos de ensino, a falta de materiais didáticos apropriados e, especialmente, o despreparo dos professores, em decorrência dos cursos de formação que desconsideram a importância de estudos

sobre esta temática, além da evidência de violência simbólica grave contra as crianças, uma vez que as professoras afirmam utilizar apenas um método de alfabetização.

Constatou-se que as escolas deveriam rever seus métodos de ensino, tornar suas aulas mais dinâmicas, mais lúdicas, a fim de conseguir abranger o maior número de crianças possíveis dentro desse aprendizado. Foi possível extrair também, da análise realizada, que é necessário que mais professoras sejam capacitadas, preparadas para a docência com crianças em processo de alfabetização e letramento e, em especial, para o trabalho pedagógico com crianças em situação de dificuldade de aprendizagem.

É de fundamental importância a contribuição significativa dos órgãos governamentais para uma maior e melhor estruturação da educação brasileira, buscando minimizar as desigualdades e promovendo o acesso à educação de forma democrática e igualitária para todos os setores da sociedade. É imprescindível também que alternativas pedagógicas sejam buscadas, sempre pensando o indivíduo como um ser único que precisa de estímulo e apoio para que sua inteligência seja desenvolvida adequadamente, preparando-o para as fases posteriores de sua vida.

Observou-se a necessidade da análise da cultura na qual a criança está inserida para que seu desenvolvimento seja mais dinâmico e, conseqüentemente, mais fácil, pois o ambiente em que vive pode influenciar diretamente seu desenvolvimento.

Quando a professora tem sua formação continuada, ela tende a superar com maior agilidade seus obstáculos fazendo com que assim seus alunos também evoluam rapidamente; e, no caso de uma criança com dificuldade, não se perderá e terá seu problema solucionado em curto período e evoluindo com a turma na qual está inserida. Portanto a professora tem papel de educadora, de forma que precisa se atualizar para que esse fato ocorra satisfatoriamente.

Um dos maiores desafios da educação nesse século, sem dúvida, é como identificar e trabalhar as dificuldades de aprendizagem identificadas pelas professoras dentro da sala de aula. Trata-se de uma tarefa difícil, mas não impossível de se executar, tão pouco impossível de se resolver, mas urgente de se identificar e tentar minimizar.

As dificuldades sempre existirão. Cabe a todas resolverem isso em conjunto, professoras, coordenação pedagógica/direção e família, para que unidos possam encontrar uma solução para que assim a dificuldade diminua, ou seja, trabalhada de uma forma mais prazerosa.

É sabido que várias dificuldades de aprendizagem da criança decorrem do não comprometimento da professora. Não se pode deixar de levar em consideração, porém, que muitas vezes essa professora não foi capacitada para resolver dificuldades dessa natureza e que, muitas vezes também, sequer é mencionado nos cursos de formação de professores que os docentes poderiam enfrentar esses tipos de dificuldades. Por isso, quando se deparam com a dificuldade da criança, não conseguem solucioná-la e passam a olhar esse aluno como sendo “problemático”, ou com muitas dificuldades de aprendizagem derivadas de problemas biológicos.

Existem vários métodos de ensino. Cabe à professora utilizar aquele ou aqueles que melhor se adaptem à sua turma, ou ainda adotar um método diferente para aquela criança que apresente qualquer dificuldade de aprendizagem. Entretanto, esta professora deverá estar capacitada para esse desafio, ou seja, ela deverá ter sido ensinada previamente a “como ensinar”, o que nem sempre ocorre. Muitas professoras acabam ensinando o que aprenderam nas universidades, ensinando métodos ultrapassados, ou métodos que não atendem a realidade da sua turma, concorrendo para um fracasso certo.

Conclui-se que, para o sucesso da professora e da criança no processo ensino/aprendizagem, é importante que as professoras procurem estudar mais, procurem se especializar mais, procurem se profissionalizar mais, evitando apegarem-se apenas a um único método de ensino ou a algo que não esteja dando resultados. É importante que eles saibam melhorar o seu método de ensino, ou aperfeiçoá-lo adequando-o à realidade e necessidades de suas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Claudimara. **Dificuldades de Aprendizagem**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – FAFIJAN, Faculdade de Jandaia do Sul, 1999.

AQUINO, R. B. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. ANPED. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4998-int.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

AVALIAÇÃO NACIONAL DE APRENDIZAGEM (**ANA**). Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegração%2FPainéis%20UF%2FPainel%20Educacional%20Estadual&Page=Aprensagem%20-%203o%20ano%20-%20resultados%20-%20leitura%20e%20escrita&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20UF%22.%22Nome%22&val1=%22GOIÁS%22&ps1=%22INEP%20-%20Integração%22>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

BALLONE, G. J. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolares**. Disponível in: <http://www.psiqwed.med.br/infantil/aprendiza.html>, 2003.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010.
BARBOSA, José Juvênio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática** (1972). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre.; WACQUANT, L. 1998. **"Sur les ruses de la raison impérialiste"**. Actes de la recherche en sciences sociales, n. 121, pp. 109-18.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand, Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 1 ed.- Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République**. Paris: Collège de France, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Introdução**. Brasília: Sec. De Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso: 12/08/2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 12/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12/08/2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A Importância Da Leitura. Pedagogia ao Pé da Letra**, 2003, p.154). 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-da-leitura/>>. Acesso em 07 de abril de 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Ítala Medeiros. **Dificuldade de leitura e escrita na alfabetização**: um estudo na classe de aceleração. (Monografia). UniCeub, Brasília, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2002, p. 11.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, pp.432-443. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em 19 de maio de 2021.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

DEBORTOLI, J. A. O. **Múltiplas linguagens**. In: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1998). **Habilidades sociais y escolarización: Una propuesta de integración curricular**. *Anais do World Congress of Behavior and Cognitive Therapies*, p. 85.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

ESCORIZA NIETO, J. **Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FERNANDES, Luciana Marçal Ferreira; ROCHA, Verônica da Silva. SCHWINGEL, Paulo Adriano. **A dificuldade na leitura e na escrita durante o processo de Alfabetização**. Anais do III CONEDU. Natal-Rio Grande do Norte, 2016.

FERNANDES, Rosely Aparecida; PENNA, James dos Santos. **Contribuições da Psicopedagogia na Alfabetização dos Dislexos**, 2008. Revista Terceiro Setor. Disponível em <<http://www.revistas.ung.br/index.php/3setor/article/viewFile/400/485>>.

FERRARI, A. **Pré-escola para salvar a escola?** Revista Educação e sociedade. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.79, Agosto/2002; pp.257-272.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2001, 2004 e 2006.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Trad. Maria Z. da C. Lopes 3.ed. São Paulo: Cortez, v. 2, série 8, 1993. 102p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. V. 52, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

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

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 284p 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. e PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULART, Audemaro Taranto. **O conto fantástico de Murilo Rubião**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

GRIGORENKO, Elena. STERNBERG, Robert. **Crianças Rotuladas**: O que é necessário saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 17 de abril de 2021.

IBGE. **Censo Demográfico 2020 (Censo Experimental)**: Questionário Amostra. Disponível em https://www.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/bd918f26b77d18d86c251e7b1f7c1a70.pdf. Acesso: 18/08/2020.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LA TAILLE, Y., et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

LIBÂNEO, João Carlos *et. al.* O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107 Ltda ME, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARCONDES, D. **Dificuldades de leitura e escrita expõem a fragilidade dos processos de alfabetização**. 2017. Disponível em: <https://envolverde.cartacapital.com.br/dificuldades-de-leitura-e-escrita-expoem-fragilidade-dos-processos-de-alfabetizacao/>.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORÍN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOUSINHO, Renata et al. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso**. Rev. psicopedagogia., São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 fev. '2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Uma proposta para o próximo milênio: O Pensamento Interacionista sobre Alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte v.5, 1999.

MUSSALIN, F. BENTES. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETA, Francisca Sales de Souza. Et al. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com ênfase na dislexia**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 23, pp. 93-116. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfase-na-dislexia>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfase-na-dislexia. Acesso em 07 de abril de 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993.

PCN's - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - **Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997**. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/pcn/). Acesso em 07 de abril de 2021.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O prazer de descobrir e conhecer**. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992.

PETRONILO, Ana Paula da Silva. **Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e na Escrita**. Monografia. (Especialização). Universidade de Brasília, 2007.
PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. In: _____. Piaget. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.1-64. (Coleção "Os Pensadores").

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

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, Jean. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 19 de maio de 2021.

RIBEIRO VALLE, Ione. **O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu**. Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 38, enero-abril, 2013, pp. 411-437. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em 17/11/2016.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. 2005. Disponível em: https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/concepcoes_pedagogicas.pdf. Acesso em 12/08/2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Clesia de Lima. **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita com ênfase na Dislexia**, 2020. Disponível em: Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com ênfase (nucleodoconhecimento.com.br). Acesso em 07 de abril de 2021.

SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda?** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tânia da. **Leitura e Escrita no Processo de Alfabetização de Criança com Dislexia**. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/leitura-e-escrita-no-processo-da-alfabetizacao-de-crianca-com-dislexia>.

Acesso em 27 nov. 2019.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SÓ Escola. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita,** 2017. Disponível em: Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita — SÓ ESCOLA (soescola.com). Acesso em 07 de abril de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda I. B. **Alfabetização Linguística:** da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010. 144 p.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um método? In: ___ **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. Revista de Educação AEC, Belo Horizonte, v. 25, n. 101, p. 9-26, out./nov., 1996.

SOARES, Magda Becker (1997). **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda. **A reinvenção da escrita.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul/ago. 2003a.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. “**É preciso ter vários métodos para alfabetizar**”, afirma **especialista**. Entrevista concedida a Rubem Barros, em 18 de outubro de 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>. Acesso: 22/07/2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. 6ª ed. Editora Artmed – Porto Alegre, 1998. p. 50.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In Hochman, G., Arretche, M. e Marques, E. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. 2012 - UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 07 de abril de 2021.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Ed. Vozes, 9ª edição, 2002.

TEIXEIRA, Francisca Samara *et al.* **Alfabetização e linguagem**: refletindo sobre oralidade, leitura e escrita. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, 2006.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena M. S. De S. E SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia-Goiás.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics**. Paris: Unesco, 1978a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. 1896-1934. **Teoria e método em psicologia**; tradução: Cláudia Berliner; revisão Elzira Arantes. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKII, Lev Semionovitch. 1896-1934. **Mind in society. Includes index**. 1. Cognition. 2. Cognition in children. I. Cole, Michael, 1938- rr, Title. (1979)

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. 1930/2000. O domínio sobre a memória e o pensamento/ instrumentos e símbolos. In: COLE, M. at al (Ed.). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escolhidas**. v. II, Madrid: Aprendizagem Visor, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha. São Paulo: ICONA, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1984). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1987). **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Sobre a Pesquisa

A Pesquisa “DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO” tem por finalidade a realização e a elaboração de uma dissertação de Mestrado vinculado ao programa - Mestrado da Faculdade de Inhumas- FACMAIS. Essa pesquisa irá coletar dados para obtenção de informações de professores alfabetizadores, objetivando analisar as principais dificuldades que a criança apresenta no processo de alfabetização, especialmente na aquisição da leitura e da escrita. A sua colaboração respondendo a este questionário será muito importante para a finalização dessa pesquisa.

A sua identidade não será identificada.

Obrigada!

1. Há quanto tempo você leciona no Ciclo de Alfabetização (1° ao 3° anos do Ensino Fundamental)?

- () menos de um ano
- () Um ano
- () 2 a 3 anos
- () 3 a 5 anos
- () mais de 5 anos

2. Qual sua faixa etária?

- () Menos de 25 anos.

- 25 a 30 anos.
- 31 a 35 anos.
- 36 a 40 anos.
- 41 a 45 anos.
- Acima de 45 anos

3. Assinale o nível atual da sua formação:

- Graduação
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outros

4. Qual método você já utiliza para alfabetizar seus alunos?

- Método alfabético ou soletração
- Método fônico ou fonético
- Método silábico
- Palavração
- Sentenciação
- Método global
- Nenhum destes

5. Se não utiliza nenhum método, explique o passo a passo que você segue para alfabetizar seus alunos?

6. O método ou o seu modo próprio da alfabetizar tem apresentado resultados?

- Sim
- Não

Por quê?

7. Para você existe um método eficaz de alfabetização?

Sim

Não

Por quê?

8. Enumere cinco atributos que você considera importantes para ser uma boa professora alfabetizadora ou um bom professor alfabetizador.

9. Como você identifica/faz o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno em processo de alfabetização? Explique:

10. Para você, quais as principais causas da dificuldade de aprendizagem do (a) aluno (a) no processo de alfabetização? Apresente as cinco mais comuns.

11. Quais são as dificuldades mais comuns dos alunos em processo de alfabetização? Apresente as cinco mais comuns.

12. Quais são os comportamentos mais comuns do aluno com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização, em sala de aula? Apresente os cinco mais comuns.

13. De modo geral, os (as) alunos (as) apresentam mais dificuldade para aprender a ler ou para aprender a escrever?

ler

Escrever

14. Quais medidas você adota com o (a) aluno (a) que apresenta dificuldade de aprendizagem durante o processo de alfabetização, em sala de aula? Explique.

15. Você solicita ajuda dos pais para resolver a dificuldade de aprendizagem do(a) aluno(a) em processo de alfabetização?

Sim. Que tipo de ajuda?

Não. Por quê?

16. Você solicita ajuda da Coordenação Pedagógica para resolver a dificuldade de aprendizagem do (a) aluno (a) em processo de alfabetização?

Sim. Que tipo de ajuda?

Não. Por quê?

17. Como professora alfabetizadora você tem alguma dificuldade para alfabetizar todos os alunos matriculados em sua turma?

Sim. Quais as mais comuns

Não

18. Você tem alguma dificuldade específica em seu desempenho como professora alfabetizadora?

Sim. Qual ou quais?

Não

19. Você considera que a sua formação pedagógica foi suficiente para lhe preparar para ser alfabetizadora?

Sim. Por quê?

Não. Por quê?

20. Você solicita o apoio da Coordenação ou da Direção da escola para lhe ajudar a resolver problemas de comportamento de alunos em sua sala de aula?

Sim. Qual ajuda você mais solicita?

Não

21. Em média, quantos meses você precisa para alfabetizar um aluno (aprender a ler e escrever)?

22. O tempo (anos letivos) destinado à aprendizagem da leitura e da escrita em sua escola é suficiente?

23. Você considera importante a participação dos pais no processo de alfabetização dos filhos?

Sim

Não

Por quê?

24. Você considera que a (o) professora (o) pode resolver a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita que o aluno apresenta em sala de aula?

Sim

Não

Por quê?

25. Os pais apresentam alguma reclamação em relação à aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos?

Sim. Quais as mais comuns

Não

26. Qual seria a melhor forma de estimular as crianças para a aprendizagem, sobretudo, na fase inicial da alfabetização?

27. Qual é o papel da escola diante do aluno com dificuldade de aprendizagem na alfabetização?

28. Qual o papel do professor diante do aluno com dificuldade de aprendizagem na alfabetização?

29. Qual o papel da família diante da dificuldade de aprendizagem do filho em processo de alfabetização?

APÊNDICE II - BALANÇO BIBLIOGRÁFICO - 2000/2019

Quadro 1 - Artigos, RBEP, ABAIF, RCSA – 2000 a 2019.

FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

1. Alfabetização Ensino e Letramento

	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	Referência (Livro, artigo, tese ou dissertação) Autor, título, cidade, editora e ano.
01	Maria Longo Mortatti	Notas Para Uma História da Formação do Alfabetizador no Brasil.	O professor responsável pela alfabetização de crianças, desde o final do século XIX até os dias atuais, e sua relação com a história da alfabetização em nosso país.	Alfabetizador , crianças, leitura e escrita.	UNESP-Marília DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i223.687 , R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008,
02	Antônio Roazzi/ Telma Leal	Notas Para Uma História da Formação do Alfabetizador No Brasil	Diante da formação do professor, qual seria compreensão ao longo do processo do ensino da leitura e escrita.	Formação do alfabetizador, formação do professor, leitura e escrita.	UNESP-Marília DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i223.687 R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008
03	Artur de Moraes Eliana de Albuquerque Ana Carolina	Alfabetização E Letramento No 1º Ciclo: O Que As Crianças Aprendem Sobre A Escrita A Cada Ano?	Domínio da escrita alfabética, análise dos dados da escrita e produção textual nas palavras faladas em ditado mudo.	Capacidade de produzir textos, fase alfabética, produção textual.	https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.558 R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011, 15-04-2011
04	Aida Silva /Zélia Porto	A Alfabetização E O Ensino Fundamental: Um Balanço Dos Estudos No Período De 1998 A 2011	Diferenciação no ensino fundamental e alfabetização diante do contexto social, político econômico e identificar a característica e tendência dos estudos.	Acesso a qualidade de ensino, alfabetização e letramento, ensino fundamental.	DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.450 , R. bras. Est. pedag. Brasília, 72(171):209-211, maio/ago. 1991,

05	Mario Medeiros/ Edileuza Bezerra	Contribuições Das Neurociências Ao Processo De Alfabetização E Letramento Em Uma Prática Do Projeto Alfabetizar Com Sucesso	A compreensão dos processos neurocerebrais envolvidos no ensino aprendizagem e a necessidade de familiarizar os profissionais de educação a uma melhoria no desempenho acadêmico de nossas escolas.	Aprendizagem, Língua escrita e Profissional da Educação.	IFPE DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.558 Rev. Bras. Estud. Pedagogia. vol.96 no.242 Brasília Jan./Apr. 2015
06	Luciano Dos Santos Robson José De Moura Silva Cleia Janaina Veloso Rodrigues De Souza Iraí Lopes Cabral Lima Kelly Cristina Matias Belchior Da Costa Elzaneide Moraes Das Chagas Eimar Raquel Da Silva	Alfabetização E Letramento: Análise Da Abordagem Lúdica Por Meio De Histórias Em Quadrinhos	Histórias em quadrinhos (HQs) são uma das possibilidades do fazer pedagógico que envolve a atratividade e interesse do aluno através da ludicidade do desenho e das animações. A criança em fase de aprendizagem está diretamente exposta a desse tipo de atividade, seja em casa ou na escola.	HQs Alfabetização Sala de Aula	SANTOS et al. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DA ABORDAGEM LÚDICA POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. SEMANA ACADÊMICA. N. 175, V. 01, 2019. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/alfabetizacao-e-letramento-analise-da-abordagem-ludica-por-meio-de-historias-em-quadrinhos . Acesso em: 24/01/2021
07	Elaine Alves Da Silva Sueli Silva Da Mota Gonçalves Marinete Miranda Da Silva Eliane Aparecida Rocha Da	Afetividade No Contexto Das Salas De Alfabetização: Um Estudo De Caso	A presente pesquisa elaborada pretende esclarecer a influência do relacionamento entre professor e aluno no cotidiano escolar. A importância da relação professor e aluno para o sucesso é fundamental.	Afetividade-interação professor/aluno no-alfabetização	Revista Científica Semana Acadêmica - ISSN 2236-6717 Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), FORTALEZA, 13/12/2016.

	Silva				
08	Alessandra Verginelli Turatto	Fatores Desmotivadores Para A Frequência De Trabalhadores As Classes De Alfabetização	Neste artigo vamos tratar dos fatores que contribuem para a evasão escolar numa escola municipal na cidade de Campinas/ São Paulo. Pretendeu-se, também, verificar se as taxas de evasão são representativas diante do número de alunos matriculados e, levantar aspectos que possibilitem reduzir essa problemática nessa Unidade de Ensino.	Educação Expectativas Regresso à escola evasão escolar. Educação de EJA. Pesquisa.	Revista Científica Semana Acadêmica - ISSN 2236-6717 Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). FORTALEZA, 13/12/2016.
09	Reginaldo de Oliveira Berenice Maria Dalla Costa da Silva Vanize Inez Dalla Costa Pedro ELIANE MARIA DE JESUS	Experiências Na Educação Infantil: Limites E Possibilidades	Esse artigo trata dos resultados alcançados no estágio de intervenção realizado na Educação Infantil em uma turma de Maternal II.	Música alfabetização prática pedagógica	Texto inserido no site "Revista Científica Semana Acadêmica" ISSN 2236-6717 em 02/12/2016. Fortaleza.
10	Elaine Alves da Silva Sueli Silva da Mota Gonçalves Maria Aparecida da Silva Moura Eliane Aparecida Rocha da Silva Marinete Miranda da Silva	Afetividade E O Processo De Ensino E Aprendizagem	Este trabalho é resultante da pesquisa de abordagem qualitativa realizada com o objetivo de analisar como se dá a relação de afetividade entre professores e alunos em salas de alfabetização de uma escola pública municipal de Juara- MT	Afeto-interação professor/aluno- psicologia educacional	Texto inserido no site "Revista Científica Semana Acadêmica" ISSN 2236-6717 em 14/12/2016.

11	Elaine Alves da Silva Tânia Fernandes JAIR BEVENUTE GARDAS Sueli Silva da Mota Gonçalves Valdirene Polassi Gonçalves Marinete Miranda da Silva	A Contribuição Do Lúdico No Processo De Aprendizagem Na Educação Infantil	O presente estudo teve como objetivo analisar a relação do lúdico como facilitador no processo de aprendizagem da Educação Infantil. Este estudo é de suma importância, onde a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, e incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.	Educação infantil ludicidade e ensino-aprendizagem	Texto inserido no site "Revista Científica Semana Acadêmica" Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.
12	Eulália Maimoni Ormezinda Ribeiro	Família E Escola: Uma Parceria Necessária Para O Processo De Letramento	Aborda questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo, considerando as concepções de letramento que subjazem a essa prática e como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções.	Letramento; práticas de leitura e escrita; família.	https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.804 R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006 v. 87 n. 217 (2006)
13	Angela Moraes Cordeiro Sena	Educação Prisional: O Letramento Como Possibilidade De Inclusão Social Do Aluno Apenado.	Letramento é condição básica para o ser vivo se tornar humano e poder inserir-se numa realidade sócio-político-econômico-cultural no mundo em que vive. Através da leitura de mundo, o homem torna-se consciente do seu papel social, dos seus direitos e deveres.	Letramento inclusão social; educação prisional, e privados de liberdade.	Área de avaliação: EDUCAÇÃO - Classificação: Qualis: "C" http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000172, 05/07/2019.
14	Suélyln Elise Eidt Bertol Claudiane Eidt Bertol Luciene Aparecida Martins	Letramento Na Educação Infantil	O assunto proposto para este trabalho refere-se ao Letramento na Educação Infantil no processo educativo na primeira infância, por meio de atividades do cotidiano do discente, e na construção de	Alfabetização . Educação infantil. Letramento.	Texto inserido no site "Revista Científica Semana Acadêmica" ISSN 2236-6717 em 13/11/2018. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII,

	Claudia Seraphim Mano Bogo Erileide da Silva		seus conhecimentos.		Nº. 000141, 13/11/2018.
--	--	--	---------------------	--	-------------------------

2.Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita

	AUTOR	Título	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	Referência (Livro, artigo, tese ou dissertação) Autor, título, cidade, editora e ano.
01	Magda Cruz Eliana Albuquerque	O Papel Mediador Das Interações Sociais E Da Prática Pedagógica Na Aquisição Da Leitura E Da Escrita	As estratégias pedagógicas adquiridas no desenvolvimento da produção de textos e leituras.	Práticas pedagógicas, desenvolvim ento da produção de textos, ensino no desenvolvim ento.	(UFPe) DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.77i187.1075 , R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.565-601, set./dez.. 1996,
02	Maria Alice Setúbal Souza e Silva	As Práticas Pedagógicas E O Material Didático Do Programa Ler E Escrever No 1º Ano Do Ensino Fundamental	Disponha-se de uma pesquisa visando a qualidade da alfabetização e o desejo dos alunos em saber ler e escrever, e qual seria a finalidade da escuta.	Programa estadual, ler e escrever, material didático.	PUC-Campinas Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015.
03	Tatiana Santos Elvira Martins	A Evolução Da Leitura E Da Escrita De Um Grupo De Professores: Estudo De Caso	Qual seria a competência do professor diante a condição de um alfabetizador na evolução da leitura e escrita no grupo de professor.	Educação presencial e a distância; formação continuada dos professores no trabalho; competência leitora e escritora; interdisciplin aridade; integração entre teoria e prática.	(Ried) DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i195.978 , Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015.
04	Ana Maria Freitas de Araújo e Silva	Aquisição Da Escrita Para Crianças Da Alfabetização	Hoje em dia, um dos maiores desafios encarados na área da educação infantil é o de conseguir harmonizar à sala	Escrita crianças alfabetização	Revista Científica Semana Acadêmica - ISSN 2236-6717 Conforme a NBR

			de aula uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças que já estão vivenciando o processo de aquisição da escrita.		6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), FORTALEZA, 13/12/2016.
05	Luana Oliveira da Silva	A Escrita Como Ferramenta De Comunicação Social Para A Construção De Credibilidade	Para que a comunicação escrita seja decodificada adequadamente, torna-se condição necessária a compreensão plena do código através da norma culta. Utilizando recursos gramaticais, é possível desenvolver um texto com qualidade a fim de atingir os objetivos desejados pelo escritor.	Escrita Norma culta Credibilidade Comunicação	SILVA, Luana A ESCRITA COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CREDIBILIDADE. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXX, Nº. 000196, 24/06/2020. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/artigo/escrita-como-ferramenta-de-comunicacao-social-para-construcao-de-credibilidade Acessado em: 25/01/2021.
06	Ana Maria Freitas de Araújo e Silva	Aquisição Da Escrita Para Crianças Da Alfabetização	Hoje em dia, um dos maiores desafios encarados na área da educação infantil é o de conseguir harmonizar à sala de aula uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças que já estão vivenciando o processo de aquisição da escrita.	Escrita crianças alfabetização	Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 28/12/2016. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
07	Artur de Moraes Eliana de Albuquerque Ana Carolina Brandão	Refletindo Sobre A Língua Escrita E Sobre Sua Notação No Final Da Educação Infantil	Acreditando que as crianças das camadas populares têm direito de vivenciar situações nas quais possam, na escola, refletir sobre textos de diferentes gêneros escritos, principalmente os literários, e sobre os princípios do sistema de escrita alfabética, objetiva-se discutir o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita envolvendo meninos e meninas de 5 anos.	Educação infantil; Educação lúdica; Linguagem escrita; Alfabetização	<u>MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de and BRANDAO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.519-533. ISSN 2176-6681. https://doi.org/10.1590/s2176-6681/277833582.</u>
08	Marta Suely Madruga da Silva Jose Jakson	A Leitura E A Escrita No Contexto Educacional	O domínio da leitura e escrita é de extrema relevância para a construção de um sujeito crítico e, conseqüentemente um cidadão participativo contexto social. O ato de aprender a ler é sem dúvida	Educação leitura e escrita aprendizagem	Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 06/11/2019.A38:E71. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

	Amancio Alves		o maior desafio que todas as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais de sua escolarização.		
09	Artur de Moraes Eliana de Albuquerque Ana Carolina	Refletindo Sobre A Língua Escrita E Sobre Sua Notação No Final Da Educação Infantil	O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e o sistema precoce dos métodos tradicionais ou a eliminação do ensino da escrita.	Alfabetização precoce, ensino da língua escrita, educação básica.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011, 15-04-2011
10	Jair Bevenuto Gardas	O Estudo Da Língua Portuguesa No Processo De Escolarização Do Educando	A presente pesquisa faz uma abordagem sobre a Língua Portuguesa no ensino brasileiro, destacando principalmente os acontecimentos das últimas décadas que foram marcantes para as transformações que esta referida disciplina passou.	Língua portuguesa educador educando escrita leitura.	Área de avaliação: EDUCAÇÃO - Classificação: Qualis: "C" http://lattes.cnpq.br/8382664701083327 Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000133, 24/09/2018.
11	Maria do Socorro Lima Leandro Quaresma de Sousa	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Análise Das Propostas E Possibilidades Para Leitura E Produção De Texto Em Sala De Aula.	A investigação centrou-se na análise das propostas e possibilidades para leitura e escrita apresentadas nos manuais e sua consonância com as orientações linguísticas que primam por uma aprendizagem de língua desprendida dos aspectos gramaticais, e que estão voltadas para a leitura e escrita praticadas a partir dos gêneros textuais.	Pacto. Propostas. Possibilidades. Leitura e escrita.	Faculdade Integrada de Goiás – FIG. Professora da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Cândido, licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (PALMAS)-TO. Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 18/04/2017.
12	Andréia Menegon de Arruda Elias do Nascimento Silva Silvana Reifur Moraes Shirlen Regina Lopes	A Leitura Enquanto Um Instrumento Na Aquisição Do Saber: Um Esboço Bibliográfico E Vivenciado Numa Escola Estadual De Juara-Mt	Este trabalho é uma pesquisa sobre a prática de leitura subjacente à sala de aula. Há também algumas metodologias de incentivo à leitura, sugeridas por teóricos, e que contribuem para que os leitores realizem uma leitura dialógica.	Leitura dialógica interação construção de sentido	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 07/08/2018. Fortaleza
13	Marco Cesar Krüger da	A Contribuição Da Consciência	A psicologia cognitiva, por mais de 40 anos, tem empreendido esforços no	Consciência fonológica na leitura.	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Revista Brasileira de

	Silva Dalva Maria Alves Godoy	Fonológica No Ensino Da Leitura Para Crianças De Meios Socioeconomicamente Desfavorecidos	intuito de melhor compreender os processos envolvidos no ato de ler. Inúmeras pesquisas têm contribuído para verificar e detalhar esses modelos e teorias, produzindo evidências sobre diversos pontos, como, por exemplo, a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura.	Fator socioeconômico. Formação de professores.	Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 Vitória, ES v. 1 n. 7 p. 254-267 jan./jun. 2018
14	Rejane Cristina Modesto Santos	Ler Imagens Para Ler O Mundo	Nesse artigo proponho a valorização da aprendizagem de leitura de imagens como processo de alfabetização visual e a parceria interdisciplinar equilibrada numa aplicação prática educativa.	Leitura de imagens – educação cultura visual	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.
15	Elias do Nascimento Silva Roliane dos Santos Arcanjo Silene Francisca dos Santos Brizola Tânia Fernandes Sueli Silva da Mota Gonçalves Valdirene Polassi Gonçalves Lucia Correia Ramos Zenilde Vieira dos Santos Rozimeire Fagundes da Silva Vanilda Aparecida da Silva	“Olha Quem Está Lendo!”: Um Enfoque Bibliográfico Em Torno Do Uso Da Literatura Na Educação Infantil.	Temos como questão norteadora a leitura na formação de futuro e hábeis leitores, desenvolvendo a capacidade cognitiva através da interpretação e do lúdico trazido pelas obras de histórias infantis.	Literatura; imaginação; aprendizagem; educador.	Área de avaliação: EDUCAÇÃO - Classificação: Qualis: "C" Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 05/07/2019. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000172, 05/07/2019.

16	Vilmar Alves Pereira Lisiane Costa Claro	A Importância Da Leitura De Mundo Em Paulo Freire Como Processo De Alfabetização	A leitura de mundo é tema gerador que tem destaque no processo de alfabetização do ponto de vista da Educação Popular proposta por Paulo Freire. Neste sentido, o texto busca reconhecer o trabalho e a vida de Paulo Freire junto a educação por meio da alfabetização.	Leitura de mundo. Alfabetização Paulo Freire. Educação Popular.	Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 Vitória, ES v. 1 n. 6 p. 114-129 jul./dez. 2017.
17	Norma Sandra de Almeida Ferreira	As Cartilhas De João Köpke Para O Ensino Da Leitura	Apresentamos um estudo, de natureza exploratória, sobre as cartilhas impressas e manuscritas produzidas por João Köpke (1852-1926). Para tanto, reunimos as seguintes fontes documentais: <i>Methodo rápido para aprender a ler sem soletrar</i> (1879); <i>O Livro das Mães</i> (1890); <i>O livro Infantil</i> (1890) e <i>O livro de Hilda</i> (1902).	Métodos de leitura. João Köpke. Cartilhas. Alfabetização	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) normasandra@yahoo.com.br. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES v. 1 n. 1 p. 155-176 jan./jun. 2015.
18	Renata Junqueira de Souza Elizabeth da Penha Cardoso	Literatura Infantil: Possibilidades Para O Letramento Literário	Com o objetivo de indicar as potencialidades do texto literário no encontro entre a literatura e o ensino, este artigo apresenta os principais conceitos de letramento e letramento literário, discute o gênero conto de fadas em sua forma tradicional e o conto e possíveis práticas educativas que possam contribuir com o processo de formação de leitores.	Letramento literário. Literatura infantil. Estratégias de leitura. Intertextualidade. Conto de fadas.	Universidade Estadual Paulista (UNESP) recellij@gmail.com Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) elizcardoso@terra.com.br Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES v. 1 n. 3 p. 142-158 jan./jul. 2016.
19	Celso Ilgo Henz Doris Pires Vargas Bolzan Larissa Martins Freitas	Paulo Freire E A Alfabetização: Fronteiras E Comprometimentos Com O Humano, O Pedagógico, O Epistemológico E O Político.	Este artigo apresenta perspectivas que emergem da proposta de alfabetização em Freire e da concepção sobre leitura e escrita em Vygotski, a ser assumida humana, pedagógica, epistemológica e politicamente em toda a práxis educativa crítico-libertadora.	Alfabetização . Práxis educativa crítico-libertadora. Transformação. Dimensões do ler e do aprender.	Universidade Federal de Santa Maria Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 Vitória, ES v. 1 n. 6 p. 130-143 jul./dez. 2017. 2018-01-16
20	Renata Junqueira de Souza Elizabeth da Penha	Literatura Infantil: Possibilidades Para O Letramento	Com o objetivo de indicar as potencialidades do texto literário no encontro entre a literatura e o ensino, este artigo apresenta os principais	Letramento literário. Literatura infantil. Estratégias	Universidade Estadual Paulista (UNESP) recellij@gmail.com Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

	Cardoso	Literário	conceitos de letramento e letramento literário, discute o gênero conto de fadas em sua forma tradicional e o reconto e possíveis práticas educativas que possam contribuir com o processo de formação de leitores.	de leitura. Intertextualidade. Conto de fadas.	(PUC/SP) elizcardoso@terra.com.br Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES v. 1 n. 3 p. 142-158 jan./jul. 2016.
21	Geisa Magela Veloso Francely Aparecida dos Santos	Leitura Compartilhada De Textos Literários Na Alfabetização De Crianças De 6 Anos	O estudo situa-se no campo do letramento literário e tem por objetivo analisar a influência da leitura compartilhada de textos na inserção de crianças de 6 anos no universo da cultura escrita.	Alfabetização . Letramento literário. Leitura compartilhada. Contação de histórias.	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES v. 1 n. 4 p. 69-88 jul./dez. 2016.
22	Catia Oliveira	A Representação De Práticas De Leitura Feminina Através Das Personagens Helena, D. Úrsula E Iaiá Garcia.	As práticas de leitura de um determinado grupo representam seu modo de conceber a vida.	Práticas de leitura; século XIX; Helena; D. Úrsula; Iaiá Garcia.	Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 Texto inserido no site "Revista Científica Semana Acadêmica" ISSN 2236-6717 em 10/07/2013. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000008, 10/07/2013.
23	Elias do Nascimento Silva Roliane dos Santos Arcanjo Silene Francisca dos Santos Brizola Tânia Fernandes Sueli Silva da Mota Gonçalves Valdirene Polassi Gonçalves Lucia Correia Ramos Zenilde Vieira dos	A Contribuição Da Literatura (Contação De Histórias) Na Educação Infantil	Tem-se com uma questão norteadora a influência da leitura no incentivo de futuros e hábeis leitores, ampliando a capacidade cognitiva por meio da interpretação e da ludicidade presente na literatura infantil.	Literatura; imaginação; aprendizagem; didáticas.	Revista Científica Semana Acadêmica - ISSN 2236-6717 Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000172, 05/07/2019.

	Santos Rozimeire Fagundes da Silva Vanilda Aparecida da Silva				
24	Osvaldo Alves De Jesus Júnior	Um Olhar Caleidoscópico Da Sala De Aula A Partir Das Vivências Num Projeto De Intervenção: Relato De Experiência	O presente texto traz, em seu bojo, a discussão da experiência com o projeto de intervenção “Leitura, escrita e interpretação textual numa perspectiva lúdica”.	Olhar sala de aula vivências projeto de intervenção relato	http://lattes.cnpq.br/6959938093206117 Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000172, 05/07/2019.

3. Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

	AUTOR	Título	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	Referência (Livro, artigo, tese ou dissertação) Autor, título, cidade, editora e ano
01	Fernanda Kiyam Nicastro Yukawa	Dificuldades De Leitura E Escrita Entre Alunos Do Ensino Fundamental Com Ênfase Em Dislexia	Frequentemente observamos que o aluno conclui o Ensino Fundamental expressando-se nas modalidades oral e escrita de forma precária, incapaz de se comunicar na norma padrão da língua portuguesa e sem condições de atender às necessidades da sociedade.	Dificuldade, Aprendizagem, Leitura e Escrita e Dislexia.	Revista Científica Semana Acadêmica - ISSN 2236-6717 Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de [(nandakiyan@hotmail.com) . 2017.
02	Marinalva Almeida Gomes	Dificuldade De Ensino Aprendizagem Da Leitura Dos Alunos Da Escola Municipal Princesa Isabel Tres\Cinco	O objetivo da escola é ensinar o aluno a ler e escrever, falar e expressar-se adquirindo o domínio da norma culta, preparando-os para o processo de ensino aprendizagem de língua que deve basear-se em propostas interativas, pois o ensino da leitura tem grande responsabilidade	Ensino. Aprendizagem. Dificuldade	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.

			social no que se refere à interdisciplinaridade.		
03	Leandro Quaresma de Sousa Maria do Socorro Lima	As Dificuldades De Aprendizagem De Leitura E Escrita No Ensino Fundamental E O Seu Contexto Escolar	A preocupação básica desse estudo é refletir sobre o papel das dificuldades de aprendizagens no contexto escolar dos educandos, diante da relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, relações que são indispensáveis para o êxito no processo educacional.	Aprendizagem. Dificuldade. Ensino	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.
04	Leandro Quaresma de Sousa Valdir Lopes Bezerra Diogo Evandro Alves dos Santos	As Dificuldades De Aprendizagem Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	A preocupação básica desse estudo é refletir sobre o papel das dificuldades de aprendizagens no contexto escolar dos educandos, diante da relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, relações que são indispensáveis para o êxito no processo educacional.	Aprendizagem. Dificuldade. Ensino	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.
05	Glaciene Januário Hottis Lyra	As Dificuldades De Aprendizagem No Contexto Escolar; Patologias Ou Intervenções Pedagógicas Não Adequadas: O Universo Do Impedimento Do Não Saber; O Ser Aprendiz Em Risco.	Este estudo tem como objetivo analisar as principais dificuldades das crianças nas séries iniciais no processo de ensino aprendizagem. Visto que este processo de ensino aprendizagem é em sua natureza complexa e permeada por fatores políticos, econômicos, culturais, e sociais.	Aprendizagem. Dificuldades. Escola. Família. Interação	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” Texto inserido no site Revista Científica Semana Acadêmica ISSN 2236-6717 em 25/04/2019. Fortaleza.
06	Elias do Nascimento Silva Solange Mantanher Maciel e Costa Silvana Reifur Morais Marinete Miranda	Relatando As Dificuldades De Leitura Nos Anos Iniciais: Um Aporte Bibliográfico	A pesquisa relata sobre a dificuldade de aprendizagem na leitura em anos iniciais, se justifica pelo interesse em verificar quais são as maiores dificuldades de aprendizagem que geralmente as crianças apresentam em sala de aula, e constatar quais estratégias metodológicas	Leitura. Dificuldades. Metodologias	Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 02/12/2016. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

	da Silva Valdirene Polassi Gonçalves Eliane Aparecida Rocha da Silva Tânia Fernandes		que o professor utiliza para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades.		
07	Leandro Quaresma de Sousa Maria do Socorro Lima	As Dificuldades De Aprendizagem De Leitura E Escrita No Ensino Fundamental E O Seu Contexto Escolar	A preocupação básica desse estudo é refletir sobre o papel das dificuldades de aprendizagens no contexto escolar dos educandos, diante da relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, relações que são indispensáveis para o êxito no processo educacional.	Aprendizagem. Dificuldade. Ensino	Faculdade Integrada de Goiás – FIG. Professora da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Cândido, licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (PALMAS)-TO. Texto inserido no site “Revista Científica Semana Acadêmica” ISSN 2236-6717 em 18/04/2017.
08	Elias do Nascimento Silva. Roliane dos Santos Arcanjo. Silene Francisca dos Santos Brizola. Sueli Silva da Mota Gonçalves Tânia Fernandes Valdirene Polassi Gonçalves .	Uma Abordagem Em Torno Da Dislexia No Contexto Escolar	Essa pesquisa bibliográfica faz um relato sobre o histórico deste transtorno, incluindo avanços nas pesquisas que vêm ocorrendo nos últimos cem anos. Sabe-se que é uma dificuldade específica da leitura e escrita e sem cura, mas que pode ser melhorada em até 80% desde que diagnosticada e adequadamente trabalhada pedagogicamente.	Dislexia. Aprendizagem. Escola. Leitura.	Área de avaliação: EDUCAÇÃO - Classificação: Qualis: "C" http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv . http://lattes.cnpq.br/6317750929842180 . Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000133, 24/09/2018.

Quadro 2 – Teses e Dissertações – 2000 a 2019

FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

1. Alfabetização, Ensino e Letramento

	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA (LIVRO, ARTIGO, TESE OU DISSERTAÇÃO) AUTOR, TÍTULO, CIDADE, EDITORA E ANO.
01	Telma Weisz	Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula.	Propõem-se atrair a atenção dos educadores para a importância de cada professor construir para si mesmo uma compreensão do processo de alfabetização da criança.	Alfabetização, ação pedagógica, educadores.	Telma Weisz n. 52 (1985) São Paulo, 1985.
02	JAMILE DE ANDRA DE BARROS	A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do programa PACTO NACIONAIS PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC.	Compreende como se configuram as experiências formativas do professor-alfabetizador participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e como estas influenciam em seu trabalho com a leitura em classes de 1º ano do Ensino Fundamental.	Formação de professores-alfabetizadores. Experiência. Leitura. PNAIC.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DO SUL. Programa: Formação de Professores da Educação Básica (28007018017P7), 2017.
03	Regiane Pradela da Silva Bastos Cancionila Janzkowski Cardoso	Alfabetização e letramento: livros infantis como mote para produção textual	O objetivo deste artigo é apresentar a prática de uma professora alfabetizadora, do segundo ano do Ensino Fundamental, que desenvolve produção de texto com os alunos a partir da leitura de livros infantis. Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, a pesquisa se desenvolveu no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Leitura. Produção Textual. Alfabetização e Letramento.	Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). regiane@pradela.com.br. Cancionila Janzkowski Cardoso Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ Rondonópolis) kjc@terra.com.br. jan./jul. 2016.

04	Lesley Bartlett Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	Aproximações Entre a Concepção de Alfabetização de Paulo Freire d Os Novos Estudos Sobre Letramento	Este ensaio tem por objetivo apresentar uma releitura de Paulo Freire estabelecendo uma aproximação entre a sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995.	Paulo Freire. Letramento. Educação e história.	University of Wisconsin lb2035@tc.columbia.edu Macedo Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) socorronunesmacedoufsj@gmail.com 2015-06-29
05	Maria Amélia Dalvi	O dossiê “alfabetização e literatura” na revista brasileira de alfabetização: debate e dissenso no campo educacional	As autoras discutem a questão dos clássicos literários nos anos iniciais do ensino fundamental; mais especificamente, a necessidade, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, de desalojar o “clássico” do campo estético para adotá-lo como critério de seleção dos conteúdos de ensino, mostrando a importância dessa tomada de posição no sentido de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte das crianças.	Educação Escolar. Clássicos Literários. Pedagogia	Universidade Federal do Espírito Santo maria.dalvi@Ufes.br https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.181
06	Idméa Semeghini-Siqueira	Recursos Educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente	Trata-se de investigação para discutir os recursos educacionais necessários para o desenvolvimento do letramento emergente e do processo de alfabetização de crianças de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. A pesquisa, realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, teve foco direcionado a atividades de oralidade e leitura.	Letramento; Alfabetização; Recursos Didáticos; Ludicidade; Leitura; Escrita.	Faculdade de Educação da USP. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.563

07	Terezinha Costa-Hübes	Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb.	Apresenta resultados parciais de uma pesquisa vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao programa Observatório da Educação.	Letramento; alfabetização; Escrita	UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i237.375
08	Mário Medeiros Edileuza de Lima Bezerra	Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar Com Sucesso	Destaca contribuições das neurociências à compreensão dos processos neurocerebrais envolvidos no ensino-aprendizagem e mostra como essas contribuições podem ser utilizadas em associação com a teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2002) e com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1979).	Educação; neurociências; aprendizagem significativa.	http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/316512801 . 08-04-2015
09	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo Ageu Mazilhão Filho	Práticas de alfabetização com o método Yo, sí puedo em assentamento do MST	Este texto visa apresentar uma análise acerca do uso do método Yo, sí puedo de alfabetização num assentamento do MST. Os dados são analisados com base nos novos estudos sobre letramento a que vêm contribuir para uma ressignificação do conceito de alfabetização.	MST. Alfabetização. Método Sim eu posso. Letramento. Etnografia.	Nunes Macedo, M. do S. A., & Filho, A. M. (2013). Práticas de alfabetização com o método Yo, sí puedo em assentamento do MST. Educação, 36(3), 352-362. Recuperado de https://revistaseletronicas.pucreb.br/ojs/index.php/faced/article/view/15535
10	FABIAN O BATISTA DE OLIVEIRA	Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor	Vários são os modos pelos quais se buscam estudar os indícios de autoria em produções textuais de alunos de nível médio. Para tal, faz-se necessário estabelecer conceitos como alfabetização,	Alfabetização; Letramento; Sujeito; Autoria.	Fundação Universidade Federal De Sergipe Programa: Letras (27001016021p3), 2013.

			letramento, sujeito, autor e autoria. Desta forma, percorremos um caminho que nos pareceu mais viável, mostrar os indícios de autoria através do processo de letramento.		
11	JULIAN A CANTON	Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização	O presente estudo tem como objetivo geral investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências.	Leitura, Inferências, Compreensão, Conhecimento prévio, Alfabetização.	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Letras (42020018003p5), 2005.
12	Artur Gomes de Morais	O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras	A identificação de palavras com mesmo fonema inicial foi mais frequente entre alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Ademais, crianças com hipótese alfabética tinham dificuldade tanto para segmentar palavra em fonemas como para contá-los.	Alfabetização. Consciência fonológica. Sistema de notação alfabética.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) agmorais@uol.com.br 2015-06-29
13	Márcia Regina de Oliveira Savian Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Omoto	A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita	Este artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi estudar o processo de alfabetização de um grupo de alunos não alfabetizados que cursavam um 5º ano do ensino fundamental. Referenciadas nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, discutiremos as concepções de linguagem e de sujeito que sustentam as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização, bem como a relação alfabetização/letramento.	Concepções de linguagem. Concepções de sujeito. Construtivismo . Perspectiva discursiva de alfabetização. Letramento.	Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba mrsavian@yahoo.com.br Universidade Estadual de Campinas (Unesp) cbometto@yahoo.com.br https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.119

14	Grando, Katlen Böhm Vitória, Maria Inês Côrte	Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras	Esta dissertação, realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e vinculada à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, tem como principal temática o letramento. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano. Os aportes teóricos sobre letramento apresentam posições de vários autores, tais como Soares (2004, 2009 e 2011), Tfouni (2010), Ribeiro (2004), Kleiman (2008), Ferreiro (2006) e Mortatti (2004). Utilizando os princípios da pesquisa qualitativa, foram empregados, como instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas semiestruturados com 13 professoras de primeiro ano de quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo.	Educação Professores Formação Profissional Alfabetização Escrita - Aprendizagem Ensino Fundamental	http://hdl.handle.net/10923/2794 PUC, 2011
15	Brandão , Melissa De Oliveira Machado Fernandes, Cleoni Maria Barboza	Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso	O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação, Política e Práticas em Educação”; estando vinculado ao projeto de pesquisa “Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos	Educação Infantil Ensino Fundamental - Educação Qualidade Alfabetização	http://hdl.handle.net/10923/2789 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

			<p>iniciais do ensino fundamental". A investigação constituiu-se de um estudo de caso, sustentado por autores como Marli André (1995), e teve como objetivo compreender de que forma está ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico de uma Escola Pública Estadual da capital metropolitana.</p>		
16	Trevisan, Albino Mourião Mosquera, Juan José	O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação	<p>Tem por objetivo apresentar uma metodologia que alfabetiza interfaces com a formação da consciência linguística da criança no campo da educação, de modo que uma facilite o aprendizado da outra, ou, em outras palavras, um método que alfabetize sem dor e sofrimento (Dehaene, 2012). Os sujeitos pesquisados num tempo de três anos foram: a) no ano de 2010, a mesma foi realizada com quinze crianças de 1.º Ano do Ensino Fundamental; b) em 2011, com 29 crianças de Educação Infantil, nível III; c) em 2012, com 23 crianças do 1.º do Ensino Fundamental.</p>	EDUCAÇÃO ALFABETIZAÇÃO - MÉTODOS DE ENSINO LINGUAGEM - CRIANÇAS	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3763 2013

2. Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita

	AUTOR	Título	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	Referência (Livro, artigo, tese ou dissertação) Autor, título, cidade, editora e ano.
01	Rielda Albuquerque Magda Cruz	Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: Vivência Das Estratégias De Leitura Na Alfabetização.	Diante as vivencias de estratégias de leitura promover a compreensão da leitura a fim de desenvolver habilidades de compreensão dos textos, apesar do não planejamento adequados das atividades.	Estratégias de leitura, compreensão de textos e planejadas.	Secretaria de Educação na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes – PE UFPE. Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 27 de agosto de 2014
02	Alina Spinillo Eliana Albuquerque Maria Emilia Silva	"Para Que Serve Ler E Escrever?" O Depoimento De Alunos E Professores.	As diferentes concepções de alunos e professores de escola pública e particulares e as funções de linguagem e escrita para o indivíduo que aprende ler e escrever.	Alfabetização, Linguagem e escrita, ler e escrever.	https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.77i187.1071 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasília, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996.
03	Estela Bertolotti Thaise Silva	Séries De Leitura Graduada Na Escola Primária Em Mato Grosso Do Sul: Consolidação Dos Processos De Leitura Escolar.	Tipos de leituras escolares indicadas no cenário brasileiro a contribuir na identidade de formar o bom filho, o bom aluno e no futuro um bom cidadão.	Leitura escolar, Alfabetização e do significado de infância e constituição de uma identidade.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Federal da Grande Dourados https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4150
04	Adair Neitzel Cleide Muller Pareja Serenita Hochmann	Práticas De Leitura No Ensino Médio: O Pibid De Letras.	O instrumento de coleta de dados foram os portfólios produzidos pelos licenciados durante o desenvolvimento do projeto. Foram analisadas cinco estratégias de leitura que se mostraram alinhadas com a concepção de literatura furtiva.	Formação de leitores, desenvolvimento do projeto, estratégias de leitura.	UNIVALI Rede Municipal de Itapema- SC, 2017. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.358
05	Ana Margarida Veiga-Simão.	Leitura E Escrita De Professores Em Suas Histórias De Vida E Formação.	Pesquisa de “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, em sete municípios de regiões	Educação Infantil, Leitura, Escrita, Práticas	Universidade Católica de Rio de Janeiro. (1999)

	Lourdes Maria Braganolo Frison. Rejane Flor Machado.		brasileiras.	Educativas.	
06	Maria Fernanda Rezende Nunes. Patrícia Corsino	Leitura E Escrita Na Educação Infantil: Contextos E Práticas	Pesquisa de “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, em sete municípios de regiões brasileiras. Boas práticas são aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado constituem binômios de criação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Educação Infantil, Leitura, Escrita, Práticas Educativas.	v. 49, n. 174: out./dez.2019 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; 'Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil;
07	Debora Ache Borsatti	Leitura, Identidade E Crenças No Aprendizado De Língua Inglesa: Um Estudo Comparativo Entre Estudantes Brasileiros E Portugueses.	A proposta desta pesquisa foi investigar e analisar os fatores indeníveis envolvidos no estudo de inglês como língua estrangeira, através do levantamento das crenças dos estudantes sobre esse aprendizado e do reflexo destas no processo de interpretação/compreensão leitora, comparando dois grupos de estudantes de inglês, em contextos diferentes onde a língua portuguesa é a língua materna, no Brasil e em Portugal.	Leitura. Identidade. Crenças. Aprendizagem. Língua Inglesa.	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Letras (42020018003p5), 2005.
08	Giuliana Ramires De Santana	Velocidade E Precisão Na Leitura Oral De Palavras E Seus Correlatos Linguístico-Cognitivos Em Escolaridade Do 3º Ano Do Ensino Fundamental.	A leitura habilidosa, segundo o modelo simples de leitura, compreende a decodificação e a compreensão de linguagem. Por decodificação, entende-se a habilidade de conversão dos grafemas em fonemas.	Fluência de leitura, precisão de leitura, processos cognitivos,	Universidade Federal Do Rio De Janeiro

09	Ana Cristina Do Amaral Lovato	Experiências De Escrita Na Educação Superior: Emoções E Domínios De Ações No Linguajar Dos Estudantes.	Neste estudo abordo o tema “A escrita na educação superior e as emoções” à luz da Teoria da Complexidade. Meu objetivo é problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação.	Escrita, educação, emoções, complexidade, linguagem.	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Educação (42020018006p4). Rev.Psicopedag. Vol.26 No. 79 São Paulo 2009.
10	Alessandra Do Nascimento Santos	Marcas Da Trajetória Do Ensino Da Escrita: O Programa Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa Como Objeto De Reflexão	Marcas da trajetória do ensino da escrita: o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão.	Alfabetização, idade certa.	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
11	Maria Jose Landivar De Figueiredo Barbosa	Dos Intentos De Escrita À Escrita Convencional: Algumas Manifestações.	Neste trabalho, a partir da perspectiva que nos abre o Interacionismo (De Lemos) propomos a analisar algumas manifestações no processo de aquisição de escrita de crianças que frequentam a Educação Infantil e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental cuja faixa etária compreende de 2 a 9 anos.	Escrita, Erro; Alfabetização; Intento.	Universidade Estadual De Campinas Programa: Linguística (33003017030p2), 2013.
12	Marilane e Maria Gregory	O Desenvolvimento Da Competência Leitora, Da Memória E Das Funções Executivas Em Crianças Antes E Durante A Alfabetização	No referencial teórico, abordamos aspectos da cognição e da linguagem, conceitos e modelos de memória diante das distintas concepções dos teóricos, apresentamos as bases neuronais da leitura e enfatizamos o papel da aprendizagem da leitura e sua relação com a memória.	Aprendizagem da leitura. Memória de trabalho. Consciência fonológica; Spam de memória	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Letras (42020018003p5), 2017.
13	Marta Suely Madruga da Silva	A Leitura E A Escrita No Contexto Educacional	O domínio da leitura e escrita é de extrema relevância para a construção de um sujeito crítico e, conseqüentemente um	Educação leitura e escrita aprendizagem	Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, out./dez. 2017.

	Jose Jakson Amancio Alves		cidadão participativo contexto social.		
14	Veronica Morais Gasques	O Professor De Ensino Médio E Sua Visão Sobre A Leitura E A Escrita Na Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Cândido	Este trabalho apresenta os principais resultados de uma pesquisa sobre os hábitos da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente apresenta a importância da leitura para a formação humana, principalmente na conclusão do ensino médio.	Leitura, escrita, ensino médio.	Mestranda em Educação Profissional pela Faculdade Integrada de Goiás – FIG. Professora da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Cândido, licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (PALMAS)-TO. 18/04/2017.
15	Rosa Maria Hessel Silveira Lara Tatiana Bonin	Ilustrações Engraçadas, Comoventes E Assustadoras – Leituras De Imagens Por Alunos De Anos Iniciais	A relevância e onipresença da imagem no mundo atual, com implicações na complexificação das imagens nos livros infantis, é pano de fundo deste artigo, que apresenta um recorte de pesquisa sobre leitura de obras dos acervos do PNBE 2012. No foco estão as escolhas, feitas por crianças dos anos iniciais de três escolas públicas, de ilustrações engraçadas, comoventes e assustadoras em livros lidos.	Literatura infantil. Leitura de imagens. PNBE. Ilustrações. Crianças.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Hessel Silveira, R. M., & Bonin, I. T. (2017). 2017-07-03
16	Moema Vilela Pereira	Menor Enorme: Ensaio Sobre O Pequeno Na Literatura	Esta tese compreende um livro e dois livretos de ficção, acompanhados de quatro ensaios sobre e a partir da Escrita Criativa, que investigam formas de extensão curta, bem como problemáticas menos centrais da teoria literária e da criação: a ficção e os ensaios tratam do miniconto e da mini ficção, dos gestos e das anotações de um escritor.	Escrita Criativa; literatura brasileira contemporânea; ensaio; mini ficção; miniconto; gestos.	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul Programa: Lingüística E Letras (42005019009P1) 25-Jan-2017.
17	Cláudia Maria	Considerações Sobre O Ensino Da	Este texto se dedica a tecer considerações	Leitura. Ensino da língua.	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

	Mendes Gontijo UFES Cleona Maria Schwartz UFES	Leitura E Aprendizagem Da Escrita	sobre a alfabetização no passado e no presente. Para tal, objetiva compreender modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita a partir das análises de um manual utilizado no século XIX e da teoria que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990.	Alfabetização. Crianças.	Gontijo, C. M. M., & Schwartz, C. M. (2015). 2015-06-29
18	Augusto Machado Paim	Fazenda Do Viegas: Uma História Em Quadrinhos	O leitor acompanha a história de Éder, um fotógrafo da periferia cujo sonho é transformar a Fazenda do Viegas um local histórico do Brasil, hoje ocupado por traficantes e circundado por uma favela em um centro cultural para a comunidade.	Histórias em Quadrinhos. Graphic Novel. Escrita Criativa. Jean-Baptiste Debret. Fotografia. Favela.	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul Programa: Linguística E Letras (42005019009P1) 25-Jan-2017.
19	Debora Ache Borsatti	Técnico Integrado Ao Ensino Médio	Propostas de ensino de leitura e escrita dos gêneros textuais trabalhados pelos professores de diferentes disciplinas no IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves.	De Discurso Crítica. Interacionismo Sócio Discursivo.	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Letras (42020018003p5), 2005.
20	Juliana Canton	Inferências: Caminhos Para A Compreensão Leitora No Final Do Ciclo De Alfabetização	O presente estudo tem como objetivo geral investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências. Para isso, utilizamos duas metodologias, a bibliográfica e a experimental. Iniciamos o referencial teórico descrevendo os primeiros passos da criança ao aprender a ler, em sua busca por reconhecer grafemas e atribuir-lhes significado.	Leitura; Inferências; Compreensão; Conhecimento prévio; Alfabetização	Universidade De Santa Cruz Do Sul Programa: Letras (42020018003p5), 2017.
21	Maria	Sujeitos Da História	Interrogar sobre o	Formação de	https://doi.org/10.7476/978

<p>Do Rosário L. Mortatti ; Estela N. M. Bertolatti ; Fernando R. de Oliveira ; Márcia C. de Oliveira Mello ; Thabatha A. Trevisan</p>	<p>Do Ensino De Leitura E Escrita No Brasil</p>	<p>passado de uma das principais atividades educativas na escolarização inicial de crianças – o ensino de leitura e escrita – é o objetivo central desta obra. Entre as várias contribuições relevantes do livro, uma coletânea de 14 ensaios que abrangem mais de um século, da década de 1870 aos dias atuais, sobressai-se a importância da própria temática para a compreensão da cultura escolar. Os estudos põem em destaque cartilhas, livros de leitura, manuais, textos, artigos publicados em jornais e periódicos, polêmicas em torno dos métodos de ensino e a atuação de quem produziu e problematizou sobre o ensino de leitura e escrita no país. Estão contemplados tanto os interesses econômicos e comerciais subjacentes à produção de materiais para esse ensino quanto as tensões políticas que envolveram as disputas dos educadores, o que permite ao leitor aproximar-se das tematizações, concretizações e normatizações que ao longo do tempo pautaram o debate político e pedagógico sobre a alfabetização no Brasil.</p>	<p>professores; e Leitura e escrita;</p>	<p>8568334362</p>
--	---	--	--	--------------------------

3. Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais da Alfabetização

	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	Referência (Livro, artigo, tese ou dissertação) Autor, título, cidade, editora e ano
01	Ana Karla Lemos Byron de Lima	Dificuldades Na Escrita Da Criança: Levantamento De Questões	Possui como objetivos específicos: identificar tipos de “erros” que aparecem em produções verbais escritas de uma criança; localizar os “erros” que constituem marcas do sujeito na escrita infantil; aprofundar o estudo dessas marcas do sujeito, concebendo-as como efeito da captura da criança pelo funcionamento (metafórico e metonímico) da língua.	Aquisição de linguagem escrita; Captura; Processos metafóricos e metonímicos; Dificuldades na escrita; Discurso do outro.	Universidade Católica De Pernambuco Programa: Ciências Da Linguagem (25002015003P6) Jan./Mar. 2008
02	Artur Gomes de Moraes	Base Nacional Comum Curricular: Que Direitos De Aprendizagem Relativos À Língua Escrita Defendemos Para As Crianças Na Educação Infantil?	Nossa intenção é discutir o que podemos e precisamos propor como currículo para a Educação Infantil, no momento em que o MEC disponibilizou para consulta pública uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC ou Base).	Educação. Aprendizagem. Educação Infantil.	Universidade Federal de Pernambuco agmoraes@uol.com.br 2015-12-31

ANEXO III - QUANTITATIVO DE RESPOSTAS ENVIADAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUANTIDADE DE RESPOSTAS ENVIADAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA																														
Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
2	x	x	x	x									x																	
3	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x		x	x						x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
6	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8																														
9	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x		x	x		x				x							x	x	x		x	x	x				x
11	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
12	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
14	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
16	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x								x	x		x	x	x	x		x	x	x
17	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total de Questões Respondidas																														
16	16	15	16	4	13	15	13	14	13	12	13	13	13	13	13	13	13	15	15	14	14	15	15	15	11	12	12	13		

