

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MARIA DE FÁTIMA ALVES DA SILVA OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA**

GOIÂNIA
JANEIRO DE 2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MARIA DE FÁTIMA ALVES DA SILVA OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste.

Orientadora: Professora Me. Suzana Lopes de Albuquerque

GOIÂNIA
JANEIRO DE 2018

MARIA DE FÁTIMA ALVES DA SILVA OLIVEIRA

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste.

Orientadora: Professora Me. Suzana Lopes de Albuquerque

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Suzana Lopes de Albuquerque
Orientadora

Prof^ª. Me. Dayanna Pereira dos Santos
Membro - IFG

Prof. Me. Cleberson Pereira Arruda
Membro - IFG

Goiânia, 15 de janeiro de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde, força, sabedoria. Por atender minhas súplicas nos momentos de angústia e desespero e me fazer enxergar que esse sonho seria possível, por me dar ânimo e coragem para enfrentar todos os obstáculos que surgiram pelo caminho.

Aos meus pais Raimundo e Sirlene que sempre estão ao meu lado e não medem sacrifícios para me ajudar, pelas palavras reconfortantes, pelos conselhos, pelos ensinamentos, por serem meu alicerce, meu guia, minha fortaleza. Por me dar uma família abençoada, unida e amorosa.

As minhas irmãs: **Elis Regina** que é como uma mãezinha para nós seus irmãos, a primogênita que nos protege, nos defende e está sempre pronta para nos ajudar. Por ser minha grande incentivadora e por sua ampla contribuição à minha pesquisa. **Sônia**, pelo carinho, apoio e paciência comigo. **Elizângela**, que está comigo nesta caminhada, por ser minha confidente, por ouvir minhas lamúrias e também compartilhar as suas preocupações comigo. E ao meu querido irmão **André**, que mesmo estando longe se faz presente sempre que preciso de seu ombro amigo.

Ao meu amado esposo Saulo por ser meu companheiro, amigo, pela paciência nos momentos de ausência, por cuidar de mim e dos nossos filhos e me apoiar em minhas decisões.

Aos meus filhos tão queridos pelo amor e compreensão às minhas ausências. Aos meus sobrinhos, tios e tias em especial à Silvania pela companhia de todos os dias e carona, primos, cunhados e a minha querida sogra Eleidia, por sua bondade e generosidade comigo.

A minha orientadora Suzana pela paciência, por me dar suporte, pelas correções, pelos livros que me emprestou e por todas as suas contribuições e ricos conhecimentos que muito engrandeceram minha pesquisa.

A professora Dayanna, minha eterna gratidão por seu apoio, dedicação e sábias contribuições nessa jornada de escrita.

Ao professor Cleberson por aceitar fazer parte da minha banca e pelas orientações e conhecimentos ministrados através da Disciplina de Alfabetização e Letramento que muito me ajudaram na construção desta pesquisa.

Aos meus professores em geral por todo o suporte e carinho desde o primeiro período em nos preparar para este momento. Em especial à professora Rachel pelos conhecimentos e por ser tão prestativa e cativante. Aos meus amigos do curso de Pedagogia, em especial as amigas da sala pelo convívio durante esses quatro anos e as amigas Antonieta, Edna, Esthefany e Gerlia querida equipe dos trabalhos acadêmicos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar e entender a história dos métodos de alfabetização, as mudanças ocorridas no decorrer do tempo e as polêmicas discussões que envolvem essa temática como norteadora do processo de construção da linguagem escrita. Através desta pesquisa, destaca-se a importância dos métodos de alfabetização como apoio complementar ao trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças. O caminho metodológico escolhido para trilhar tais objetivos é a pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico e análise documental, visando investigar o conceito de alfabetização no campo pedagógico, privilegiando a mediação fundamental entre teoria e prática no desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento dessa pesquisa provocou reflexões acerca dos métodos de alfabetização, permitindo um vasto entendimento sobre sua história, em suas permanências e rupturas, sendo alvo de constantes discussões; em tal escrito, será destacada a desvalorização construída historicamente aos métodos de alfabetização, ao associá-los a manuais a serem seguidos, artefatos pedagógicos que corromperam sua real finalidade e objetivo metodológico e reflexivo de suporte, orientação e apoio ao professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a realização desta pesquisa proporcionou reflexões sobre aspectos e causas que engendraram mudanças na construção de conceitos que direcionam as práticas e intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização. Letramento. Ensino e Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 REVISITANDO A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL.....	12
1.1 Análise histórica acerca dos métodos de alfabetização adotados no Brasil	13
1.2 Método de alfabetização: o debate das “querelas” pedagógicas entre o método sintético e analítico	16
1.3 Rupturas da psicogênese da língua escrita no campo dos métodos de alfabetização	18
1.4 Para além da psicologização da alfabetização: o debate acerca do método de alfabetização Oitocentista revisitado na atualidade	22
2 A ALFABETIZAÇÃO ESBOÇADA NOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	26
2.1 Organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia	27
2.2 Ciclos de formação e desenvolvimento humano	28
2.3 O processo de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) no ciclo I	33
2.4 Alfabetização: da decodificação ao letramento	35
3 ADENTRANDO O CHÃO DA ESCOLA: ANÁLISE SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA RME DE GOIÂNIA	38
3.1 Reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida para este estudo.	38
3.2 Proposta de alfabetização e letramento da Rede Municipal de Educação de Goiânia e sua inter-relação com a prática escolar	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil tem sido tema de constantes discussões quando o termo método é associado como meio, caminho a ser seguido para orientar o trabalho do professor na arte de ensinar o aluno a ler e escrever. Essa discussão torna-se deveras relevante ao mesmo tempo em que nos provoca para entender sobre os métodos e sua importância no processo de ensino e aprendizagem da criança na fase inicial de escolarização.

A presente pesquisa tem a finalidade de estudar e entender a história dos métodos de alfabetização, as mudanças ocorridas no decorrer do tempo e as polêmicas e discussões que envolvem essa temática como norteadora do processo de construção da linguagem escrita. Por meio desta pesquisa, destacamos a importância dos métodos de alfabetização como apoio complementar ao trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças do Ciclo I. Assim, a realização desta pesquisa proporcionará reflexões sobre aspectos e causas que engendram mudanças na construção de conceitos que direcionam as práticas e intervenções pedagógicas.

Com o objetivo de buscar o entendimento do processo pelo qual perpassa a história da alfabetização no Brasil bem como os métodos adotados pelos profissionais na fase inicial da escolarização, é importante compreender a história da alfabetização para assim analisar e entender os documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia no que diz respeito ao caminho sugerido aos professores no processo de ensino e aprendizagem da criança ao adentrar no mundo da cultura letrada.

Esta pesquisa “História da alfabetização: uma análise documental da Rede Municipal de Educação em Goiânia” culminou em uma análise dos documentos referentes à alfabetização de crianças na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em especial, os de uma escola dessa rede. As inquietações que levaram à produção deste trabalho baseiam-se em minhas observações e experiências como auxiliar de atividades educativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Durante minha experiência profissional pude constatar que nas séries iniciais desenvolvem-se quantidades significativas de práticas educativas centradas na tarefa de alfabetizar, isto é, há extrema preocupação com os elementos que direcionam o processo de aquisição da linguagem.

A grosso modo, ao longo do dia participo das atividades educacionais em uma Escola Municipal de Goiânia, pertencente a região noroeste, como auxiliar em uma sala do ciclo I, turma A, oferecendo suporte aos professores desde a organização da sala até o

acompanhamento dos alunos nas atividades escolares planejadas pelos docentes. A partir do convívio com as práticas educativas com crianças em fase de alfabetização senti-me motivada em compreender quais as proposições teóricas que direcionam as crianças ao processo de aprendizagem da leitura e escrita bem como entender a proposta da Rede Municipal de Educação para a condução desse processo. De tal modo, essa realidade me permitiu indagar sobre a alfabetização do sujeito na constituição de futuros letrados.

A presente pesquisa justifica-se na medida em que, partindo da minha prática enquanto auxiliar de atividades educativas e estudando as teorias educacionais no curso de Pedagogia do IFG Campus Goiânia Oeste, vislumbro passar teoricamente pelos procedimentos didáticos de diversos métodos de alfabetização, entendendo a concepção do próprio termo “método” em uma perspectiva histórica, para adentrar nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Goiânia e entender a proposta pedagógica no campo da alfabetização e letramento na referida rede.

A minha experiência na função de Auxiliar de Atividades Educativas associada à minha formação proporcionou-me um olhar diferenciado sobre a maneira como é mediado o processo de alfabetização desenvolvido em sala de aula. A fim de compreender esse instigante universo, me propus a adentrar na historicidade do processo de alfabetização proposto pela Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A construção do processo de alfabetização vem passando por diversos caminhos com o objetivo de qualificar o desenvolvimento da leitura e da escrita como característica de comunicação e interação social, assim como de formação humana na sua totalidade. Em sua tese de doutoramento Mota (1995) afirma que a escrita inicial das crianças é extremamente peculiar, repleta de enigmas e repetições, evidenciando a existência de um sujeito que constrói e opera signos e significantes, ou seja, indica a presença de um sujeito “efeito de linguagem” que aprende a ler e a escrever na operação significativa, mediante a prática de “letração”. Assim, a escola privilegia o modelo de indivíduo pensante/consciente e planeja ações metodológicas de ensino e aprendizagem, objetivando o alcance do saber e da construção de novos conhecimentos.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a alfabetização deve ser entendida como um processo discursivo, uma vez que, pelas relações sociais, a criança desenvolve suas faculdades cognitivas e de interação relacionando com o outro, dessa forma, estabelecendo influências mútuas. Nesse processo dialógico, a mediação do professor e de outras pessoas se torna extremamente necessário para que a criança perpassasse o caminho do conhecimento.

Para entender esse caminho pelo qual percorre a alfabetização de crianças, propomos como objetivo geral investigar o processo de alfabetização e letramento em uma perspectiva histórica através da análise documental da Rede Municipal de Educação em Goiânia. Nesta perspectiva, tomando como ponto de partida, os objetivos específicos se desdobrarão em: entender o conceito de métodos de alfabetização no campo das teorias da educação bem como o conceito de letramento; diferenciar os métodos de alfabetização para além de uma perspectiva reducionista quanto ao debate acerca dos métodos: analítico e misto, analisando suas relações com as teorias da educação e analisar a proposta de alfabetização e letramento da Rede Municipal de Educação de Goiânia em sua interface com a prática escolar.

Diante do exposto, ciente da complexidade implicada nos processos e métodos de alfabetização de crianças, assentam-se algumas indagações que serão distribuídas em três capítulos.

No primeiro capítulo será discutida qual a concepção de “método” de alfabetização na história da educação brasileira e na atualidade. Será apresentada a discussão acerca da própria carga semântica da palavra método, podendo ser vista ora como uma visão reducionista, instrumental do ensino que destaca os métodos como manuais a serem seguidos, associado aos métodos tradicionais ou ainda em uma perspectiva, proposta por Magda Soares, como “a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (SOARES, 2017, p. 127).

No segundo capítulo será verificada a proposta da Rede Municipal de Educação de Goiânia para esse processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em sua fase inicial de alfabetização, destacando sua concepção de alfabetização e letramento no campo da história dos métodos de alfabetização, bem como sua opção teórica metodológica nesse trato com os sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, um dos objetivos é observar na proposta escrita registrada no projeto pedagógico da Rede, as diretrizes e reflexões postas para os professores em formação inicial e continuadas acerca desse debate no campo dos métodos de alfabetização.

Após essa análise da Rede Municipal de Educação de Goiânia no que tange ao debate sobre alfabetização e letramento, serão analisadas no terceiro capítulo, as relações entre métodos de alfabetização e letramento em uma escola da região noroeste de Goiânia apresentada em seu Projeto Político Pedagógico (2017).

O caminho metodológico para trilhar tais objetivos é a pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico e análise documental visando investigar o conceito de alfabetização no campo pedagógico, privilegiando a mediação fundamental entre teoria e prática no desenvolvimento

de métodos de ensino e aprendizagem. A par dessa perspectiva, pretende-se refletir sobre a elaboração e a aplicação de documentos orientadores das práticas de alfabetização e suas implicações no âmbito escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em relação aos pressupostos das teorias da educação. Tendo em vista a construção de um trabalho rigoroso serão utilizadas prioritariamente fontes primárias, ou seja, as obras de VYGOTSKY e LURIA (2001); CARVALHO (2005), SOARES (2003) que dedicaram-se ao estudo sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a linguagem do homem.

Os procedimentos metodológicos que serão utilizados objetivam a construção de uma totalidade que articule de modo coerente as questões presentes na literatura sobre alfabetização, diferindo de uma simples compilação de escritos. Para tanto será feita a leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, o fichamento, o resumo e a produção de textos. Severino (2002) propõe que a leitura analítica é articulada mediante fases consecutivas e processos lógicos até a compreensão integral de uma unidade de leitura. Nesse processo, destaca-se: a análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal.

A conclusão dessas etapas tornará possível a elaboração de resumos e outros textos preliminares, que são importantes por possibilitar a construção lógica do trabalho, ou seja, “a organização das ideias com vistas em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa” (GIL, 2002, p.84). No final o produto da investigação deve afirmar-se como uma pesquisa capaz de abordar teoria e prática em sua omnilateralidade.

Ludke e André (1986) destacam que uma pesquisa para ser realizada requer dedicação e se constitui em uma tarefa árdua que exigirá do pesquisador um estudo investigativo para adentrar nos referenciais teóricos que dará suporte ao trabalho em questão. De modo geral, o que instigará esse estudo, será a busca de respostas para determinado problema, descoberto pelo pesquisador a partir de sua vivência com o objeto pesquisado. Assim sendo, “o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18).

No que tange a análise documental, vale salientar que o uso de documentos em pesquisa possibilita inserir a dimensão do tempo à investigação do social. A análise documental corrobora com a observação do processo de construção de sujeitos, grupos, conceitos, saberes e práticas. De acordo com Ludke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou

problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, a análise documental permitirá o acesso a informações, indicações e esclarecimentos capazes de elucidar os elementos engendrados nas práticas educativas desenvolvidas na alfabetização de crianças na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Assim, a análise de dados em abordagem qualitativa não será centrada na pura busca de “evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Essa perspectiva pressupõe uma abordagem qualitativa, centrada em características e não na tabulação métrica dos dados, com ênfase no contexto do objeto em estudo.

Com efeito, é a partir desse ponto, que proponho pensar a proposta da Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir de uma análise documental de uma instituição de ensino pública e administrada pela prefeitura de Goiânia, e situada na região noroeste, pondo em questão, especialmente, a relação entre método, sujeito, leitura e escrita. Esperamos com essa pesquisa contribuir com a reflexão sobre o papel dos métodos de alfabetização no processo de ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita estabelecendo diálogos com a produção escrita da Rede Municipal de Goiânia no processo de elaboração de diretrizes para alunos, professores, técnicos e demais sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e letramento.

1 REVISITANDO A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL

Nesse primeiro capítulo será abordado, em uma perspectiva histórica, sobre a concepção de “método” de alfabetização na história da educação brasileira e na atualidade. Será apresentada a discussão acerca da própria carga semântica da palavra método, podendo ser vista ora como uma visão reducionista, instrumental do ensino que destaca os métodos como manuais a serem seguidos, associado aos métodos tradicionais ou ainda em uma perspectiva, proposta por Magda Soares, como “a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (SOARES, 2017, p. 127).

Neste capítulo será feita uma análise sobre os métodos de alfabetização adotados no Brasil, buscando conhecer ao longo do processo histórico a concepção sobre “método”, para assim compreender as constantes discussões acerca dessa forma de ensino da leitura e escrita em uma fase inicial que, em alguns momentos, era visto numa percepção reducionista, instrumental de ensino, ressaltando os métodos como manuais a serem seguidos vinculados aos métodos tradicionais. Já na concepção de Magda Soares (2017), autora que é o suporte teórico desta pesquisa, método é muito mais que artefatos pedagógicos, são modos de agir alicerçados em fundamentos psicológicos, linguísticos, pedagógicos, que leva em conta o sujeito e seu processo formativo com o objetivo de alcançar os resultados planejados.

Ainda no percurso da história da alfabetização em nosso país, a questão dos métodos gerou acirradas disputas sobre a existência de um caminho metodológico usado para resolver o problema enfrentado pelos professores no processo de alfabetização em suas dificuldades de adentrar as crianças na cultura letrada. Nessa disputa pela busca do método ideal, surgiram grupos específicos em debate, ora em defesa da vertente sintética, ora em defesa da vertente analítica. Dessa forma, cada um ressaltava a importância e a eficácia do método escolhido colocando em prática seu uso e propagação.

Em forma de tópicos, será analisado nesse capítulo, embasados na concepção de Magda Soares (2017), como as teorias psicogenéticas silenciaram esses debates tradicionais entre disputas pelas marchas sintética e analítica, através das rupturas da psicogênese da língua escrita no campo dos métodos de alfabetização.

Partindo do estudo historiográfico sobre o ensino da leitura e da escrita, verificamos que no contexto da história da educação no Brasil ocorreram grandes mudanças em seu percurso até os dias de hoje, perpassando por momentos de reestruturações em todo o cenário da

educação brasileira com destaque para a alfabetização e os métodos de ensino que foram alvo de constantes discussões e disputas entre o tradicional e o moderno. É o que será analisado no último tópico deste capítulo: Para além da psicologização da alfabetização: o debate acerca do método de alfabetização Oitocentista revisitado na atualidade, momento em que será revisitada a historiografia da educação brasileira no campo da leitura e escrita desdobrando até os dias atuais.

1.1 Análise histórica acerca dos métodos de alfabetização adotados no Brasil

O estudo sobre a história da alfabetização no Brasil implica reconhecer que desde o período colonial no século XVI foram desenvolvidas práticas educativas de alfabetização com crianças na sociedade brasileira sob a responsabilidade da Companhia de Jesus – a chamada educação jesuítica. Sabe-se que os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, por volta de 1549, coordenados pelo padre Manuel da Nóbrega, que fundou a primeira província jesuítica brasileira, com o objetivo de evangelizar os nativos e transformar a população em adeptos do catolicismo. Para tanto, urgia promover o ensino da leitura e da escrita. Logo, foram empreendidas no Brasil ações de ensino centradas na fé, na conservação de valores morais e, portanto, na difusão da cultura cristã de base europeia em oposição aos ideais do protestantismo.

Segundo Saviani (2011) o projeto de Manuel de Nóbrega, previa o “aprendizado de português e escola de ler e escrever” (SAVIANI, 2011, p. 56) pautado na fé cristã, sendo os estudos um dos instrumentos utilizados para a formação plena do homem. Tal ideal motivava a criação de instituições como “casas de bê-á-bá” (ou confraria de meninos) dando início à educação colonial em seu sentido restrito, via catequização. Assim,

em boa parte das aldeias da costa, por onde passavam os padres inacianos estabeleciam “pequenos seminários”. Eram as chamadas casas de bê-á-bá onde ministravam às crianças indígenas o ensino da doutrina e das primeiras letras. As casas de bê-á-bá eram estruturadas em espaços pequenos e nesse mesmo lugar ocorria o ensino da fé e das letras. (CASIMIRO; SILVEIRA, 2012, p.218)

De tal modo, é possível aferir que o objetivo era instruir para converter. A catequese desdobrava-se na prática da instrução das primeiras letras sob uma filosofia essencialista do homem, segundo a qual “à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2011,

p. 58). Seria, pois nessa essência que compareceriam inscritos os valores que regeriam a ação do homem e que definiriam os fins da Educação.

Sob tal lógica, as casas de bê-á-bá cumpriram, no século XVI, um duplo papel: foram, num primeiro tempo, *locus* privilegiado do processo de conversão dos nativos e, num segundo tempo, constituíram-se nas matrizes dos primeiros colégios jesuíticos do Brasil Colonial.

Segundo Madureira (1927), imbuído da tarefa de instruir e converter, Padre Nóbrega elaborou um plano de estudo, inspirado em uma versão isolada do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*¹, código de normatização do ensino, que circulava desde 1556 nas circunscrições da Companhia de Jesus, embora apenas em 1599 tenha sido publicado. O plano em questão era composto de duas partes: a primeira, voltada para a aprendizagem de português (alfabetização) e da doutrina cristã e a segunda parte, destinada ao ensino profissionalizante ou propedêutico. Ao longo do tempo, sob a orientação de Nóbrega, os jesuítas fundaram escolas e colégios subsidiados pelo governo português em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, eram 05 escolas de grau elementar e três colégios secundários.

Com efeito, os padres faziam uso de uma pedagogia baseada nos seguintes pressupostos: bilinguismo (sobretudo português e tupi), método de ensino mnemônico, catecismo com dogmas cristãos, desconstrução dos mitos indígenas e atividades lúdicas (música e teatro). No que tange ao *Ratio Studiorum* vale destacar que o referido documento era composto de trinta conjuntos de regras, centrados na formação, organização e administração escolar, vislumbrando a possibilidade de ofertar uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios jesuítas, em qualquer lugar do mundo.

O aporte pedagógico do *Ratio Studiorum*, sob a influência da escolástica medieval de São Tomas de Aquino, visava uma formação humanista via orientação universalista com centralização da metodologia. Expressava, pois “o modelo ideal de formação, de educação dos estudantes nos colégios e universidades” (COSTA, 2004, p. 225), isso sem indicar uma orientação sobre métodos de alfabetização ou ensino das primeiras letras.

O padre Leonel Franca (1952) advertia que o *Ratio* não era um “tratado” de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições didáticas; dessa forma, ele não exibiria

¹Nas palavras de Lima (2008), “o *Ratio Studiorum* é um símbolo que caracteriza a Sociedade de Jesus e a maneira como ela foi se construindo durante o século XVI. Levou cerca de 50 anos desde a fundação do colégio de Messina - e com isso a elaboração de um primeiro esboço das práticas pedagógicas até a publicação oficial do documento. Da redação inicial até sua publicação em 1599 passaram-se 15 anos. Diante disso, nota-se que o *Ratio* é fruto de muitas experiências e avaliações, não só de alguns padres, mas como também de numerosos jesuítas que estavam distribuídos pelos colégios da Companhia” (LIMA, 2008, p.35).

sistemas e nem formularia ou debateria métodos porque a finalidade do documento não seria de cunho teórico, centrada na análise de princípios pedagógicos, mas sim “eminente prática” (FRANCA, 1952, p. 25). Todavia, é fundamental ressaltarmos que um referencial pedagógico, inclusive a noção de método, parte, principalmente, de elementos elaborados culturalmente, logo temporais e variáveis.

A cultura produzida no cerne dos processos educativos implica também em modos de transposição didática de conteúdos. Portanto, embora a discussão sobre métodos de alfabetização, em sua extensão teórica, seja inexistente no *Ratio Studiorum*, devido a escassez de pesquisas sobre o tema em questão, não se pode negar sua existência em outras fontes.

Logo, conjectura-se que o (im)possível silenciamento acerca dos métodos de alfabetização no período colonial, vincule-se a uma concepção de linguagem-mundo convertida e traduzida via restrição da língua à especificidade da comunicação, não havendo lugar para se pensar o movimento da língua e o jogo de suas estruturas conceituais.

A construção da língua nacional perpassou por numerosos conflitos tanto no campo político como no social, pelas tradições e costumes regionais numa terra repleta de diversidade cultural e étnica habitada pelos nativos com sua cultura e língua próprias, se viram destituídos de toda sua riqueza de forma violenta e extremada, conforme destaca Lima e Carmo (2008)

O insumo comunicativo de suas línguas maternas foi drasticamente reduzido ou eliminado, ao mesmo tempo em que novos insumos lingüísticos lhes foram introduzidos, notadamente o português e a língua geral, que potencialmente foram aprendidos como segundas línguas, em diferentes níveis de proficiência (LIMA e CARMO, 2008, p. 304).

Dessa forma, é possível compreender que a constituição da língua brasileira despontou em um processo de destituição da língua materna motivado pela convivência de diversos graus “interlinguais” e foi se consolidando no decurso do período colonial, culminando na adoção da língua portuguesa como língua predominante no Brasil.

Bakhtin (2003), filósofo russo, conceitua língua como um fator social, constituída pela necessidade natural do homem para se comunicar, apresentando as transformações na língua para além de uma visão evolucionista, pois da mesma forma que a humanidade se transforma, para ele, a língua também acompanha historicamente a partir de uma comunicação verbal concreta. Na concepção de Bakhtin, a língua possui natureza dialógica e é apresentada não como elemento abstrato de signos, nem é expressa pelo pensamento individual, mas como um

fenômeno social de interação verbal. Esse conceito será retomado posteriormente, no próximo capítulo deste trabalho, fundamentado pelas contribuições de Bakhtin.

Com efeito, Silva (1998), em sua tese de doutoramento, para além das formalizações sobre a origem dos métodos de alfabetização no Brasil, ressalta a necessidade de se investigar tal construção e com isso erigir novas formas de compreensão sobre *método*.

A reflexão acerca da história dos métodos de alfabetização adotados no Brasil perpassa um estudo acerca desses diferentes tempos históricos, em que tentativas de inserção do povo brasileiro na codificação e decodificação da linguagem escrita perpassaram diferentes interesses.

Essa questão do pensamento referente ao movimento da língua e o jogo de suas estruturas conceituais perpassaram também pelas escolas de primeiras letras do Brasil Imperial Oitocentista. A questão dos métodos de alfabetização ao longo do Brasil Império perpassou disputas no campo da filologia, na medida em que disputavam-se acerca da constituição da nação brasileira.

Se no Brasil Colônia as casas de bê-a-ba destinavam-se à uma missão civilizatória, religiosa e instrucional, várias tentativas de rupturas com tais estruturas podem ser observadas no Brasil Oitocentista. Albuquerque & Boto (2017) analisaram os debates no campo do ensino da língua escrita perpassando oposições entre os defensores do purismo e do vernáculo português e matrizes que buscavam a construção da língua nacional e de seu ensino desvinculado, estritamente, do mundo lusitano.

Tais debates transcendiam a questão das “querelas” dos métodos pedagógicos que ficaram reduzidos à adoção de método analítico ou sintético. Tais perspectivas referentes aos métodos de alfabetização, vistos de um ponto de vista reducionista, serão analisadas no próximo tópico.

1.2 Método de alfabetização: o debate das “querelas” pedagógicas entre o método sintético e analítico

O processo de ensino da leitura e escrita destinado às crianças no Império brasileiro esteve permeado de embates envolvendo diferentes sujeitos, projetos de instrução, concepções de língua, poder no campo da impressão e circulação de impressos instrucionais, dentre outros. Tais embates foram registrados por Albuquerque & Boto (2017), demonstrando uma análise desse campo de “alfabetização” no Brasil Oitocentista para muito além de uma visão

reducionista referente ao método a ser adotado, em sua escolha, por exemplo, da marcha sintética ou analítica.

Para tanto, a partir de Carvalho (2005), traçaremos uma distinção histórica entre essas diferentes matrizes teóricas relacionadas às metodologias de ensino e aprendizagem da leitura, como o sintético, que parte da soletração e da silabação para o ensino da leitura e o analítico, baseado em parâmetros que tomam como princípio para o ensino da leitura o “todo” das palavras, sentenças e historietas e ainda o misto, efeito de uma mistura do sintético e do analítico em que a criança analisa e compreende textos e frases, liga sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, ajunta palavras e constrói frases.

Para além desse entendimento do método enquanto uma proposta limitada na área da leitura e escrita, como uma prescrição a ser seguida, um manual, uma receita ou um artefato, essa pesquisa visa analisar historicamente como as teorias psicogenéticas silenciaram esses debates tradicionais e, conseqüentemente, todo o debate no campo dos métodos, de uma forma completa, como a conceituada por Soares (2017).

Após a proclamação da República no Brasil, a educação passou a ser pensada e planejada para atender aos anseios políticos que buscavam a modernização do país.

A esse respeito, Mortatti, destaca que

[...] em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (MORTATTI, 2006, p. 2).

Assim, nesse período histórico, a partir da segunda metade do século XIX, mediante o uso de estatísticas, o analfabetismo começou a ser avaliado e a alfabetização ganhou força, pois representava sinônimo de progresso para o país, visto que, os países mais desenvolvidos eram aqueles mais elevados em âmbito de alfabetização.

Em meados de 1920, em razão de novas demandas políticas e sociais que influenciaram o sistema escolar brasileiro, incidiu no cenário educacional acirrada discussão sobre qual método seria mais adequado para garantir o sucesso do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. Com a busca por um método ideal surgiram grupos específicos em disputa, ora em defesa da vertente analítica, ora em defesa da vertente sintética. Logo, cada um destacava

o valor e a eficiência do método adotado tendo em vista sua propagação e utilização. Segundo Mortatti (2000), tal disputa engendrava “uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações” (MORTATTI, 2000, p. 22) fomentando assim o campo da pesquisa sobre alfabetização. Essas querelas entre o método sintético e analítico adentraram, dessa forma, em nosso ideário republicano.

1.3 Rupturas da psicogênese da língua escrita no campo dos métodos de alfabetização

Destaca-se como método a “soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (SOARES, 2017, p.127) em contraposição ao

conceito estereotipado que esse adquiriu, isto é, método de alfabetização identificado com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc), e que é confundido com manual, conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira, não será apenas uma substituição de termos, mas uma radical mudança conceitual” (SOARES, 2017, p.127).

Deste modo, para tratar do processo de alfabetização e letramento em uma perspectiva dialógica, não é necessário somente uma mudança na nomenclatura do termo “método” por qualquer outro como “proposta”, por exemplo. Para além da diferença entre os diferentes termos, a ruptura está na metodologia a ser seguida pelo professor bem como o entendimento psicológico, linguístico e pedagógico que correspondem aos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Soares (2017), nas últimas décadas, presenciou-se um desinteresse no debate sobre métodos de alfabetização uma vez que a esse termo “método” associou-se as propostas tradicionais de ensino que restringiam-se às discussões das querelas dos debates entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização.

Tal desinteresse pela discussão acerca dos métodos de alfabetização foi propiciado pelas teorias psicogenéticas que fundamentaram o construtivismo, que será melhor analisado nesse escrito. Essa nova concepção, de acordo com Magda Soares (2017) ao menosprezar os antecedentes, assim como rejeitando os métodos de alfabetização que antes foram suporte importante para os professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, suscitou em acirradas polêmicas sobre os métodos enquanto recurso para a alfabetização.

É importante salientar, que na República brasileira, ocorre em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória, sob a lógica da “autonomia didática” pautada em parâmetros a serem seguidos pelos professores. Percebe-se, tratar de uma proposta de autonomia parcial, já que a prática dos professores seria dirigida por normativas pedagógicas. Nesse contexto, intensificam as críticas ao método analítico, compreendido como recurso ultrapassado, e são instituídas as primeiras apropriações da pedagogia escolanovista no Brasil.

Esse movimento é percebido mediante a tendência de diversos professores em tentar conciliar o uso de métodos sintéticos e analíticos, via emprego de métodos mistos ou ecléticos fundamentados na fusão didática analítico-sintético ou vice-versa. Em geral, neste contexto os métodos mistos foram identificados como os considerados mais produtivos. Para Mortatti (2000), inicia-se a relativização dos métodos, todavia não é posto fim na contenda entre os patronos dos métodos sintéticos e os patronos do método analítico, sendo apenas suavizado o tom do combate, em uma tentativa de suavização das disputas travadas entre as querelas dos métodos pedagógicos; dessa forma, o embate “nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente” (MORTATTI, 2000, p. 145). Assim, ganhava espaço no cenário nacional as teorias psicológicas da alfabetização.

Neste contexto, o educador Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, dedicou-se, especialmente, aos problemas enfrentados pela alfabetização, por isso desenvolveu vários trabalhos didáticos e com a literatura infantil. O educador tinha como objetivo primordial elaborar recursos capazes de sanar a dificuldade de leitura das crianças matriculadas nas escolas daquela época. Para tanto, o intelectual em sua trajetória profissional fundamentara suas elaborações nos ideais da Escola Nova que compreendia o educando como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, diante dos resultados insatisfatórios da alfabetização no Brasil, Lourenço Filho, após pesquisas sobre o rendimento escolar dos estudantes realizadas no antigo 1º grau, desenvolveu o livro “Testes ABC” (1934) para verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, embasado nas teorias psicológicas, pois para ele, o obstáculo para a aquisição da leitura e escrita não dependia somente da idade cronológica e mental.

O aprendizado central dos primeiros graus, o da fase inicial da leitura, exige não só um mínimo de linguagem, mas um mínimo de maturidade expressa por coordenação visual-motora e auditivo-motora da palavra, de atenção e fatigabilidade. Ora, o caso é que essa maturidade não depende só da idade mental verificada pelos testes comuns, nos grupos de idade inicial da frequência à escola. Não apresenta também alta correlação com a idade cronológica ou real, [...] num grupo numeroso de crianças, não são todas as

classificadas, por testes, como as de maior inteligência, que aprendem mais facilmente a leitura e a escrita; assim também não são as mais avançadas em idade que chegam a dominar, mais rapidamente, as técnicas escolares fundamentais. São fatos, cuja verificação tem sido repetidamente feita (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 28).

Importa destacar que o teste ABC era uma obra composta de oito provas que funcionavam como mecanismos para aferir o “nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147), tendo como parâmetro a classificação dos alunos em termos homogêneos. Os exercícios apresentados nos testes eram elaborados de forma gradual em níveis de complexidade, com o objetivo de preparar as crianças para o desempenho de suas capacidades, recuperando nelas os anseios e interesses para aprender que lhes são próprios, cabendo à escola a missão de propiciar condições para que elas avançassem no aprendizado, fazendo florescer a vontade de aprender mais a cada dia com a confiança adquirida.

Nesta perspectiva, sob a ótica da psicologia direcionada à educação, a explicação para o fracasso escolar não estaria associada somente às capacidades cognitivas do aluno ou falta de interesse, mas sim à falta de conhecimento dos professores frente aos diferentes níveis de maturidade de cada sujeito. Logo, a concepção de infância pautava-se em uma criança original, concreta, verdadeira, impetrando a necessidade de ser reconhecida em suas diferenças. Ou seja, a escola deveria tratar a criança real e não a criança idealizada. É a isso que a escola deveria se atentar.

De acordo com Mortatti (2000), o caminho trilhado pela alfabetização nesse contexto ganhou destaque com a implantação das cartilhas, em meados da década de 1930. Essas cartilhas vinham acompanhadas de manuais didáticos sobre como ensinar as crianças a ler e escrever e eram também usadas como instrumentos de sistematização pedagógica. Logo, o número de publicações aumentava significativamente, sendo observado um movimento em prol da adoção de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa);

especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 45).

As cartilhas publicadas na época revelam modificações vinculadas à ênfase em atividades lúdicas com o objetivo de tornar mais atrativo o processo de alfabetização; isso porque se entendia com base na psicologia que a criança aprendiz deveria ter liberdade para agir com autonomia para assim, através do lúdico possibilitar uma reflexão acerca da leitura e

da escrita. Dentre as cartilhas produzidas no Brasil República, são mais conhecidas no meio docente da época: a Cartilha do Povo; Upa, Cavalinho; de autoria de Lourenço Filho; Cartilha Sodré, de Benedicta Stahl Sodré; e a cartilha Caminho Suave, escrita por Branca Alves de Lima. Tais produções sofreram diversas críticas por conservar em seus métodos de alfabetização princípios tradicionais como técnicas que propiciavam a mecanização, memorização e condicionamento cognitivo.

Desse modo, as críticas são dirigidas também ao fato de não valorizarem a criatividade linguística nem o uso social da leitura e escrita. Os textos apresentavam frases soltas e desconexas em relação ao universo infantil, isso tornava o ensino abstrato para a criança. No entanto, apesar das críticas, a utilização das cartilhas foi defendida por professores da época por considerá-las uma “busca de eficiência, economia e rendimento” para a alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 204). Esses docentes defendiam a não secundarização do uso das cartilhas, pois acreditavam que mesmo as atividades sendo rotuladas de “rotineiras” e “tradicionais”, possibilitavam a concretização dos objetivos estabelecidos. A esse respeito, Mortatti (2000) destaca o artigo de Sodré, publicado em 1934, na revista Educação:

Seremos acoimados de rotineiro? Isso pouco nos importa. Tínhamos um ideal: alcançar maior resultado com menor dispêndio de tempo. Já o atingimos, dizem os números que não mentem, [...]. Não temos a pretensão de apresentar aos colegas um processo perfeito. Haverá algum que o seja? Todos os métodos e processos são defensáveis. Têm todos, também, o seu ponto vulnerável, o seu “calcanhar de Aquiles”. Só a prática e os resultados colhidos é que poderão, em última instância, sentenciar qual o que mais nos convém. (SODRÉ, 1934, p. 105, apud MORTATTI, 2000, p. 205).

Segundo Magda Soares (2017) esse debate acerca dos métodos se contamina pela alusão de que as dificuldades no processo de alfabetização, na aquisição da leitura e escrita se devam aos conceitos metodológicos praticados nesse período, rejeitando os métodos e limitando-os somente aos métodos sintético e analítico como se fossem os únicos meios alternativos de ensino, “como se método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas” (SOARES, 2017, p. 124). Para a autora, método não se restringe a isso, mas abrange uma totalidade de princípios e objetivos centrados na arte de alfabetizar, porém o processo de aprendizagem é extenso e possui muitas faces que devem ser analisadas para se chegar a uma compreensão dos procedimentos cognitivos, linguísticos, pedagógicos de aprendizagem, assim, conclui e defende a autora que é necessário sim alfabetizar com método.

1.4 Para além da psicologização da alfabetização: o debate acerca do método de alfabetização Oitocentista revisitado na atualidade

Soares (2017) aborda que nas décadas de 1950 e 1960 todos estavam em busca de um método; essa questão foi revisitada por ela na atualidade sob a ótica de uma pergunta: – *Alfabetização: em busca de um método?* – que ela responde destemidamente, amparada por sua bagagem de conhecimento, que sim, estamos sim em busca de um método, defendendo um debate na conceituação de método para além de “camisa de força”, ortodoxo, tradicional.

Corajosamente, como anunciei no início dessa exposição, atrevo-me a responder que sim, que estamos sim, em busca de um método de alfabetização: rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos aceitá-los, mas a tarefa de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretivas que não só nos salvem do espontaneísmo, a que pode levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas sobretudo que nos proteja da ambiguidade conceitual, a que pode nos levar a ortodoxia da escola (SOARES, 2017, p.123-124).

Sobre essa questão, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* rejeitam o método tradicional, porém não renunciam o termo método nem tampouco sua utilização e destacam que o debate sobre método só será insolúvel quando não for levado em consideração o sujeito.

No que diz respeito à discussão sobre os métodos, afirmam (...) que essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer estimular ou bloquear (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Com efeito, é possível depreender que diversas transformações conceituais e práticas influenciaram o sistema de alfabetização brasileiro desde 1930. De modo especial, nas décadas de 1950, 1960 e principalmente na década de 1970, houve forte influência da corrente skinneriana, comportamentalista, fundamentada na ideia de o conhecimento ser adquirido por meio de associações de ideias, partindo das mais simples até chegar às mais complexas, ou seja, a ênfase maior era centrada no período preparatório na construção da aprendizagem da criança. Nessa vertente, o método é um elemento primordial para o processo de aprendizagem da língua escrita. Portanto, recurso indispensável e orientador das práticas pedagógicas.

No entanto, no início da década de 1980 em virtude das teorias psicogenéticas, e do movimento construtivista a corrente associacionista que prevalecia anteriormente perde espaço no campo educacional. O destaque é dado às teorias construtivistas inspiradas na obra de Jean Piaget, e posteriormente ampliadas pelos estudos de Emília Ferreiro – a partir das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita - enfatizavam que o processo de percepção e análise da criança na construção da aprendizagem da leitura e escrita se dá por meio do diálogo, da interação com o meio em que se vive ou na relação com o objeto.

A concepção construtivista de aprendizagem e do ensino parte do pressuposto de que a escola deve tornar acessível aos estudantes aspectos da cultura essenciais ao desenvolvimento pessoal e social, e não somente intelectual. Nesse sentido, a educação é propulsora para o desenvolvimento integral do sujeito, o que inclui as capacidades de equilíbrio maturacional, de inserção social, relação interpessoal e motoras. É preciso assinalar que a proposta construtivista destaca o caráter ativo da aprendizagem como efeito de uma construção pessoal.

Segundo Mortatti (2000), na década de 1980 a alfabetização continua sendo ponto de atenção da sociedade, isso em razão aos alarmantes números referentes ao fracasso escolar infantil. Tal realidade levou a busca por estratégias de mudanças na educação. Logo, inicia-se a disseminação das teorias construtivistas pelas escolas públicas e privadas no Brasil. Essa disseminada é justificada pela expectativa de solução para o problema do fracasso escolar infantil. O aluno então deixa de ser compreendido como aquele que depende de estímulos externos para sua progressão, e passa a ser visto como centro do processo de aprendizagem, como sujeito autônomo habilitado para a elaboração do conhecimento da língua escrita. Nesse contexto, é estabelecida uma forte censura aos métodos tradicionais de ensino.

Contudo, na concepção de Magda Soares (2017) a ideia de o próprio aluno ser responsável pela construção do conhecimento, causou um entendimento equivocado na realidade das escolas brasileiras que em razão desta afirmativa começaram a pautar suas ações no espontaneísmo, onde “qualquer atividade como atividade intelectual, e qualquer conflito como conflito cognitivo” (Soares, 2017. p. 128), desconsiderando assim a função do planejamento e o papel educador do professor. Houve, portanto, uma apropriação equivocada das ideias das teorias construtivistas por falta de formação teórica.

Essa análise histórica permitirá a discussão sobre a importância da construção de um ambiente alfabetizador na escola vinculado a uma cultura letrada, com livros, textos, imagens que circulam socialmente. Daí advém a proposta do letramento enquanto apropriação da leitura e da escrita para uso na vida social que, para Magda Soares (2003), são processos distintos, porém interligados. Dessa forma, é possível alfabetizar letrando, “podendo ensinar

crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler” (CARVALHO, 2005, p. 49).

Nesse sentido, alfabetizar com o objetivo de letrar implica investir tanto na pesquisa como elemento do planejamento pedagógico quanto no repertório literário e linguístico a fim de propiciar aos estudantes momentos ricos de aprendizagem. A ideia é ensinar em consonância com o contexto social e a realidade cultural das crianças e ou adultos, de modo que todos se tornem capazes de pensar, refletir, analisar e criticar os processos de produção a que estão vinculados dentro ou fora do ambiente escolar. Para tanto, se faz necessário que a escola reconheça que no letramento está em questão um conjunto diversificado de saberes, valores e habilidades para além da codificação de símbolos. O foco do letramento não se restringe a dimensão pessoal/individual, acerca do que o indivíduo é capaz de empreender, pois vincula-se também a dimensão social, trata-se de

[...] uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2016, p.72).

Sob esse prisma, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG, Câmpus Goiânia Oeste (GOIÁS, 2017), entende que a relação teoria e prática devem caminhar juntas, sendo inseparáveis nas atuações didático-metodológicas da trajetória educativa, tendo como objetivo habilitar o “educador social com ênfase nos distintos processos educativos”, vinculando a apropriação de conhecimentos adquiridos na academia através das contribuições teóricas com a sua atuação pedagógica. Dessa forma, justifica-se a necessidade do debate sobre os métodos de alfabetização, em uma perspectiva que supere as “querelas” do termo “método” adotado em uma concepção tradicional e reducionista, bem como das diretrizes de práticas espontaneístas, as quais podem “levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética” (SOARES, 2017, p.124).

Tais visões reducionistas esquivam-se dos estudos da historiografia dos métodos de alfabetização no Brasil Oitocentista, que têm sido abordados por Albuquerque & Boto (2017) pois ignoram o campo de poder instaurado para além dos muros das salas de aula. Restringir o processo de ensino da leitura e escrita ao método enquanto caminho a ser escolhido e reproduzido pelo professor desconsidera os embates envolvendo o projeto de nação

desenhado nas entrelinhas das diferentes matrizes pedagógicas adentradas no Brasil, desde os jesuítas.

De certa forma, o título desse tópico anuncia a necessidade desse trabalho no campo da historiografia da educação que tem buscado conhecer e revisitar essas disputas no campo do ensino da leitura e escrita no Brasil Oitocentista, e para esse escrito, uma extensão desse objetivo em nossa atualidade. Ao trazer a proposta do letramento no Brasil República, vislumbramos o desafio de uma leitura que parta do “todo” social, perpassando por interesses nos campos da filosofia, finalidades e políticas educacionais que estruturam nossas inúmeras “reformas” e “propostas” que adentram no chão de nossas escolas.

Esse objetivo está implícito na proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG. Ao objetivar a emancipação e desenvolvimento integral dos sujeitos sociais, tal curso vislumbra a formação de um educador social como

[...] o sujeito da prática social que assume um compromisso com seu contexto histórico compreende que está em constante relação com outros sujeitos e que, nestas relações, estes podem se tornar profissionais que atuam para a transformação social e para a emancipação humana (GOIÁS, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva, o educador social compreende que a educação é a prática da liberdade, que abre caminhos para a autonomia dos sujeitos, para o exercício da democracia, educação dialógica, para a formação humana, “reconhece métodos de ensino e pesquisa que partem da leitura da realidade, da observação participante. Parte do concreto, do mundo vivido, dos sujeitos e setores populares” (GOIÁS, 2017, p. 17).

Dessa forma, pensando nessa formação de educadores sociais em uma perspectiva dialética, tomando como ponto de partida a leitura da realidade, essa pesquisa parte dessa realidade sentida e vivida pela minha atuação enquanto auxiliar de atividades educativas na Rede Municipal de Educação em Goiânia em uma perspectiva dialógica com minha formação inicial em Pedagogia.

2 A ALFABETIZAÇÃO ESBOÇADA NOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Nesse capítulo serão analisados os documentos que norteiam o processo educativo da Rede Municipal de Educação de Goiânia para uma compreensão acerca do processo teórico norteador da alfabetização na respectiva rede. Para isso será necessário resgatar a historicidade do ensino municipal de Goiânia e sua organização escolar vigente, para em um momento posterior, relacionar com o projeto pedagógico da escola, segundo a proposta desse trabalho.

Ainda nesses tópicos, será apresentado o Plano Municipal de Educação (PME), documento que orienta o sistema de ensino dos municípios, elaborado mediante a participação do governo e da sociedade civil com a finalidade de atender as carências educacionais dos municípios objetivando garantir melhores condições e qualidades na educação de forma participativa e democrática.

No próximo tópico, será apresentada a organização escolar de Goiânia, que desde 1998 aderiu ao sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, após a possibilidade de regulamentação dessa forma de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96). Essa lei, ao dar fim à obrigatoriedade da organização escolar na forma seriada, propiciou mais autonomia aos Estados e Municípios no que tange à organização de seu sistema de ensino, tornando possível a adesão às formas de organização mais flexíveis, dentre elas, o Ciclo.

Sendo assim, a proposta de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia, inicia-se no Ciclo I, ciclo da infância, com atividades lúdicas e literárias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita mediadas pelos elementos linguísticos, respeitando a subjetividade e o ritmo de aprendizagem de cada criança por meio de atividades dialógicas e interativas. Desse modo, percebe-se que para as práticas pedagógicas no campo da alfabetização está contida uma base de sustentação teórica fundamentada na concepção da Teoria Histórico-Cultural elaborada a partir de estudos no campo da psicologia social desenvolvida por Vygotsky.

Nessa trajetória, vislumbra-se neste capítulo apresentar a proposta de alfabetização da Rede Municipal de Goiânia em uma perspectiva de letramento conforme destaca em seu PPP, enfatizando que a concepção da alfabetização nesse cenário, transcorre da reflexão acerca dos modos e finalidades que a escrita assume nos diferentes contextos sociais, cabendo à escola proporcionar atividades que direcionam o aluno a perceber as funções socioculturais da

escrita de modo que este possa estabelecer relações de sua vivência com o mundo que o cerca.

2.1 Organização Escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia

Com efeito, na tentativa de compreender a proposta da Rede Municipal de Educação de Goiânia serão analisados documentos, tais como: Plano Municipal de Educação; Proposta Política-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2016); e o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo. Vale lembrar que no Brasil, a alfabetização é uma proposta para ser trabalhada nas três primeiras séries do ensino fundamental, respectivamente, primeiro, segundo e terceiro ano em escolas seriadas e no ciclo I, no caso da Rede Municipal de Educação em Goiânia. Portanto, o estudo documental empreendido terá como objetivo retomar aspectos históricos do ensino municipal de Goiânia e sua relação com a proposta de alfabetização em voga na referida cidade. Assim, busca-se, portanto, refletir sobre as possibilidades de se aprender a ler e escrever pelos caminhos propostos e vividos por professores e alunos em uma unidade de ensino da periferia de Goiânia.

O Plano Municipal de Educação (PME) aprovado pelo poder legislativo e validado pelo executivo se caracteriza por orientar o sistema educacional de cada município propondo metas para a educação local por um período de dez anos, sendo ele pois, um plano de Estado, fundamentado no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo o PNE, documento orientador do PME o mais adequado é que a equipe gestora de cada município elabore tal documento, pois munida “de elementos para discutir as ações e as prioridades a serem eleitas para compor o Plano Municipal de Educação – PME” (BRASIL, 2005) poderá pensar ações que primem pela qualidade dos processos educativos. Nesse caso, a elaboração do PME deve ser feita de modo transparente, objetiva e democrática, abrangendo o poder executivo, legislativo, o Ministério Público e a comunidade, tendo como finalidade

garantir os direitos da população, preceituada pela Constituição Federal de 1988, em seus arts. 205 e 206 e incisos I a VII; na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01. (BRASIL, 2005)

Logo, embora o PNE esteja submetido às influências causadas pelas mudanças dos governos que muitas vezes colocam fim às ações exitosas pelo simples fato de não terem sido

instituídas pelo seu governo, ele não se limita a um mero documento. Ele é, pois, vivo, dinâmico e pode refletir a identidade da comunidade em questão. Nesse sentido, é importante salientar que por ser “um plano com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas” (BRASIL, 2005).

Em consonância com esta determinação, a Câmara Municipal de Goiânia, aprovou e o prefeito Paulo de Siqueira Garcia sancionou a Lei 9.606, de 24 de junho de 2015 que garante seu Plano Municipal de Educação (PME) no período decenal de 2015 a 2025 (GOIÂNIA, 2015). Entre os objetivos primordiais da lei destaca-se: a universalização da educação infantil abrangendo as crianças da faixa etária entre 4 a 5 anos com expansão da oferta de vagas até 2025 (ano que termina a validade do plano) para receber também as crianças de 03 anos; suplantando o analfabetismo, garantindo o ensino fundamental de 9 anos a todos cidadãos de 06 a 14 anos; o reconhecimento do trabalho dos profissionais da educação, e de modo geral o avanço na qualidade da educação.

2.2 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

A fim de compreender a proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), organizada desde 1998, conforme a proposta de ciclos de desenvolvimento humano faz-se necessário identificar seu contexto histórico e os elementos que fundamentam sua concepção de educação. Para tanto, cabe considerar que nos meados da década de 1980, houve um forte movimento em prol da redemocratização do país que enfrentava, desde 1964, o impacto das práticas autoritaristas vigentes no Regime Militar. Os representantes do movimento de redemocratização criticavam, sobretudo, a falta de qualidade do ensino, a falta de acessibilidade estudantil e a desvalorização dos profissionais da educação que incidiam em altos índices de evasão e reprovação escolar.

Sob esse prisma, cresceu a defesa pela educação como direito social, tendo em vista a garantia de que todos, independente de etnia, sexo, condições sociais, crenças, e outros, tivessem a oportunidade de educar-se na escola. Assim, no artigo 205 da Constituição Federal, a educação é concebida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, passou a ser dever do Estado a oferta de uma educação gratuita e de qualidade. Logo, competia à escola pública assegurar o direito de ingresso, continuidade e êxito no cotidiano escolar a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção. Todavia, incide nesta proposição o crescente fracasso escolar e a exclusão, que desde o período colonial prevaleceu na realidade brasileira. Permanece, pois o atendimento prioritário às elites e a precarização do ensino destinado aos mais pobres fixados a margem do processo de qualificação da escola.

Assim, com a efervescência do processo de urbanização, a chegada das indústrias e com a entrada do Brasil no cenário internacional, a educação é posta como questão fundamental para o desenvolvimento do país. Há grande preocupação com a formação do povo e o atendimento das novas demandas sociais e econômicas. Com efeito, sob a influência do ideário pedagógico vigente em países europeus, como França, Espanha e Inglaterra, a educação brasileira passou por “novas” mudanças justificadas pela necessidade de se corrigir processos e melhorar índices. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulamenta que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB 9394/96 diversifica a estrutura organizacional do ensino motivando “o fim da obrigatoriedade da organização escolar em séries, tornando possível a adesão às formas de organização mais flexíveis, dentre elas, o Ciclo” (GOIÂNIA, 2016, p. 12). Na organização por ciclos de formação e desenvolvimento humano, o projeto pedagógico estrutura-se mediante a progressão continuada dos estudantes tendo como parâmetro a faixa etária. A avaliação da aprendizagem é feita de forma contínua e diversificada, incorporando à educação formal o conhecimento e a vivência adquirida pelo educando fora do ambiente escolar. Logo, a classificação do educando não é feita ao final de cada ano letivo conforme ocorre na seriação, mas sim com a conclusão de cada ciclo.

Conforme expõe Sousa (2007) no sistema seriado prevalece a avaliação numa perspectiva quantitativa, caracterizada pelo processo de aprovação e reprovação dos educados. Os altos índices de repetência escolar comparecem como fato preocupante, tendo em vista a existência de lacunas no processo de ensino-aprendizagem capazes de impedir a consolidação de projetos que objetivem a emancipação do estudante. Para a autora,

geralmente, na escola seriada as práticas avaliativas tornam-se repressoras, discriminatórias, seletivas e excludentes, em vez de tornar os conteúdos mais significativos sua organização parte de

[...] expectativas que não levam em conta as suas características como grupo social, servindo à exclusão, da escola, daqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam das normas e regras estabelecidas. Assim, sob uma aparente seleção técnica realiza-se uma seleção social, com consequências na autoimagem e autoestima dos alunos. A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutiva pedagogicamente e injusta socialmente (SOUSA, 2007, p. 32-33).

Sob tal lógica, a referida autora sinaliza a importância de se refletir sobre a avaliação escolar remodelando-a de modo que o ensino torne-se democrático e extensivo a toda população. Em sua concepção urge que a composição escolar seja pensada em prol da emancipação dos sujeitos e não em sua submissão, sobretudo, por meio da diversificação de seus elementos estruturantes. Para ela, a organização escolar via ciclos de desenvolvimento é uma alternativa pedagógica que visa consolidar em proposta de trabalho que acata os ritmos de aprendizagem, aprecia o trabalho coletivo e a autonomia das instituições, estabelecendo outras lógicas de avaliação, atentando para a transformação de paradigmas puramente quantitativos reconhecidos na seriação.

A implantação dos ciclos em escolas públicas municipais de Goiânia foi justificada pela tentativa de se democratizar o ensino e minimizar os efeitos causados pela reprovação, por exemplo, exclusão e evasão escolar. Assim, a RME, tendo como objetivo inovar pedagogicamente aderiu, em 1998, à proposta de organização em ciclos após aprovação da “Proposta Político-Pedagógica: Escola para o Século XXI” regulamentada por meio da Resolução nº 266 de 29 de maio de 1998. Tal organização prevê que a composição das classes de alunos constitua, de preferência, conforme a idade dos estudantes, considerando as fases de desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a Rede Municipal de Educação de Goiânia estruturou o ensino fundamental segmentando-o em três ciclos, assim sendo: - Ciclo I, também chamado ciclo da infância, composto por alunos de seis a oito anos de idade; - Ciclo II, ciclo da pré-adolescência, alunos de nove a onze anos; - Ciclo III, ciclo da adolescência, alunos de doze a quatorze anos de idade. Tal mudança ocorreu de forma gradual, iniciou-se com apenas 40 escolas do município e aos poucos foi se expandindo até em 2003 alcançar a totalidade de instituições.

Nesses termos, a proposta de organização da escola valoriza o respeito às fases de desenvolvimento humano, pois se reconhece que cada tempo de vida tem suas particularidades características. Esse reconhecimento exige que a escola planeje suas ações conforme a realidade e o interesse dos educandos. Tal lógica é centrada na dialética operada entre a vivência dos educandos e os conteúdos curriculares a serem ensinados. Nesse sentido, os conteúdos não perdem sua importância, continuam fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem na escola, porém não se constitui o cerne do processo. Pressupõe-se assim que os mesmos sejam trabalhados de forma significativa de modo que o educando desenvolva suas habilidades e autonomia intelectual, atuando como protagonista de suas produções e manifestações atendendo a dualidade: sujeito e conteúdo.

Nesse modelo de escola, impera concepções não só educacionais como políticas, sociais e culturais, privilegiando “a formação de sujeitos livres, solidários, críticos, participativos, vislumbrando uma educação para além das demandas mercadológicas, centrando-se nas potencialidades humanas” (GOIÂNIA, 2016, p. 18). Objetiva-se que a escola seja capaz de assegurar o pleno desenvolvimento do sujeito, tornando-o sujeito de reflexão, consciente de seu lugar no mundo, participante de seu contexto social e coletivo com vistas a sua emancipação.

Nesse sentido, direcionam-se às práticas pedagógicas por princípios interdependentes, tais como: “gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano, [...] flexibilização dos tempos e espaços” (GOIÂNIA, 2016, p. 18). Para tanto, a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de Goiânia está fundamenta-se na concepção da Teoria Histórico-Cultural elaborada a partir de estudos no campo da psicologia social desenvolvida por Vygotsky (1896-1934).

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, província da Rússia, no dia 17 de novembro de 1896, foi um psicólogo e pensador que muito contribuiu e contribui para a educação através de suas numerosas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel dominante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo. Faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934 com apenas 38 anos.

A teoria de Vygotsky pressupõe que a evolução mental do ser humano é mediada pelas interações sociais, nas relações com seu contexto, em convivência com seu semelhante, envolvendo, desse modo, fatores biológicos e culturais. Assim, por meio das relações sociais,

coletivas, o indivíduo constitui sua trajetória de vida, adquirindo capacidades de modificar seu contexto, compartilhar culturas e se apropriar de outras. Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, e sofrem a influência de acontecimentos que se sucedem desde o nascimento. Logo, na ausência de condições que favoreçam o aprendizado, o desenvolvimento fica interrompido. O despertar da aprendizagem se relaciona com a necessidade que o ser humano tem de adquirir novos saberes para desenvolver suas características psicológicas e construir sua história. Nesse caso, o conhecimento é tomado como processo constante capaz de impulsionar o desenvolvimento humano.

Sob esse prisma, entende-se que quando a criança chega à escola, ela já possui uma “bagagem” de conhecimentos adquiridos por meio de suas relações sociais, via convívio em seu ambiente cultural. No entanto, a aprendizagem adquirida no espaço escolar é importante para o desenvolvimento intelectual da criança, na medida em que em contato com temas e assuntos do meio científico ela aprimora suas capacidades. Isto, em consequência de sua aprendizagem escolar,

gradativamente, a criança vai complexificando seu comportamento e estabelecendo novas relações com o mundo e com os que a rodeiam, tornando-se capaz de se integrar ao meio e intervir conscientemente frente aos desafios e necessidades encontradas no percurso do crescimento infantil (GOIÂNIA 2016, p. 23).

Para tanto, cabe à escola constituir-se como um lugar por excelência de socialização e promoção da emancipação e do desenvolvimento integral do ser humano. Por meio da formação escolar, a criança tem condições de tornar-se ativa e participativa na sociedade, exercendo influências à sua volta em sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, a RME de Goiânia busca promover “uma educação para e pelo ser humano, objetivando um desenvolvimento multidimensional (cognitivo, estético, físico, social, entre outros)” (GOIÂNIA, 2016, p. 24), prima-se, pois pela inclusão social, a autonomia e o pleno desenvolvimento do sujeito.

Dessa forma, a organização escolar em ciclos entende que o ambiente escolar é um espaço de diversidade que exige um trabalho pedagógico diferenciado para atender essa heterogeneidade tão presente em sala de aula. Essa diversidade, de acordo com a teoria histórico-cultural, favorece o processo de aprendizagem via interação “entre sujeitos que se encontram em diferentes zonas de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, apud GOIÂNIA, 2016, p. 38). Todo esse processo acarreta avanços na apropriação do conhecimento.

2.3 O processo de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) no Ciclo I

A Proposta Político-pedagógica, documento oficial que norteia o processo de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir de uma visão vygotskyana, orienta os docentes a pensar a alfabetização em uma perspectiva discursiva e interativa, levando em consideração o sujeito da aprendizagem e a produção do conhecimento sob uma relação dialógica. Consoante à proposta da referida rede, é necessário superar práticas de ensino reducionistas de uso da língua as quais inibem as possibilidades de interação entre os sujeitos.

A proposta orienta que a alfabetização na RME de Goiânia ocorra, prioritariamente, na primeira etapa do Ciclo, onde é iniciada a oferta sistematizada de elementos linguísticos via desenvolvimento de atividades lúdicas e literárias que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita. Com efeito, valorizam-se práticas dialógicas que em sua totalidade incluam o respeito às subjetividades, dimensões cognitivas e ritmos de aprendizagem de cada educando.

O documento aponta, em alguns trechos, para uma concepção de linguagem que coaduna com a concepção bakhtiniana de linguagem como elemento constitutivo do sujeito, sendo a língua um processo enunciativo discursivo que se constitui na interação verbal e “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.16).

Mikhail Mikhailóvich Bakhtin nasceu na cidade de Orelna Rússia em 1895. Foi um dos mais notáveis pensadores a estudar a evolução da linguagem humana. Graduado em História e Filosofia na Universidade de São Petersburgo, Bakhtin, participou de um grupo de estudos científico e filosófico conhecido como “Círculo de Bakhtin” no qual se tornou líder intelectual.

Viveu por um longo período sob o forte regime soviético sofrendo as consequências como censura, prisão e exílio durante o período stalinista. Suas principais obras são: Freudismo; Marxismo e Filosofia da Linguagem; Cultura Popular na Idade Média; Estética da criação verbal, entre outras. Morreu em 1975 deixando um legado de estudos sobre a linguagem.

Uma inovação na produção bakhtiniana foi vislumbrar a linguagem como um processo contínuo de interação mediada pelo diálogo e não como um processo independente. Destacava que o domínio da linguagem materna é adquirido não por meio de dicionários ou guias de gramática, mas pela interação comunicativa entre o círculo social em que estamos inseridos.

Nesse sentido, depreende-se que em nosso cotidiano, em nossas relações, empregamos enunciados, ou seja, sentidos completos dedicados a alguém, em certo contexto social e histórico. Portanto, pode-se dizer que a língua não pode ser compreendida isoladamente, as margens de seu contexto social, há de se destacar a importância dos fatores extralinguísticos para sua assimilação. Destarte, ultrapassa-se a concepção da língua como um sistema entendendo que o signo ideológico é a própria palavra, elemento de ligação entre os sujeitos envolvidos nas relações de comunicação social.

Nas palavras de Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesse sentido, a linguagem não pode ser considerada uma ferramenta, não é exterior ao sujeito, é, pois possibilidade de socialização. Considera-se, portanto, a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão atrelados. Com efeito, depreende-se que a dinâmica das práticas discursivas orais e a valorização de aspectos da produção e do funcionamento social da escrita corroboram com a construção do conhecimento e a inserção das crianças no universo letrado. Há, pois de se considerar a interação discursiva, e as implicações do enunciado concreto, bem como, o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado.

Assim, entende-se que para a efetivação do processo formativo do ciclo I, período de iniciação da criança ao mundo da linguagem por meio da estruturação e elaboração do pensamento, é imprescindível que o planejamento de ações educativas leve em conta o processo inicial de alfabetização. O cerne dessa questão envolve a perspectiva discursiva, via atividades que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita em uma “relação dialógica e dialética de construção do conhecimento a partir dos diferentes componentes curriculares” (GOIÂNIA, 2016, p. 32). O entendimento desse processo passa necessariamente pela compreensão da alfabetização, tema de discussão e análise do próximo tópico de nosso estudo.

2.4 Alfabetização: da decodificação ao letramento

Como visto na primeira parte deste trabalho, a alfabetização no Brasil, ao longo de sua história, percorreu um caminho de análises e de amplas discussões com o objetivo de qualificar o procedimento de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva de formação humana global. A dificuldade presente no processo de alfabetização dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido objeto de constantes buscas de soluções para essa problemática tanto de educadores quanto do poder público.

Nas últimas décadas do século passado e também do atual, inúmeras ações foram implantadas com a finalidade de promover transformações teóricas e práticas no universo da alfabetização escolar. Para Soares (2017), historicamente, a trajetória da alfabetização no Brasil passou por sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas na tentativa de construir possíveis caminhos para sanar os inúmeros problemas da alfabetização de crianças no contexto escolar brasileiro.

Os registros históricos da alfabetização no país evidenciam que até a década de 1940 do século passado, o alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever o próprio nome. Avançando um pouco mais, a partir de 1950 do mesmo século, esse conceito ampliou-se e, para além de saber escrever e ler o próprio nome, o alfabetizado deveria demonstrar a capacidade de escrever um bilhete. Nesse processo, entrou em destaque a habilidade não apenas da escrita, mas também da leitura, gerando, em muitos casos, os alfabetizados funcionais, conceito que perdurou até o final do século XX.

Esse conceito de alfabetização, para Soares, fragmentou o processo de alfabetização, gerando incoerências nas interpretações, uma vez que a alfabetização não envolve apenas uma habilidade, e sim um conjunto de habilidades, pois que “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia” (SOARES, 1995, p.7). Corroborando com essa proposição, Freire define que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (FREIRE, 1999, p. 119).

Nessa perspectiva, a escolha do referencial teórico nos instiga a fazer o seguinte questionamento: o que é alfabetizar? A resposta parece óbvia – é o ensino da leitura e da escrita. Entretanto, o que realmente significa o ato de ler e de escrever? Inúmeros estudiosos se debruçaram sobre essa questão e, graças aos seus esforços investigativos, o conceito de

alfabetização fora ampliado e associado a outro, o chamado letramento. Segundo o dicionário Houaiss (2001), o termo letramento envolve “um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Para Soares (2003), o letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

O contexto atual, tecnológico, globalizado, coloca em questão a tênue fronteira entre tempo e espaço e isso requer que a escola se adéque às várias exigências oriundas desse momento histórico. Os inúmeros avanços sejam na área econômica, tecnológica, política e social ocorridos nas últimas décadas do século XXI, ainda não resolveram o gigantesco problema das desigualdades sociais. Para intervir nesse contexto e conseguir relacionar-se socialmente, o sujeito precisa dominar o mundo da leitura e da escrita. A esse respeito, Soares (2003) salienta que

uma pessoa letrada passa a ter uma condição social e cultural, não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2003, p. 141).

Conforme o exposto, percebemos a importância da escola como fator de condução social dos sujeitos. O processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento vai além da decodificação, pois se constitui uma prática social que intervém nas várias situações da vida do indivíduo. A alfabetização, assim compreendida, assume a função de inserir o sujeito na cultura letrada de modo que este possa estabelecer relações de sua vivência com o mundo que o cerca.

Para tanto, prima-se pelo uso da língua falada em diferentes situações comunicativas, tendo em vista maior participação dos mesmos em contextos comunicativos, “logo a importância da oralidade está em viabilizar o diálogo e possibilitar que a criança materialize o pensamento” (GOIÂNIA, 2016, p.105). O que se propõe é que ao trabalhar com a oralidade o professor apresente a linguagem mais adequada à situação linguística a qual estamos vinculados oportunizando aos alunos o contato com diferentes gêneros orais.

Isso implica, portanto, no desenvolvimento da capacidade de ouvir atentamente e opinar respeitando a vez e o tempo de cada um. No caso da oralidade, os diferentes saberes relacionam-se a ampliação de práticas com os usos reais da língua; pressupõe apresentar a normatividade da língua, sem, com isso, estigmatizar a variedade linguística manifestada pelos alunos em sua singularidade, e em sua coletividade.

Sob esse prisma o ensino da leitura e da escrita por meio de palavras soltas e de frases

descontextualizadas não permite que o estudante amplie e reveja “sua maneira de entender o mundo e de representá-lo” (GOIÂNIA, 2016, p. 98). Para além do reconhecimento das letras e dos sons, é necessário “buscar o sentido, compreender o que está escrito” (CARVALHO, 2005, p. 49). A superação dessa problemática exige que a escola “desenvolva processos de letramento, isto é, forme indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais” (CARVALHO, 2005, p. 66).

Eis a razão por que alfabetizar é um processo complexo, logo, um desafio para todos os envolvidos na arte de letrar. É necessário compreender que a “leitura e a escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2003, p. 38).

Assim, a escola, como lugar privilegiado de acesso à cultura escrita, deve considerar o aprendente como sujeito social que, na interação com o outro, via processo de tensão dialética, produz sua própria história e cultura. Nessa lógica, é preciso que a formação escolar dos sujeitos instigue-os a ser leitores de si mesmos, de sua realidade, de sua história e dos sentidos que os cercam (FREIRE, 2011).

Segundo apresenta a proposta de alfabetização da Rede Municipal de Goiânia, a alfabetização pensada sob o viés discursivo e de formação integral do sujeito “constitui-se como forma de respeitar a criança e suas especificidades de aprendizagem, devendo a escola ser um espaço que promova o desenvolvimento integral desse sujeito, reafirmando-se como espaço social do ensinar e do aprender” (GOIÂNIA, 2016, p. 108). Dessa forma, será verificado no próximo capítulo como é apresentada a proposta de alfabetização e letramento no PPP de uma escola da Rede Municipal de Goiânia e se essa proposta está em consonância com a proposta da rede.

3 ADENTRANDO O CHÃO DA ESCOLA: ANÁLISE SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DA RME DE GOIÂNIA

Após essa análise da Rede Municipal de Educação de Goiânia no que tange ao debate sobre alfabetização e letramento, serão analisadas no terceiro capítulo, as relações entre métodos de alfabetização e letramento em uma escola da região noroeste de Goiânia apresentada em seu Projeto Político Pedagógico (2017).

Para essa construção, será apresentado o PPP da escola, em sua forma de construção, objetivos a serem alcançados e caminhos metodológicos para alcançá-los, destacando sua importância para o processo educativo, por tratar-se de um documento que orienta a prática pedagógica. Ainda neste tópico será apresentado a história da instituição escolhida para este estudo.

Em forma de justificativa desse escrito, serão relatados os motivos que provocaram a elaboração desta pesquisa e o surgimento deste tema, bem como uma análise da proposta de alfabetização e letramento da escola conforme consta em seu PPP, em uma perspectiva de permanências e rupturas com o que propõe a Proposta Pedagógica do município de Goiânia.

3.1 Reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida para este estudo

Para que a escola cumpra sua função social é necessário que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple a visão de alfabetização e letramento. Como documento contextualizado, democrático e coletivo, o PPP deve ser compreendido como um projeto que altera “um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade” (GADOTTI, 2001, p. 37). Nesse sentido, a efetivação de uma proposta de alfabetização sob a perspectiva de letramento deve ser articulada no PPP pelo coletivo de professores da instituição com a finalidade de superar a fragmentação das práticas de alfabetização historicamente construídas.

Por ser um documento que norteia o processo educativo, o PPP é o projeto universal da escola que está em sucessivas mudanças, se tornando flexível para atender as demandas levantadas no processo democrático de sua elaboração. Dessa forma, todos os envolvidos na construção do PPP (professores, funcionários, pais, alunos e a comunidade) precisam saber que fazem parte da equipe responsável pelas decisões e os efeitos decorrentes das medidas tomadas, tendo todos, de forma coletiva, comprometimento com o projeto objetivando a

transformação da escola e o trabalho pedagógico que será desenvolvido nela. Nesse sentido, esse documento

representa uma ferramenta facilitadora no processo da construção do conhecimento, e projetá-lo como intencionalidade educativa é de grande valor no princípio da organização social, cultural e educativa da comunidade. Ele vem para fomentar a discussão e a reflexão sobre qual modelo de escola queremos (GOIÂNIA, 2017, p. 7).

Sob esse prisma, o PPP é um componente primordial para a organização escolar, pois através desse documento são expressos os objetivos e metas que a escola pretende atingir e as possíveis alternativas para alcançar o êxito nas ações desenvolvidas na instituição.

Segundo o PPP da escola em estudo, sua elaboração “apresenta como referência os princípios éticos de igualdade, qualidade, liberdade, honestidade, numa gestão democrática com a valorização dos profissionais da Educação e aberta a diversidade e inclusão” (GOIÂNIA, 2017, p. 4). Essas concepções oferecem suportes que orientam as práticas pedagógicas direcionando-as para um sistema de ensino democrático, público e gratuito.

Nesta perspectiva, a escola por ser uma organização de caráter essencialmente humano, que atende todas as camadas da população, perpassa pelos caminhos históricos do conhecimento, abarcando grandes e contínuos desafios em todo seu processo de construção. Dessa forma, as ações elaboradas devem constantemente passar por novas análises e reflexões com o objetivo de atender os componentes curriculares que lhes são exigidos, ofertando uma educação que vise uma formação emancipatória, omnilateral em que o conhecimento ocorra por diferentes prismas.

A instituição educacional escolhida para este estudo foi inaugurada após reivindicações da população da região por uma unidade escolar que atendesse as demandas de crianças e adolescentes residentes dos setores da região noroeste de Goiânia. Iniciou suas atividades em 2009 na administração municipal do prefeito Iris Rezende Machado atendendo alunos em turnos matutino e vespertino. A partir de 2010 se tornou Escola de Tempo Integral estendendo o tempo de permanência do aluno na escola. De acordo com seu PPP, “a escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política” (GOIÂNIA, 2017, p. 28). Nessa modalidade de ensino, a educação integral compreende o educando em seus diversos aspectos cognitivo, afetivo, social, cabendo à escola

o papel de mediadora no desenvolvimento da aprendizagem, do pensamento crítico e reflexivo.

Conforme destaca o PPP (2017), a ação educativa desenvolvida nessa escola é articulada com diferentes atividades que propiciam a aprendizagem dos alunos mediante a interligação dos componentes curriculares com outras áreas do conhecimento, por meio de uma “escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro” (GOIÂNIA, 2017, p. 22) através de teorias que promovam a reflexão com vistas à formação integral do sujeito, primando pela qualidade do ensino e por uma educação democrática.

Para atender esses objetivos, em 2015 foi feita uma nova organização na estruturação da jornada de trabalho dos profissionais da educação pertencentes às Escolas Municipais de Tempo Integral, remanejando a carga horária do professor para o período integral na mesma escola, sem intermitências de turnos em instituições diferentes. Essa medida foi necessária para que o professor pudesse ter tempo disponível, dentro de seu horário de trabalho, para realizar diariamente o planejamento coletivo, ter uma formação continuada possibilitando períodos de estudos indispensáveis para seu progresso intelectual na constante busca pela aprendizagem e domínios dos conhecimentos necessários para exercer sua profissão e ser mediador na arte de ensinar com eficiência e responsabilidade.

3.2 Proposta de alfabetização e letramento da Rede Municipal de Educação de Goiânia e sua inter-relação com a prática escolar

Com o objetivo de buscar o entendimento do processo pelo qual perpassa a história da alfabetização no Brasil bem como os métodos adotados pelos profissionais na fase inicial da escolarização, é importante compreender a história da alfabetização para assim analisar e entender os documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia no que diz respeito ao caminho sugerido aos professores no processo de ensino e aprendizagem da criança a adentrar no mundo da cultura letrada.

Esta pesquisa “História da alfabetização: uma análise documental da Rede Municipal de Educação em Goiânia” culminou em uma análise dos documentos referentes à alfabetização de crianças na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em especial, os dessa escola. As inquietações que levaram à produção deste trabalho baseiam-se em minhas observações e experiências como auxiliar de atividades educativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Durante minha experiência profissional pude constatar que nas séries iniciais

desenvolvem-se quantidades significativas de práticas educativas centradas na tarefa de alfabetizar, isto é, há extrema preocupação com os elementos que direcionam o processo de aquisição da linguagem.

Convivendo diariamente com a turma de alfabetização durante todo o ano, vivenciei por completo os processos e práticas desenvolvidas pelas professoras para impulsionar as crianças ao mundo letrado, construindo formas diversificadas, utilizando-se de recursos que favorecem a imaginação e criatividade com o objetivo de aguçar a curiosidade das crianças e assim, proporcionar o encantamento tão natural nessa fase da infância pelos anseios de descobertas do mundo que a cerca.

Esse convívio com o universo infantil me motivou ao desafio de entender como acontece o processo de alfabetização. Dessa forma senti a necessidade de compreender os documentos que norteiam esse processo de ensino e é a eles que me direciono para esse estudo, buscando analisar os fundamentos que orientam a construção da aprendizagem da leitura e escrita.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa parte-se do pressuposto que o debate acerca dos métodos de alfabetização no Brasil precisa estar engendrado na formação inicial de futuros docentes da primeira etapa de escolarização por referir-se muito mais a aspectos ligados ao campo filosófico, político e social que propriamente às “querelas” de um debate metodológico.

Com a finalidade de entender a conceituação teórica, portanto política e filosófica, que fundamenta o trabalho da professora na turma de alfabetização na escola que atuo enquanto agente educativa senti-me motivada a adentrar no campo da pesquisa para compreender tais matrizes em uma perspectiva histórica e assim trilhar pelos caminhos adotados oficialmente pela Rede Municipal de Educação de Goiânia e ainda a proposta da escola mediante tal temática em seu projeto Político Pedagógico. Dessa forma, ciente que a questão metodológica não deve ser tomada enquanto um fator isolado do contexto de sucesso e o fracasso no processo de ensino e aprendizagem na fase inicial de alfabetização esse debate suscitou em uma reflexão sobre alfabetização nos documentos oficiais.

Nessa perspectiva, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, o processo de alfabetização está pautado pela concepção vygotskyana, “construído a partir da mediação do sujeito com o outro através das zonas de desenvolvimento para domínio progressivo do sistema de linguagem escrita” (GOIÂNIA, 2017, p. 38-39). Assim o PPP da escola em consonância com a proposta da Rede Municipal de Educação trabalha a alfabetização na concepção discursiva e interativa e destaca o educando como componente

principal desse processo, reconhecendo a importância das relações sociais que favorecem o diálogo e a interação entre os estudantes.

Dessa forma, mediante análise dos documentos oficiais, é possível perceber a constante preocupação dos sujeitos envolvidos nesse processo com as fases da infância, atendendo as particularidades dessa etapa inicial da vida humana em sua iniciação escolar, tendo como foco principal o processo de alfabetização e letramento, oferecendo elementos, através de atividades lúdicas, que propiciem a aprendizagem da leitura e escrita como meio para favorecer a construção do conhecimento.

O processo de alfabetizar letrando se estende para além da ação de aprender a ler e escrever, bem como do ato de codificar e decodificar palavras e frases, mas através de práticas motivadoras que conduzam as crianças ao mundo da leitura e escrita por meio da convivência em um ambiente alfabetizador envolvente e que seja significativo para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse sentido, alfabetizar com o objetivo de letrar implica investir tanto na pesquisa como elemento do planejamento pedagógico quanto no repertório literário e linguístico a fim de propiciar aos estudantes momentos ricos de aprendizagem. A ideia é ensinar em consonância com o contexto social e a realidade cultural das crianças e ou adultos, de modo que todos se tornem capazes de pensar, refletir, analisar e criticar os processos de produção a que estão vinculados dentro ou fora do ambiente escolar. Para tanto, se faz necessário que a escola reconheça que no letramento está em questão um conjunto diversificado de saberes, valores e habilidades para além da codificação de símbolos. O foco do letramento não se restringe à dimensão pessoal/individual, acerca do que o indivíduo é capaz de empreender, vincula-se também a dimensão social, versa, portanto de

[...] uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2016, p.72).

Corroborando com essa premissa, Emilia Ferreiro (1996) destaca que a leitura e escrita devem ser construídas paulatinamente, em um processo contínuo, de maneira a integrar a criança no mundo letrado de forma natural e prazerosa, em contato com o meio social em que está inserida. Dessa forma, todo o processo de construção dessa aprendizagem deve ser

valorizado pelo professor, como por exemplo, as escritas iniciais feitas pelas crianças no princípio da alfabetização, pois são produções que lhes exigiram esforços para representar através do desenho o que estava em seu mundo interior.

Emília Ferreiro, em sua obra “Alfabetização em processo” (1996), destaca que o professor pode seguir métodos antigos e novos, porém é necessário buscar novas abordagens que distanciem do “decoreba”, da repetição dos exercícios que direcionam o aluno as formas mecânicas de aprendizagem, da forma tradicional de ensino que utiliza textos artificiais distanciando do contexto social da criança. Faz severas críticas às essas práticas, e destaca que toda ação pedagógica, quando bem direcionada e com finalidades definidas, proporcionam a aprendizagem. Em suas palavras “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (FERREIRO, 2011, p. 33).

Nessa abordagem, o método de ensino, como é defendido por Magda Soares e destacado nesta pesquisa, envolve muito mais que uma receita, um caminho a ser seguido, “é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (SOARES, 2017, p. 124). Nesse sentido, não há um método específico, nem um mais apropriado. O professor é que tem que definir e criar seus métodos conforme o cotidiano com os alunos de sua turma, pensando sempre na aprendizagem de cada um. Conforme Carvalho (2005), “a maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento” (CARVALHO, 2005, p. 17-18).

Conforme destaca o PPP (2017), compete à escola planejar as ações e elaborar os métodos com a finalidade de atender ao objetivo primordial da educação, o ensino-aprendizagem. À vista disso, a prática pedagógica da escola em estudo é especificada em seu PPP (2017) como uma extensão do currículo, que expressa o que é real, legítimo e verdadeiro, fundamentado por uma filosofia que orienta para a educação integral e formativa, porém não consta especificamente como acontece o processo de alfabetização e letramento.

No entanto, é destacada a preocupação em não disseminar as formas tradicionais e fracionadas nesse processo inicial do ensino da leitura e escrita. A escola reconhece que as crianças já trazem um conhecimento prévio desse universo das letras, pois está inserida em um ambiente letrado. Dessa forma, é fundamental que esse processo de alfabetização não envolva apenas o entendimento do sistema alfabético, mas proporcione à criança uma

interação com a linguagem escrita. Nessa perspectiva,

propõe-se uma prática pedagógica que, por meio de uma ação educativa atualizada e dinâmica, estabeleça um ambiente alfabetizador que promova aprendizagens significativas pelos educandos. Para tanto, o ler e o escrever precisam ser permeados por diferentes materiais, bem como por várias outras linguagens que possibilitem a interação dos educandos com a linguagem escrita e a valorização da cultura, valores, crenças, dando sentido a eles e relacionando-os com os modos de produção dos conhecimentos formais, possibilitando-os compreenderem e pensarem social e intelectualmente o mundo que os cerca; formando-os não apenas como leitores e escritores da palavra, mas como leitores do mundo (GOIÂNIA, 2017, p. 43).

Assim conclui-se que a organização pedagógica escolar da escola em estudo, conforme pressupõe os documentos legais citados está em consonância com os elementos que conduzem ao processo de aquisição da linguagem para além da “camisa de força” dos métodos de alfabetização. Para além de pautar em uma definição metodológica restrita à discussão da marcha sintética ou analítica, a arte de alfabetizar da escola em estudo está para além do simples codificar e decodificar palavras ou frases e ocorre em consonância com o letramento. Dessa forma, a proposta pedagógica oferece o apoio necessário para o desenvolvimento integral que envolve o processo de aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização, por meio de um ambiente propício e das diversas metodologias que levam o aluno ao processo de socialização, produção intelectual e de significação da cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa “História da alfabetização: uma análise documental da Rede Municipal de Educação em Goiânia” foi realizada com o objetivo de examinar os documentos que norteiam o processo de alfabetização de crianças da Rede Municipal de Educação de Goiânia, dando exclusividade para uma escola da referida rede situada na região noroeste. Para isso foi necessário aprofundar nos estudos da história da alfabetização no Brasil e assim compreender a trajetória percorrida pelos métodos de alfabetização e as constantes discussões que envolvem esse tema na condução da aprendizagem inicial ao mundo letrado. Dessa forma, após inúmeras leituras e análise histórica dos documentos acerca do tema que envolve métodos de alfabetização e alicerçada pela concepção de Magda Soares, foi possível perceber a importância de problematizar os métodos de alfabetização como importantes instrumentos e suporte do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica concomitante com a análise documental que muito contribuiu para o entendimento da temática abordada. Assim após as leituras e análises das obras selecionadas foi possível organizar as ideias e planejar o processo de construção da pesquisa, tendo como objetivo buscar o resultado da investigação através da análise documental o que permitiu o acesso a informações, indicações e esclarecimentos que foram capazes de elucidar os elementos engendrados nas práticas educativas desenvolvidas na alfabetização de crianças na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Com isso, através desse estudo e fundamentados em Magda Soares (2017) foi possível compreender o conceito de métodos de alfabetização no campo das teorias da educação assim como o conceito de letramento e as diferenciações entre esses termos que, embora sejam distintos, são indissociáveis, estão interligados; um complementa o outro e devem ser trabalhados simultaneamente. Nesta perspectiva, de acordo com Soares (2017) alfabetizar envolve um conjunto de ações e técnicas que levam a codificação e decodificação de fonemas e grafemas, ou seja, a conquista ao sistema de padronização da escrita e o letramento conduz a criança à conscientização da escrita, esse ato de alfabetizar engloba também habilidades para análise, percepção e interpretação da leitura e escrita, fazendo uso da palavra no contexto social em que a criança está inserida.

À vista disso, o desenvolvimento dessa pesquisa provocou reflexões acerca dos métodos de alfabetização permitindo vasto entendimento sobre sua história, em suas permanências e rupturas, sendo alvo de constantes debates e discussões, o que ocasionou em sua

desvalorização ao ser associado a manuais a serem seguidos, artefatos pedagógicos que corromperam sua real finalidade e objetivo de instrumento de suporte, orientação e apoio ao professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, os métodos como recurso auxiliar do professor no processo de alfabetização proporcionam meios para uma aprendizagem significativa e relevante, cabendo ao professor exercer o papel de mediador do conhecimento.

A importância desse estudo é também sugerir alternativas, possibilidades e estratégias para que professores em formação inicial encontre sentido em problematizar e trazer visibilidade ao debate acerca dos métodos de alfabetização, não entendendo tal temática como superada, e nem recorrendo a ela com receio. Novamente, urge conceituar a discussão sobre método não como uma camisa de força, como artefatos pedagógicos, métodos de alfabetização envolve muito mais que uma receita, um caminho a ser seguido é o apoio necessário para o desenvolvimento integral que envolve o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim a prática pedagógica será enriquecida por meio das metodologias que proporcionarão atitudes inovadoras ao pedagogo e ao educador social possibilitando um trabalho de conscientização e militância, entendendo o processo de adentramento na cultura letrada à todos os indivíduos.

Por meio dessa pesquisa foi possível concluir que, ao fazer parte de um mundo que está em constante transformação, com uma diversidade de ideias e tecnologias avançadas é preciso repensar nosso panorama educacional com o intuito de buscar sempre uma educação de qualidade, que valorize o aluno e o prepare para ser sujeito reflexivo, autor de sua própria história, capacitado a atuar no mundo, de se posicionar em seu contexto social. Para isso é necessário que a alfabetização seja a base de sustentação neste cenário, conduzindo o aluno para uma formação dialética e emancipatória.

Essa pesquisa possibilitou uma reflexão sobre o papel dos métodos de alfabetização no processo de ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita estabelecendo diálogos com a produção escrita da Rede Municipal de Goiânia no processo de elaboração de diretrizes para alunos, professores, técnicos, e demais sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. *O impresso Lições de Ler na história da alfabetização no Império brasileiro*. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, SC. V.11, n.20, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 14724: apresentação de trabalhos acadêmicos – referências - elaboração*. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*, Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília : Secretaria de Educação Básica, 2005.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bintencourt Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. *Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599*. In: TOLEDO, César de Alencar Aurnautde; RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto; SKALINSK Jr., Oriomar (Org.). *Origens da Educação Escolar no Brasil Colonial*. Maringá: Eduem, 2012. Vol I.

COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento de mundo: o império português (1540-1599)*. Tese de doutorado. (Programa de PósGraduação em Educação) Piracicaba, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

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

_____. *Reflexões Sobre Alfabetização*. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCA S. J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “RatioStudiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *A importância do ato de ler*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. *Autonomia da Escola: Princípios e Propostas*. 4ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GOIÂNIA. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016.

GOIÂNIA. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Goiânia. Escola Municipal Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves, 2017.

GOIÁS, INSTITUTO FEDERAL DE. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2017.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LIMA, D. F. C. *O Homem Segundo o Ratio Studiorum*. 2008. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas Programa de pós-graduação em Educação.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita / Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADUREIRA, J.M de. *A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, Sua pedagogia e seus resultados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1927.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MOTA, Sonia Borges Vieira. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo. 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 56, p. 5-16, maio/ago. 1995.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros* – 3. ed. ; 3. reimp.. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. *Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída*. IN: *Estudos avançados* 21 (60), 2007.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.