



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PATRICIA COSTA DE OLIVEIRA**

**AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS  
IMPACTOS PARA A APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS  
INICIAIS E ANOS FINAIS**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2022**

**Patricia Costa Oliveira**

**As dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental: os impactos para a aprendizagem na transição entre os anos iniciais e anos finais**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Brigitte Ursula Stach-Haertel.

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

C837d Oliveira, Patrícia Costa de.  
As dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental: os impactos para a aprendizagem na transição entre os anos iniciais e anos finais. / Patrícia Costa de Oliveira. – Miracema, TO, 2022.  
40 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.  
Orientadora : Brigitte Úrsula Stach- Haertel

1 - Dificuldades. 2 - Literatura. 3 - Métodos. 4 – Aprendizagem. I.  
Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.  
**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

PATRÍCIA COSTA DE OLIVEIRA

AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS  
IMPACTOS PARA A APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS  
INICIAIS E ANOS FINAIS

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Brigitte Úrsula Stach-Haertel.

Data da defesa: 29 de Junho de 2022

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Brigitte Úrsula Stach Haertel, Orientadora UFT.

---

Profa. Dra. Kethlen Leite de Moura, Avaliadora UFT.

---

Profa. Ms. Suzana Brunet, Avaliadora UFT.

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que me acompanharam neste percurso acadêmico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me mostrar o quão forte sou.

Agradeço aos meus pais e filho que estiveram presentes desde o início dessa caminhada acadêmica, me encorajando e mostrando que sou capaz.

Agradeço ao meu filho pelo amor, paciência e compreensão nessa jornada de tantos desafios.

Agradeço aos meus colegas de curso, onde uma família se formou prestativa e carinhosa e pelo bom convívio e companheirismo.

Agradeço a todos os professores da universidade por me repassarem seus conhecimentos possibilitando que chegasse até aqui com incentivos sempre buscando a perfeição.

Agradeço a minha orientadora professora doutora Brigitte Úrsula que aceitou este desafio e me ajudando a concluí-lo com sucesso.

Por fim, agradeço a todos envolvidos direta e/ou indiretamente para a construção deste trabalho.

## RESUMO

Este texto traz a sistematização de estudos de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. O interesse pela temática foi orientado a partir da experiência profissional da autora das presentes reflexões, especialista na área de Língua Portuguesa, com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O problema que orientou a estruturação da pesquisa foi: O que fazer quando os alunos acessam o sexto ano do Ensino Fundamental sem as condições mínimas de ler e escrever atribuindo sentido a um texto por mais curto que seja? O questionamento se estruturou com base nas leituras e percepções de que, no Brasil, a questão do sucesso ou fracasso na alfabetização se deve ao método de ensino selecionado. Para melhor responder ao problema formulado, foi elaborado o seguinte objetivo geral: compreender como se manifestam as dificuldades de aprendizagem especialmente no campo da leitura e da escrita em nossas escolas. Como objetivos específicos apresentam-se: compreender a transição entre teoria à prática no cotidiano da sala de aula, identificar quais são as tendências predominantes de nossas práticas escolares e conhecer estratégias, práticas e eventualmente métodos pedagógicos que favoreçam o aprendizado do nosso aluno. Os estudos baseados em Soares (2018), Mortatti (2006), Saviani (2008), Cagliari (1996), Ludwig (2014) além de referências indiretas a Vygotsky (1988), Luria (1988), Leontiev (1988) mostraram que o ensino da leitura e escrita vem passando por mudanças significativas ao longo dos anos. Avanços teóricos, novas práticas sociais e novas tecnologias têm impactado também o surgimento e a consolidação de propostas pedagógicas e materiais didáticos destinados a todo Ensino Fundamental, desde os anos iniciais.

**Palavras-chave:** Dificuldades. Literatura. Métodos. Aprendizagem.

## RESUMEN

Este texto trae la sistematización de los estudios para la conclusión de la carrera de Pedagogía. El interés por el tema fue guiado por la experiencia profesional del autor de estas reflexiones, especialista en el área de lengua portuguesa, actuando en los últimos años de la Enseñanza Fundamental y de la Enseñanza Media. El problema que guió la estructuración de la investigación fue: ¿Qué hacer cuando los estudiantes ingresan al sexto año de la Enseñanza Fundamental sin las condiciones mínimas para leer y escribir, dando sentido a un texto, por breve que sea? El cuestionamiento se estructuró a partir de lecturas y percepciones de que, en Brasil, la cuestión del éxito o fracaso en la alfabetización se debe al método de enseñanza seleccionado. Para dar una mejor respuesta al problema formulado, se elaboró el siguiente objetivo general: comprender cómo se manifiestan las dificultades de aprendizaje, especialmente en el campo de la lectoescritura en nuestras escuelas. Se plantean los siguientes objetivos específicos: comprender la transición entre la teoría y la práctica en el cotidiano del aula, identificar cuáles son las tendencias predominantes de nuestras prácticas escolares y conocer estrategias, prácticas y eventualmente métodos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de nuestros estudiantes en Soares (2018), Mortatti (2006), Saviani (2008), Cagliari (1996), Ludwig (2014), así como referencias indirectas a Vygotsky (1988), Luria (1988), Leontiev (1988) mostraron que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sufrido cambios significativos a lo largo de los años. Los avances teóricos, las nuevas prácticas sociales y las nuevas tecnologías también han impactado en el surgimiento y consolidación de propuestas pedagógicas y materiales didácticos destinados a todas las Escuelas Básicas, desde los primeros años.

**Palabras-clave:** Dificultades. Literatura. Métodos. Aprendizaje.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>BREVE INCURSÃO EM ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização histórica dos “métodos” de alfabetização .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Questões de debate para uma alfabetização.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Dificuldades de ensino-aprendizagem como diagnosticar?.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>O desafio das dificuldades de aprendizagem e a decisão pela segunda graduação.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta monografia de conclusão de curso retrata a trajetória de formação de uma professora da Educação Básica que, a partir de suas inquietações no cotidiano da sala de aula, buscou complementar seus conhecimentos didático-pedagógicos para uma atuação mais efetiva, consciente e ética nas diferentes fases ou etapas da Educação Básica.

O presente estudo buscou compreender como se manifestam as dificuldades de aprendizagem especialmente no campo da leitura e da escrita em nossas escolas. Observações recorrentes em sala de aula demonstravam que parcela significativa dos alunos, ao passarem do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais, apresentavam problemas de proficiência nas habilidades<sup>1</sup> de leitura e de escrita; situação alarmante que acaba gerando recorrentes manifestações de dificuldades de aprendizagem e, no limite, de sua eventual retenção ou evasão.

Tais adversidades manifestam-se especialmente no campo da alfabetização tanto mais grave quando os obstáculos estão articulados à atribuição de sentido; sentido este que ultrapassa uma “decodificação” mecânica e que garanta, portanto as condições mínimas indispensáveis à leitura e à escrita significativas.

As evidências demonstram que parcela significativa de nossos alunos alcançam os anos finais da Educação Básica sem reconhecer o código mais básico da escrita; desde os seus segmentos mais elementares, tais como letras ou sons, passando pela escrita não convencional em que os registros são fiéis à pronúncia, e, no limite, levando os alunos ao desinteresse absoluto diante das atividades escolares do cotidiano.

Ao longo dos anos, inúmeras discussões que tratam da importância do ensino-aprendizagem significativos vêm ganhando espaço tanto no meio acadêmico quanto na formação continuada de professores. Discute-se muito a questão dos métodos de alfabetização, quais seriam os mais apropriados sem, no entanto promover a reflexão que garanta a efetivação da competência leitora e escritora de nossos alunos. Discutimos métodos e não garantimos referências à constituição de competências e/ou habilidades indispensáveis à leitura e á escrita.

---

<sup>1</sup> Os termos “habilidades” e “competências” serão utilizados em nosso texto no sentido estrito atribuído pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o que significa, no recorte do presente trabalho, que uma competência é mobilização de conhecimentos adquiridos e habilidades são atitudes práticas para resolver questões do cotidiano.

Uma terceira questão que nos inquietava era compreender a transição entre teoria à prática no cotidiano da sala de aula. Como professores dos anos finais do Ensino Fundamental e mesmo do Ensino Médio lidam com a inexistência das competências e habilidades leitora e escritora de nossos alunos? Que alternativas nos restam quando somos professores de um recorte do conhecimento que pressupõe um campo específico de especialização? Como transitar da teoria à prática quando não se garantiu, historicamente, o mínimo a estes alunos?

A inquietação que justifica o tema da presente monografia, portanto tem origem em persistente inquietação profissional, pessoal e coletiva, de professoras e professores do ensino fundamental em seus anos finais, que enquanto docentes comprometidos com a aprendizagem de seus alunos reconhecem sua dificuldade em lidar com crianças semianalfabetas cuja trajetória escolar fica significativamente comprometida sem o acesso à leitura e à escrita de forma autônoma e independente. O que fazer quando os alunos acessam o sexto ano do Ensino Fundamental sem as condições mínimas de ler e escrever atribuindo sentido a um texto por mais curto que seja? Alguns dos nossos alunos alcançam esta etapa de sua formação básica sem compreender as mensagens implícitas a um texto, seja um parágrafo, um período ou mesmo uma frase. A formação nos bacharelados em nível superior de áreas do conhecimento específico não habilitam tais profissionais a lidar com questões que seriam, a princípio, do domínio daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em especial os primeiros e segundos anos.

Minha questão central de pesquisa surgiu deste conflito: por que, em pleno Ensino Médio, terceira etapa da Educação Básica, ou mesmo na fase dos anos finais do Ensino Fundamental ainda temos alunos com significativas dificuldades de leitura e escrita manifestando evidências de não terem adquirido as habilidades mínimas, tanto leitora quanto escritora, para a sua autonomia acadêmica?

Nossos objetivos com a presente discussão perpassaram algumas questões tais como; quais são as tendências predominantes de nossas práticas escolares para a aquisição mínima da habilidade leitora na idade adequada? Apesar de possíveis questionamentos há algum “método” mais eficaz para alcançarmos coletivamente o objetivo de alfabetizar nossas crianças na idade adequada?

Da aproximação a estas questões surgem outras tantas: qual o papel do professor no enfrentamento destes desafios? Cabe ao professor dos anos finais do

Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Médio reverter este quadro? Estes profissionais teriam qualificação específica para transformar esta triste realidade?

Não há uma fórmula mágica que garanta processos de ensino-aprendizagem exitosos de forma incondicional; no entanto necessário se faz conhecer estratégias, práticas e eventualmente métodos pedagógicos que favoreçam o aprendizado do nosso aluno garantindo, minimamente, sua alfabetização de forma a alcançar sua autonomia discente por mais restrita que seja. Soares uma das autoras de referência em nossos estudos defende que a despeito do método, ainda que inúmeros tenham sido tentados ao longo da história da educação brasileira – de forma quase que pendular, oscilando ora pendendo para um, ora pendendo para outro – as evidências de habilidades decorrentes da compreensão leitora de nossos alunos continua muito aquém do desejável; fato mais que preocupante como bem demonstram os índices de proficiência medidos em avaliações de larga escala tal como a Prova Brasil.

Nossa experiência profissional para além de nossos estudos e reflexões na formação em Pedagogia permitiu-nos reconhecer que grande parte das estratégias pedagógicas aplicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na maioria de nossas escolas tende ao que há de mais tradicional no campo das práticas de ensino especialmente ao que se refere à alfabetização oscilando entre uma visão inatista ou comportamentalista do processo de forma que o aluno esteja à mercê de práticas de alfabetização destituídas de sentido.

Diante dos impasses que a prática em sala de aula se nos impuseram restava uma questão adicional: os cursos de Pedagogia reconhecem a importância de qualificar os profissionais da educação para a tarefa de alfabetizar na idade adequada? Os professores de nossas escolas estão habilitados para garantir a alfabetização de nossas crianças? Há espaço suficiente para esta discussão?

A partir destes questionamentos buscamos tratar de alguns dos impasses da alfabetização significativa enfrentados pelos professores em outras fases e etapas da Educação Básica visando garantir o direito à apropriação dos recursos da nossa língua a todas as crianças e adolescentes.

## **2 BREVE INCURSÃO EM ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICA**

Abordar o tema da alfabetização é tarefa relativamente complexa uma vez que se caracteriza como tentativa de compreender uma intrincada rede de atribuição de sentidos a um recurso da língua, mais especificamente à escrita, de processos de mediação da aprendizagem simultaneamente singulares e plurais.

Alguns aspectos a serem contemplados nesta breve aproximação à temática têm por objetivo apresentar uma incursão histórica, ainda que introdutória, de alguns dos impasses centrais à abordagem da alfabetização como objeto de estudo dos cursos de formação de professores.

No decorrer da história do Brasil a alfabetização tem se demonstrado um problema social de difícil superação, ainda que atualmente as taxas pareçam estar em discreta queda. “(...) o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.” (AGENCIA BRASIL, 2022<sup>2</sup>) O público desta faixa etária, em condições ideais, estaria cursando o Ensino Médio com êxito.

O sintoma recorrente à educação básica no Brasil forjou historicamente a categoria “fracasso escolar” predominantemente constituída pelos alunos da classe trabalhadora; sua inclusão nas salas de aula não garantiu o acesso à educação de qualidade. Esta evidência demonstra, portanto que em termos de apropriação da língua escrita ainda estamos muito longe de um nível aceitável de escolarização das camadas sociais menos favorecidas.

Sabemos que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos eles problemas crônicos do sistema escolar brasileiro. Para interferir nessa situação, ao longo dos anos 90 foram implementadas diversas políticas de melhoria do fluxo escolar, que conduziram à aceleração de estudos, à organização do ensino em ciclos e à aprovação automática de alunos. Como resultado, dados nacionais mais recentes apontam grande diminuição nas taxas de repetência, que, contudo não indicam necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo uma efetiva diminuição dos problemas escolares de disciplina e aprendizagem, antes diretamente refletidos no número de repetências. CARVALHO, 2016, p. 250. Grifos nossos).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 22 mar 2022.

Esta breve contextualização evidencia que os problemas de aprendizagem e, em nosso recorte, da alfabetização e do letramento são sintoma de longa data cujos desafios transcendem a boa intenção de uma professora ou de um professor em sala de aula.

## 2.1 Contextualização histórica dos “métodos” de alfabetização

No processo de apreensão do objeto alfabetização impõe-se uma série de entendimentos relevantes que pouco a pouco nos aproximam de sua real complexidade.

Soares, 2017, destaca a etimologia do termo; “(...) *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.” (SOARES, 2017, p. 16). Neste sentido o próprio termo demonstra sua limitação para favorecer uma compreensão mais adequada da complexidade do processo tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A alfabetização em seu sentido pleno implica no empoderamento intrínseco ao acesso a um conjunto de habilidades, sejam leitoras ou escritoras, do qual se apropria o sujeito da aprendizagem a partir da mediação do sujeito da *ensinagem*<sup>3</sup>; é a rigor “(...) a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico (...)” (SOARES, 2004, p. 16).

De forma geral a complexidade do processo de alfabetização é pouco compreendida pela grande maioria dos profissionais da Educação cuja formação é fortemente influenciada por influências histórico-culturais de uma sistematização simplificada de aquisição das linguagens.

A história da alfabetização demonstra, conforme defende Mortatti (2006), que o maior problema, neste campo, desde o final do século XIX tem sido “a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública” (MORTATTI, 2006, p. 2). Desde aquele período o acesso á escolarização é desigual e perverso em nosso país.

---

<sup>3</sup> Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula. Trata-se de um processo interativo, dialógico e participativo, como campo propício às metodologias ativas (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005), ancorados na Teoria da Educação de Paulo Freire.

No campo específico da alfabetização fortemente influenciada pela utilização das cartilhas, como uma espécie de “receita pronta” para toda e qualquer demanda de aprendizagem, tornou o processo uma simplificação destituída de sentido.

Em função da insuficiência de recursos didáticos disponíveis, as cartilhas foram, por longo tempo, as únicas ferramentas acessíveis à grande maioria da população. Com o passar dos anos a evolução deste recurso pedagógico, transformou-se pouco a pouco em algo próximo aos ‘livros didáticos’ da atualidade.

Segundo Cagliari, (1996, p. 31), “As primeiras cartilhas escolares, até cerca de 1950, davam ênfase à leitura”. O importante naquele período era ensinar o “abecedário”. E complementa “A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre as letras e sons, seguindo a ortografia da época” (CAGLIARI, 1996, p. 31).

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006, p. 3).

Desde o período da proclamação da República, em nosso país, há fortes indícios de que a alfabetização venha sendo discutida a partir de abordagens que se alternam intermitentemente, interpondo o que há de mais tradicional no ensino a propósitos inovadores para as práticas didático-pedagógicas. Foram inúmeras as reformas relacionadas à educação que retratam a disputa ideológica entre o “antigo” e o “novo” dificultando severamente um mínimo de consenso pedagógico. Neste sentido, a educadora Mortatti, 2006, em seu estudo sobre escola e alfabetização afirma,

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)

Ainda no período da instauração da República adotam-se métodos de ensino sintéticos<sup>4</sup> de alfabetização para práticas de leitura e escrita. Segundo Soares, (2018),

(...) em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. Como consequência da indefinição de *como* garantir esse domínio, o método para aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se, já então, uma *questão*, no primeiro sentido da palavra – uma dificuldade a resolver; e como consequência de diferentes repostas sugeridas para essa dificuldade; o método tornou-se, também já então, uma *questão*, no segundo sentido da palavra –, um objeto de controvérsias e polêmicas. (SOARES, 2018. p. 16).

A questão do método tem sido uma disputa para muito além do campo da escola. A disputa esteve presente nas cartilhas brasileiras que partiam do pressuposto de que a unidade elementar da escrita seriam as letras; o alfabeto é nesta perspectiva o elemento central que permite a composição, a formação das palavras tornando-se uma sequência alfabética; a sequência didática apresenta letras, que pouco a pouco constituem sílabas, de tal forma que o encadeamento pareça fazer algum sentido. Esta sistematização caracteriza os métodos sintéticos de alfabetização considerados uma das metodologias mais tradicionais quando se trata do processo de ensino e aprendizagem dos recursos da língua escrita. .

Muitos professores buscaram o melhor método para alfabetizar considerando estritamente o material didático das “cartilhas”, ou em terminologia atual, com algumas adequações, os “livros didáticos” ignorando a complexidade do processo de aquisição da língua e o conhecimento que os alunos possam trazer de sua vivência e experiências próprias.

Na história da alfabetização brasileira o método mais comumente utilizado tem sido o sintético. À medida que a escolarização formal foi se expandindo no Brasil a necessidade de outros métodos foram se impondo; um conhecimento mais

---

<sup>4</sup> Segundo Braslavsky (1971, p. 43-45), os métodos de leitura agrupam-se em dois grandes grupos: os *sintéticos*, que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra, e os *analíticos*, que partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra. Essa classificação considera tanto a natureza do elemento linguístico adotado como ponto de partida do processo, quanto as operações cognitivas envolvidas nessa fase inicial. Os métodos sintéticos apoiam-se na ideia de que a língua portuguesa é fonética e silábica, de modo que a dedução é a melhor maneira de dominar a leitura e que a aprendizagem da escrita se dá por meio de um processo que atente para essa característica. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/metodos-de-alfabetizacao-no-brasil> . Acesso em 12 jun 2022.

abrangente das funções mentais superiores de aprendizagem abre espaço para o método analítico. Instaura-se a alternância de métodos que ciclicamente vai se impondo ao longo da história da educação brasileira.

Soares (2018) faz algumas considerações a respeito da alternância dos métodos:

Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país, a partir da última década do século XIX. Antes disso, a *questão* não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e frases. Era o método da soletração, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no  $b + a = ba$ . Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua. (SOARES, 2018, p. 17).

Décadas depois já nos anos de 1980, o método analítico passa a ser considerado uma opção para o recorrente fracasso na alfabetização de nossos alunos. Uma vez mais Soares, 2018, comenta:

Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global (...) (SOARES, 2018, p. 23).

Magalhães (2015), por outro lado salienta, “não é possível alfabetizar sem método (...) conhecer a história dos métodos de alfabetização pode levar o professor a identificar permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar”. (MAGALHÃES, 2015)<sup>5</sup>. Tais dilemas e divergências sobre a questão de uma possível relevância do método tem tornado ainda mais complexa a aproximação à temática àqueles que não são especialistas da discussão teórica, mas dedicam-se cotidianamente a enfrentar as dificuldades da leitura e da escrita de seus alunos em sala de aula.

Após breve introdução à algumas questões centrais na história da alfabetização brasileira, apresentando ligeiramente a distinção entre os modelos

---

<sup>5</sup> MAGALHÃES, Naiara. Retrospectiva: história dos métodos de alfabetização. Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita. FaE / UFMG. Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG. 11 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-1.html>. Acesso em 25 de nov. 2021.

sintético e analítico além da alternância entre os métodos, outros objetos de relevância se fazem pertinentes,

(...) uma primeira causa de divergência quanto ao objeto da alfabetização é a maior ou menor importância atribuída, em diferentes métodos, a uma ou outra das duas funções da língua escrita: na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever? (SOARES, 2018, p. 25).

Objetos da alfabetização e do letramento, aprender a ler e a escrever permanecem questões a ser enfrentadas por várias das instâncias da educação, desde as políticas públicas, passando necessariamente pela formação de professores até que se alcance um compromisso coletivo com o domínio da língua escrita, em toda a sua potencialidade, e de forma acessível a todas e todos.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos (SOARES, 2004a, p. 99).

A questão do método parece, ainda nos dias atuais, não ser uma questão plenamente pacificada. Ainda que os ciclos se alternem, que o debate se acirre, que as práticas didático-pedagógicas predominantes se intercalem, que políticas de alfabetização se interponham a nós nos parece que há indícios suficientes que a alfabetização de nossos alunos deva ser uma prioridade de Estado para a Educação.

Assim, enquanto a sua posse e uso plenos sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais, a escrita assume o papel de arma para o exercício do poder, de legitimação da dominação econômica, social, cultural, de discriminação e de exclusão. No quadro da ideologia hegemônica em sociedade grafocêntrica, não há possibilidade de participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da escrita. (SOARES, sem data definida<sup>6</sup>).

Par e passo à possível boa intenção de parcela significativa dos professores que se comprometem com a aprendizagem de seus alunos no cotidiano das salas de aula muito há a se refletir acerca da perversidade de uma lógica histórica

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://w3.ufsm.br/regina/Artigo1.htm>. Material de divulgação interna. Transcrição de palestra em seminário “Universidade, Cidadania e Alfabetização” na Universidade Federal de Santa Maria. Acesso em 17 mai 2022.

persistente na educação brasileira que garante acessos privilegiados a poucos e parece “reinventar a roda” ciclicamente.

Dermeval Saviani há mais de dez anos, ao afirmar que um dos graves problemas históricos da política pública brasileira é a descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado: ‘[...] cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente’ (SAVIANI, 2008, p. 7). A denúncia feita por Saviani reveste-se de importância ímpar porque o que vemos hoje é a prática contumaz do governo brasileiro de buscar silenciar as conquistas históricas do processo alfabetizatório, imprimindo autoritariamente sua marca, ao acordar um método há muito superado, que de novo não tem nada, deslocando o eixo do como aprender para o como ensinar. (ANDRADE; ESTRELA, 2021, p. 852).

Em sala de aula a angústia de professoras e professores, compromissados com a tarefa de formar seus alunos, continua. Permanecem se questionando: a quem cabe alfabetizar quando a idade adequada já passou? Com quem podemos contar? Como envolver outros personagens na árdua tarefa de dar acesso aos recursos da língua para garantir a cidadania? Como enfrentar os conflitos do cotidiano quando nossos alunos não acompanham minimamente o que se propõe nos objetivos de aprendizagem daquela fase ou etapa do ensino? A quem poderíamos recorrer para o apoio às práticas didático-pedagógicas que se fazem necessárias? Como envolver todos os agentes do processo educativo-civilizatório?

É no quadro dessa ideologia, em que se insere o nosso país, que no significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – saber ler e escrever; a alfabetização é fundamentalmente, um processo político através do qual grupos excluídos dos direitos sociais civis e políticos têm acesso a bens culturais que são sonhados e que são um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos, pela participação no poder e pela transformação social. Justifica-se, assim, a afirmação que seu título a esse item: a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania. (SOARES, sem data definida<sup>7</sup>)

Apartados historicamente de sua relevância social enquanto direito de acesso, alfabetização e letramento, tem sido território de disputas ideológicas que interferem significativamente no cotidiano de nossas escolas apartando nossos alunos e alunas do seu direito de se expressar na plenitude dos recursos da língua em que nos comunicamos, seja utilizando recursos orais ou escritos.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://w3.ufsm.br/regina/Artigo1.htm>. Material de divulgação interna. Transcrição de palestra em seminário “Universidade, Cidadania e Alfabetização” na Universidade Federal de Santa Maria. Acesso em 17 mai 2022.

*Se a universidade brasileira, compromissada que deve ser com a construção de uma sociedade democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumir imediata e vigorosamente a reflexão, a pesquisa e o ensino na área da alfabetização a concretização dessas metas, se ocorrer, pode vir marcada, mais uma vez, pelo divórcio entre alfabetização e conquista de direitos sociais, civis e políticos - entre alfabetização e cidadania. (SOARES, sem data definida<sup>8</sup>).*

Cabe, portanto retomar a reflexão que orienta a presente monografia: a quem cabe assumir a responsabilidade pela aquisição dos recursos, orais e escritos, da nossa língua para o exercício pleno da cidadania?

Ler e escrever com autonomia são, ou não são, recursos libertadores?

## **2.2 Questões de debate para uma alfabetização**

No decorrer da presente subseção abordaremos, de forma introdutória, aspectos que perpassam a alfabetização de crianças e adolescentes, em nossas escolas, a partir da experiência profissional da autora das presentes reflexões, especialista na área de Língua Portuguesa, com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

São reflexões amparadas em autores como Soares, Mortatti, Saviani, Cagliari, Ludwig além de referências indiretas a Vygotsky, Luria, Leontiev que inspiraram apontamentos norteadores a uma primeira incursão na temática.

Magda Soares (2018), contribui para nossa contextualização introdutória afirmando:

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a questão, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização tem sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. (SOARES, 2018, p. 25).

“Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 2001, p. 122). Tal processo perpassa a construção de conhecimento das

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://w3.ufsm.br/regina/Artigo1.htm>. Material de divulgação interna. Transcrição de palestra em seminário “Universidade, Cidadania e Alfabetização” na Universidade Federal de Santa Maria. Acesso em 17 mai 2022.

crianças por meio de práticas que têm como eixo a utilização da linguagem formal com vistas à participação nas mais distintas práticas sociais de leitura e de escrita.

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2001, p. 123).

Neste sentido é incontestável que, de partida, a desigualdade de acesso aos portadores da língua escrita, é questão histórica em nosso país, por hora de solução bastante desafiadora. Neste sentido garantir o acesso à educação formal às classes menos favorecidas desde a mais tenra idade é estratégia relevante para amenizar alguns aspectos desta desigualdade.

O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades. (...) A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. (BRASIL, 2001, p. 133).

Além do acesso aos portadores da língua escrita uma questão complementar a ser enfrentada trata dos processos cognitivos inerentes à alfabetização trazendo mais uma vez à tona a questão do método<sup>9</sup>.

Desta feita, no entanto, o método ao qual nos referimos não está diretamente relacionado às “operações mentais” que organizam a alfabetização seja da parte para o todo (sintético), seja do todo para a parte (analítico), mas a uma cosmovisão que dá sustentação à nossa leitura de mundo. Visão de mundo esta que, na perspectiva da presente seção, corresponde ao “significado de um conjunto de crenças básicas através das quais vemos o mundo. É o modo pelo qual percebemos e interpretamos a realidade circundante, seja de maneira consciente ou inconsciente.” (LUDWIG, 2014, p. 18).

Neste sentido adotaremos para a subseção em pauta referências à maneira peculiar do sujeito compreender, atribuir sentido ao mundo, e que perpassam opções epistemológicas, ainda que inconscientemente, balizando as suas práticas

---

<sup>9</sup> Referência aos métodos sintéticos e analíticos conforme discutido na Seção 2.1.

em sala de aula. São concepções de mundo que assumem os sujeitos da “ensinagem” pautadas quer seja pelo inatismo, empirismo, comportamentalismo, sócio-construtivismo ou mesmo pelo sócio-interacionismo com suas respectivas representações que têm sustentado suas apropriações no campo da Educação.

Historicamente os métodos de alfabetização preconizados em nossas escolas partiram de uma visão empirista da linguagem predominantemente inatista ou comportamentalista a partir da qual o professor “transfere” ao aluno saberes necessários à sua aprendizagem; mais recentemente as discussões teóricas passaram a entender a linguagem como uma prática social que se constitui na interação entre os sujeitos e não a partir de uma transmissão de saberes passiva em que o mais experiente “deposita” seu conhecimento na conta do aprendiz. Abre-se espaço para ressignificar a compreensão de como o sujeito aprende e apreende o mundo à sua volta construindo hipóteses que representam sua maneira peculiar de interpretá-las a partir de uma cosmovisão sócio-interacionista.

Esta compreensão deixa de apelar para o método e busca identificar a maneira como o sujeito constitui hipóteses próprias e conceitos mais ou menos pertinentes a respeito da língua escrita apropriando-se gradativamente de seus múltiplos recursos.

Soares (2018), na obra “Alfabetização, a questão dos métodos” destaca,

O alfabetizador não propriamente ensina, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta - a língua escrita. Assim, o alfabetizar *com* método, nessa etapa de conceitualização da língua escrita, constitui-se de um conjunto de procedimentos, tais como: a criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita; a proposta de situações-problema que levem a criança a “experimentar” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação. (SOARES, 2018. p. 335).

Neste sentido, alfabetizar não depende de um método no seu sentido estrito, mas de uma cosmovisão educativa que compreenda o sujeito da aprendizagem não como um ser passivo, inatista treinado em comportamentos mecânicos, repetitivos ou reprodutivistas da escrita; o sujeito da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural assume o protagonismo da significação dos recursos da linguagem da qual se apropria com a mediação, mais ou menos intensiva, do adulto mais experiente.

Uma vez mais Soares (2018), contribui para a reflexão:

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada. (SOARES, 2018, p. 331/332).

Processos de alfabetização e de letramento escolares exigem a intercessão de um mediador mais experiente na construção das competências e habilidades da leitura e da escrita. A mediação do(a) professor(a) instiga a busca por novos conhecimentos, incentiva a investigação e a reflexão. A aprendizagem da língua escrita exige mais que um ambiente alfabetizador; exige uma mediação que garanta a autonomia e o desenvolvimento das funções mentais superiores que sustentam a abstração necessária para a aquisição e significação da linguagem escrita (JUNKES, 2013).

Segundo Coelho (2011), a:

(...) compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito. As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. (COELHO, 2011, p. 58).

As apropriações sucessivas às quais o sujeito da aprendizagem vai atribuindo sentido baseiam-se inicialmente na linguagem falada, que pouco a pouco vai sendo “traduzida” para a linguagem escrita. É comum observarmos crianças em fase de alfabetização pronunciando as palavras que tentam grafar.

(...) por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, '[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita' (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. Explicando

melhor: a apreensão da linguagem escrita é feita, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida pela criança da mesma maneira que a linguagem falada. (COELHO, 2011, p. 65).

O processo alfabetizatório que vigorou em nossas escolas nas últimas décadas privilegiou métodos pautados no conhecimento, ou identificação, dos segmentos elementares da língua escrita ordenados a partir de letras, sílabas ou palavras, ou inversamente<sup>10</sup> quase sempre de forma descontextualizada, sem qualquer preocupação com o contexto que envolve os seus símbolos, comprometendo uma formação mais crítica que prática. Neste sentido é preciso assumir que a apropriação da língua escrita a partir de uma cosmovisão sócio-histórico-cultural pressupõe formação mais crítica que privilegie interpretações textuais, contextualização, argumentações e, especialmente, questionamentos...

Em uma abordagem sócio-histórico-cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais e interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas. (MAGALHÃES, 1996, p.3-4).

Uma inquietação permanece: por que tantas escolas ainda fracassam no processo de alfabetização de nossos alunos denunciando os desafios de nossos educadores em sua abordagem da língua escrita? Que estratégias seriam necessárias para reverter o quadro atual em nossas escolas?

Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem, é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita. (ALVARENGA et al., 1989, p. 6).

O sintoma da reprovação, traduzido nos dias atuais pela promoção “automática” de nossos alunos sem a garantia das condições mínimas indispensáveis à apropriação dos “códigos” da língua escrita com a devida autonomia, aponta a perpetuação de uma lógica histórica excludente cuja raiz está fortemente associada a uma série de disputas ideológicas que perpassam desde a

---

<sup>10</sup> Referência aos métodos sintéticos ou analíticos.

questão dos métodos, passam pelas distintas cosmovisões que sustentam sua apropriação alcançando as políticas públicas que se intercalam sem um mínimo de continuidade que garantam o acesso à potencialidade da língua escrita.

As dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e da escrita de nossos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio continuam a nos desafiar. Como sanar este descompasso entre o direito a apropriação dos recursos da língua escrita e a realidade da maioria das nossas escolas públicas que atendem aos alunos da Educação Básica? Apesar dos métodos adotados e das cosmovisões que nos guiam a angústia, de professoras e professores, continua clamando por políticas públicas que enfrentem a dura realidade no cotidiano de nossas escolas.

Na sequência de nossa discussão abordaremos mais especificamente a formação de professores buscando alternativas práticas no cotidiano de nossas escolas. Par e passo às políticas públicas de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem propomos uma reflexão a respeito dos desafios da ensinagem.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE**

Na seção anterior abordamos a questão da alfabetização, os “métodos” que por décadas influenciaram as práticas escolares e uma possível cosmovisão que orienta nossa leitura de mundo enquanto professores. Como afinal aprendem os nossos alunos?

Na presente seção dedicaremos algumas breves reflexões na tentativa de compreender os impactos da articulação entre teoria e prática na formação de professores e algumas de suas consequências na aprendizagem de nossos alunos. Afinal como a nossa formação repercute no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, em especial na utilização dos recursos da língua escrita, identificadas cotidianamente em nossas escolas?.

Reconhecer e enfrentar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio parece tarefa ainda mais desafiadora uma vez que o contato com os mesmos se restringe a aulas, em média, de cinquenta minutos. De uma escolarização centrada na figura de um professor regente para a maioria das atividades propostas para uma regência multidisciplinar, coletiva, os desafios de atendimento se multiplicam e se intensificam frente aos alunos que não alcançaram algumas das habilidades indispensáveis a uma trajetória escolar com autonomia especialmente no campo da leitura e da escrita.

Questões como estas perpassam as práticas cotidianas em nossas salas de aula e tornam ainda mais complexa a superação de algumas máximas que expressam o tamanho deste desafio. Quem nunca ouviu desabafos como: Na prática, a teoria é outra? Na teoria, não há diferença e ter a teoria e a prática, mas na prática há muita diferença? Estas inquietações denunciam a dificuldade de articular teoria e prática no cotidiano das nossas salas de aula.

Articular teoria e prática é um dos maiores desafios a ser enfrentados cotidianamente pelos profissionais da educação que se tornam ainda mais complexos quando se conjugam, gradativamente, ao conhecimento e à experiência.

Assim, ao almejarmos o intercâmbio de conhecimentos e experiências estamos declarando a valorização do conhecimento produzido em sala de aula pelos professores. No entanto, sem o artifício de analisar sistematicamente a prática, de modo a refletir sobre ela, os conhecimentos ficam limitados a meros relatos.

O que queremos dizer é que sem a luz das teorias não conseguimos “enxergar” todas as riquezas que a prática nos traz. Assim, a frase que critica a prática que não é intencionada e refletida mostra o quanto no dia a dia não estamos acostumados a parar e analisar o que fazemos como fazemos, para que e quem fazemos e como faríamos diferente em uma nova oportunidade.

Mas a dicotomia entre teoria e prática não é exclusividade da Educação. Infelizmente esta concepção está presente em outras áreas que dividem com fronteiras intransponíveis os pesquisadores e os praticantes. (ROSENBAUM, 2014, p. 2).

Neste sentido propomos uma interlocução entre a dicotomia teoria e prática com o binômio formação inicial e formação continuada. Ao que tudo indica esta polaridade vai se atenuando à medida que nós professores assumimos o desafio de buscar na formação continuada, ou mesmo uma segunda formação, uma amplitude maior de nossas reflexões e discussões pedagógicas, de nossa compreensão dos processos educativo-formativos.

(...) a formação inicial funciona como um quadro estruturador das bases sólidas, sendo capaz de dotar o professor de autonomia e de responsabilidade. Por outro lado, a formação continuada, se constrói por meio de reflexão crítica sobre as experiências profissionais do professor. (LIMA; MEDEIROS, SARMENTO, 2012, p. 5).

A realidade de nossas escolas no Brasil, especialmente as públicas, denuncia nossa incapacidade em lidar com alguns dos desafios mais presentes em nossas salas de aula em sua maioria pautados pelas dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos. Nossa formação inicial, muitas das vezes parece ser insuficiente para enfrentar os desafios que se nos colocam.

(...) é preciso eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Para os professores, os resultados das pesquisas são irrelevantes para suas vidas nas escolas, não reconhecem o uso das pesquisas para instruir e melhorar suas práticas. Por outro lado (...) os pesquisadores acadêmicos não consideram os conhecimentos produzidos pelos professores nas escolas como uma forma de pesquisa: Há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escolas.

Alguns motivos apontados levam ao ceticismo dos professores quanto às pesquisas: a linguagem dos artigos científicos distancia os professores; frequentemente os professores se veem descritos de forma negativa, os docentes sentem que os pesquisadores são insensíveis às condições de trabalho dos professores, os resultados das pesquisas são apresentados como certos e definitivos ou usados como justificativa para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores. (ROSEMBAUM, 2014, p. 2)

A abordagem da formação inicial aliada à formação continuada de professores tem sido temática recorrente das últimas décadas em especial entre aqueles que se dedicam à Educação; ainda que não se apresente como novidade a questão assume caráter ainda mais grave na atualidade em função das exigências que se fazem presentes, seja no contexto social, econômico ou especialmente o político com vistas à garantia da autonomia pessoal e profissional dos professores como uma das perspectivas mais promissoras da profissionalização docente (LIMA; MACEDO; SARMENTO, 2012, p. 2).

Se por um lado admitimos que a formação inicial tenha por objetivo central disseminar conhecimentos, habilidades e práticas de iniciação profissional necessários à concretização do processo do ensino e aprendizagem em nossas escolas por outro lado a formação continuada, privilegia uma trajetória peculiar que atribui singularidade e coerência ao sujeito da educação apropriando-se de possibilidades que demandam de variáveis que se constituem a partir do binômio formação inicial e formação continuada.

A formação de professores é uma temática que cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino. (MACHADO, 1999, p.95)

A formação de professores tem se tornado tema cada vez mais frequente nas discussões dos especialistas em particular desde o final da década de oitenta do século passado. Segundo Machado:

A necessidade de formar o professor dentro de outra perspectiva e de buscar novas respostas para essa temática constitui-se em trabalho de natureza teórico-prático imprescindível. É um esforço que terá presente a possibilidade de compreensão das inúmeras práticas que revelam novas tentativas de solução de problemas detectados no cotidiano de todos, em especial, no conjunto de atividades que representam o trabalho educacional, envolvendo professores e alunos (MONTEIRO, 2016, p. 2)

A formação de professores traz à tona questões que envolvem a teoria e a prática; são discussões mais acaloradas que fazem aflorar tensões de longa data uma vez que sua articulação demanda de uma integração que não as confunde; teoria continua teoria, mas não se constitui sem a prática que lhe dá sustentação;

prática é sempre prática que não se sustenta sem um mínimo de reflexão, de abstração que acaba por teorizá-la.

Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação. (SANTOS, 2014, p. 8).

O binômio teoria e prática sustenta-se reciprocamente.

As instâncias da prática de ensino e/ou da experiência docente têm um lugar já assegurado nos processos de profissionalização e construção da competência profissional dos docentes, seja pela tradição, ou pela literatura sobre trabalho e profissão docente em anos recentes. A exaltação das virtudes da prática e dos saberes da experiência no campo da pedagogia e da formação de professores é um desses axiomas do qual poucos duvidam, sejam professores ou ainda aprendizes de professor, pesquisadores e intelectuais do campo educacional. (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p.234)

De forma geral há uma preocupação crescente com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em nossas escolas; em função desta prioridade a formação dos professores que atuam neste campo tem sido crescentemente valorizada em programas de formação continuada com o objetivo de minimizar os impactos das dificuldades de aprendizagem pautadas pela insuficiência das habilidades de leitura e escrita de nossos alunos em sala de aula. Problematizar essa questão é prioridade de milhares de professores que enfrentam estes desafios.

No contexto de atuação profissional, a alfabetização emerge com toda a sua tradição evidenciando disputas ideológicas intensas desde a discussão dos métodos mais adequados, sintético ou analítico, até a cosmovisão que sustenta as nossas práticas no cotidiano das nossas salas de aula<sup>11</sup> ainda que de forma quase que inconsciente.

Chalita (2004) relata que a qualidade da formação de professores formação é condição inafiançável para a transformação da educação e do ensino,

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se

---

<sup>11</sup> Conforme reflexões apresentadas na Seção II deste trabalho.

comparando ao papel e a importância do professor. (CHALITA, 2004, p. 161).

As universidades públicas ao habilitar seus alunos para atuar como profissionais da educação hão de formá-los para uma atuação comprometida com a transformação social enquanto agente do processo educacional especialmente na Educação Básica uma vez que este é o nível de ensino de acesso obrigatório a todos os cidadãos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) a este respeito recomenda:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDBEN, 1996, p. 26).

A lei acima determina formação acadêmica, sendo o Ensino Superior à exigência para trabalhar-se nos anos iniciais. Essa que antes era dada aos que possuíam o magistério, para fins de alfabetização das crianças. Porém ao ser deliberado essa determinação de que somente profissionais com nível superior pudessem ministrar as aulas nos anos iniciais, houveram alguns impasses sendo resolvidos, destacando que o curso de Pedagogia fosse responsável por essa formação de professores.

Para Freire (2002), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Três pontos criteriosos para que haja êxito em sua carreira profissional. Ao longo dos anos percebe-se uma grande desmotivação voltada para o âmbito educacional, principalmente quando o alvo é a sala de aula. Por isso, Freire (2002) destaca, “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2002, p. 103)

Sabe-se que para desempenhar um bom papel profissional, o professor deve estar atento as inúmeras ofertas de qualificação educacional, principalmente nas instituições na qual se está graduando. Projetos científicos, além do estágio supervisionado contribuem para uma boa formação profissional, como afirma Freire (2002), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim o papel das instituições de ensino em relação à formação dos professores é apontar caminhos,

estabelecer conexões entre a teoria e a prática, neste caso a importância da pesquisa científica, pois sem ela não se pode identificar qual o método, metodologia, avaliações a serem trabalhadas na prática.

Pimenta (2001) relata “uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas”. Subtende-se que há uma falha nos cursos de licenciatura, onde a estudiosa destaca:

Para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria e a prática estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de curso, de conhecimentos ou de técnicos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (PIMENTA, 2001, p. 39).

Ao colocarem em prática o que aprenderam no curso de licenciatura alguns professores têm muitas dificuldades em identificar em seus alunos sua necessidade efetiva de aprendizagem. De forma geral há muitos profissionais da educação, mas poucos professores, faltando o professor educador que se preocupa em conhecer seus alunos e só depois mostrar de fato a forma adequada em que irão traçar o percurso metodológico e identificar qual método alfabético a ser trabalhado.

Freire (2002) nos mostra que “não há docência sem discência”, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2002, p. 25).

Devido ao despreparo de muitos professores, algumas crianças carregam por toda vida escolar, erros difíceis de superar, fazendo com que essas passem a não gostar dos estudos, detestando a escola, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Através desse déficit o professor deve reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, fazendo com que superem suas dificuldades avançando na aprendizagem.

Podemos interpretar, a partir desses estudos, que a aprendizagem profissional, a aquisição dos saberes que orientam a prática docente, não se restringe a um momento específico ou estaque da formação. Ela se revela em um processo contínuo e dinâmico, que se inicia antes da entrada no curso de formação inicial, nas relações que estabelecemos com diferentes sujeitos (os diferentes professores que tivemos; os familiares), contextos (as escolas de diferentes níveis ou outros ambientes, movimentos), perpassa-os e se projeta para o campo de atuação profissional, novamente com a diversidade que o caracteriza, de sujeitos, experiências e relações. (FERENC; SARAIVA; 2010, p.574).

### 3.1 Dificuldades de ensino-aprendizagem como diagnosticar?

A chegada da criança à escola, especialmente a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, define nova etapa de sua trajetória infantil. Demarca sua capacidade de se expressar com autonomia e de falar sobre suas próprias experiências; este potencial se manifestará dentro e fora da escola.

Soares, (2018), contribui significativamente para essa discussão: haverá um momento mais apropriado para o início do processo de alfabetização?

A educação anterior ao ensino fundamental – a educação infantil – só foi assegurada tardiamente, pela Constituição de 1988, que reconheceu o direito à educação à criança de 0 a 6 anos; em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação naquele ano promulgada, foi integrada à educação básica de que passou a ser a primeira etapa, então ainda para crianças de 0 a 6 anos, faixa que, em 2006, como decorrência de alteração naquela lei, determinando o acesso ao ensino fundamental aos 6 anos, passou a ser de 0 a 5 anos.” [...] “A determinação atual, pelo Plano Nacional de Educação (2014), é de que a criança deve estar alfabetizada até o final do 3º ano, ou seja, até 8 anos de idade: note-se o uso do advérbio até, ressalta que se determina um tempo máximo, não se impõe um tempo necessário. (SOARES, 2018, p. 343 – 345)

Iniciada a trajetória escolar formal da criança caberá ao professor, por sua vez, observar a criança visando identificar suas potencialidades e eventuais dificuldades. Muitos foram os teóricos que discorreram sobre as etapas de desenvolvimento das crianças; a formação em Pedagogia nos habilita a pautar esta observação em alguns de seus pressupostos: o estágio operatório-concreto de Piaget, a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky são subsídios que nos permitem as primeiras aproximações.

Para além desta abordagem de observação informal em que conquistamos a confiança de nossos alunos com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras caberá uma etapa posterior, de caráter diagnóstico, visando identificar formalmente habilidades e competências conquistadas além de possíveis ausências. Esta etapa dará subsídios à atuação do professor atendendo às especificidades de sua turma.

Esta etapa demanda de algumas estratégias específicas, entre as quais destacamos para os objetivos da presente discussão o que especialistas definem como avaliação diagnóstica, ou seja, aquela que identifica evidências da aprendizagem anterior; em outras palavras os conhecimentos prévios do aluno.

Segundo Haydt (2003), p. 17, este instrumento pedagógico tem por função identificar aptidões adquiridas, validar habilidades em campos específicos do

conhecimento bem como validar competências para novos conhecimentos além de identificar possíveis dificuldades de aprendizagem. A avaliação diagnóstica dará condições ao professor de identificar as melhores estratégias didático-pedagógicas para atender cada sujeito da aprendizagem em suas especificidades próprias seja avançando ou revendo habilidades e competências a serem minimamente garantidas a todos, sem exceção!

Qual a finalidade de realizar uma avaliação diagnóstica na fase de alfabetização? Nossas leituras e estudos nos permitiram reconhecer ser a avaliação diagnóstica ferramenta indispensável ao professor para planejamento de suas turmas. Normalmente, são turmas de 25 a 30 alunos a serem atendidas para garantir a sua aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento apesar das possíveis dificuldades a serem enfrentadas.

Haydt, (2003), afirma que a avaliação diagnóstica tem a função de “verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, detectar dificuldades específicas de aprendizagens, tentando identificar suas causas.” (HAYDT, 2003, p. 19). Adotada ciclicamente esta categoria de avaliação poderá ser complementada pelas avaliações formativa e somativa cada qual com sua função específica no cotidiano de nossas escolas ajustando-as ao planejamento.

Diagnosticar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem demanda do olhar atento e cuidadoso do professor e de estratégias condizentes a cada situação.

Haydt 2003, esclarece:

Algumas dificuldades são de natureza cognitiva e têm sua origem no próprio processo de ensino-aprendizagem. É o caso dos alunos que apresentam dificuldades em determinadas matérias escolares e conteúdos curriculares, como Língua Portuguesa ou Matemática. (...) No entanto, o professor constata que ele não consegue resolver corretamente a maioria dos problemas que lhe são apresentados nessa área. Antes de rotular esse aluno de “incapaz”, concluindo precipitadamente que ele não possui raciocínio matemático, o professor consciencioso tentará localizar a causa dessa dificuldade. (HAYDT, 2003, p. 24).

Dificuldades de aprendizagem não se baseiam somente em fatores cognitivos, há casos em que nossos alunos poderão “apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes vivenciados em casa, na escola ou em seu grupo de colegas”.

A avaliação diagnóstica, personalizada e parametrizada, a cada criança em particular permitirá ao professor fazer um levantamento detalhados do estágio de

aprendizagem organizando mapeamento específico que fundamente seu planejamento e definição de estratégias didático-pedagógicas em consonância às especificidades de cada turma.

As distintas avaliações, em suas peculiaridades e complementaridades, constituem registros importantes dos avanços de cada criança.

### **3.2 O desafio das dificuldades de aprendizagem e a decisão pela segunda graduação**

Quando adentrei pela primeira vez como profissional da educação no ambiente escolar, além das muitas expectativas, uma constatação me desafiou.

Em pleno Ensino Médio, muitos dos nossos alunos, não haviam sequer alcançado a condição mínima de alfabetização; esforçavam-se por silabar e muitas das vezes não conseguiam sequer “decifrar” palavras as mais simples; tão pouco eram capazes de leituras da mais fácil compreensão. Seriam meus alunos e os desafios me pareciam muito acima do que eu estava preparada para enfrentar.

Estas observações foram aos poucos se transformando em sérias inquietações profissionais e, gradativamente, aula a aula, uma angústia transformava-se em questão central aos meus interesses acadêmicos: como se justificaria que alunos do Ensino Médio ainda tivessem dificuldades nas habilidades mais simples de leitura e escrita? Como teriam chegado a esta condição?

Foram vários os questionamentos aos colegas e muitas dúvidas me foram surgindo. Como entender que tantos de nossos alunos tivessem dificuldades tão elementares na leitura e na escrita? Como teriam alcançado o Ensino Médio com tamanhas dificuldades?

Professores como eu, há muito mais tempo na profissão, atribuíam tais sintomas à falta de compromisso com a aprendizagem de nossos alunos em etapas e fases anteriores. A justificativa, no entanto não me convencia! Não me parecia sensato e tão pouco me permitia compreender a complexidade do problema que identificava no cotidiano da sala de aula.

Alguns anos depois passei a lecionar para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; para minha surpresa tal “problema” também ali se manifestava.

A mim me pareceu haver uma espécie de empurra-empurra entre as etapas do ensino sem que de fato enfrentássemos o problema de frente. Se nossos alunos

chegam ao Ensino Médio e mesmo aos anos finais do Ensino Fundamental sem conseguir ler, muito menos escrever, a quem caberia esta responsabilidade?

Pareceu-me a mim que a questão seria muito mais complexa...

No atual cenário educacional, uma grande inquietação profissional dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental manifestou-se me a mim e conduziu-me à construção do eixo do presente estudo: uma grande parte dos alunos nesta fase do EF não adquiriram as habilidades mínimas de leitura e escrita, em sua condição mais rasa, ainda que estejam à sua disposição uma série de recursos tecnológicos e metodológicos; ainda que hajam esforços para o êxito em sua aprendizagem continuam não alcançando minimamente tais habilidades.

Para Weisz, (2003):

Quando se fala da importância de o professor compreender o que seus alunos sabem ou não sabem para poder atuar, a questão é mais complexa do que parece. Pensa sempre que é preciso ter uma boa noção daquilo que os alunos sabem do ponto de vista do conteúdo a ser aprendido, visto da perspectiva do adulto, ou seja, de como os adultos veem a matéria que está sendo ensinada. [...] Volto a me referir ao saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. Falo das construções e ideias que ele elaborou e que, no mais das vezes, não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. (WEISZ, 2003, p. 39).

Ao que tudo indica nossas estratégias didático-pedagógicas continuam pautadas nos conteúdos previstos pelos programas oficiais esquecendo-nos do conhecimento prévio dos alunos que sustentará suas conquistas futuras e mesmo o tão almejado alcance das metas estabelecidas pela Educação; de algum modo pareceu-me que o equívoco nos distanciava ainda mais dos próprios objetivos de “ensinagem”.

Haveria alguma correlação entre o jogo de empurra-empurra dos níveis de ensino e a dificuldade que temos em reconhecer que muitas das vezes nossos pressupostos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos estão equivocados? Desviar a superação das dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos prévios para um eixo pautado por objetivos de aprendizagem muitas das vezes intangíveis aos nossos alunos não seria um empurra-empurra de outra ordem? Foram estas inferências que de algum modo estiveram na origem deste trabalho de conclusão de curso sem que eu tivesse tanta clareza ao início das nossas atividades.

Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e futura egressa reconheço que o embasamento teórico foi central às reflexões que ora constituem resposta às minhas inquietações iniciais.

Evidentemente as dificuldades que se manifestam no Ensino Médio e nos anos finais da Educação Básica vem se acumulando desde os primeiros anos de escolarização formal de nossos alunos e se acumulam ano a ano sem que os mais distintos profissionais da educação, por mais bem intencionados que sejam, não consigam romper a lógica do conteúdo em detrimento da aprendizagem significativa.

Enquanto docentes é preciso que estejamos constantemente atentos aos desafios da leitura e da escrita de nossas crianças e jovens habilidades estas indispensáveis à autonomia intelectual do sujeito e à cidadania plena.

Decodificar e codificar códigos linguísticos e numéricos, desenvolver dimensões espaciais, poder ler e interpretar gráficos, mapas dentre outros componentes curriculares é direito inalienável de nossos alunos.

Necessário se faz lembrar que não basta a atenção do professor; é preciso que o aluno, com dificuldades de aprendizagem, tenha toda uma rede de apoio incluindo desde a família até profissionais qualificados.

Identificar as dificuldades de ensino-aprendizagem ainda que desafiador é indispensável e demanda do compromisso dos profissionais da educação com o sucesso dos alunos.

A título de conclusão destacamos que, ainda que não tenha sido o foco de nossa discussão, pautada nos desafios de caracterizar as dificuldades de aprendizagem, suas manifestações e sintomas nunca é demais salientar nossa defesa de que as crianças têm direito ao acesso pleno à competência leitora e escritora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, idealmente entre os 6 e os 8 anos de idade. Deixamos lançada uma questão: Por que algumas crianças ainda passam cinco anos no Ensino Fundamental, anos iniciais, e chegam aos anos finais sem o domínio da leitura e da escrita?

Nossa questão pautou-se no engajamento dos professores do 6º. Ano do EF aos 3º. Ano do EM, em assumir o compromisso com o sucesso acadêmico de todos os alunos em especial aqueles que manifestam algum tipo de dificuldades de aprendizagem.

Tais evidências pautadas centralmente pelas dificuldades dos alunos forjou minha definição em dar início à segunda graduação desta feita em Pedagogia. Tal

decisão foi de grande relevância uma vez que a licenciatura em Letras limitava-me a acessar as primeiras etapas e fases da Educação Básica: o desejo de adentrar ao mundo dos “pequeninos” seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental tornou-se finalmente realidade!

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo o objetivo principal era investigar quais e o que caracterizava as dificuldades no ensino aprendizagem da leitura e escrita. Várias reflexões a cerca dessas dificuldades vem sendo um fator primordial para que possam ser sanados os índices de evasão e repetências nas series finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Demonstrando como os professores desempenharam papeis importantes na diminuição dos resultados, identificando se realmente a somente um método de alfabetização a ser seguido.

Mostrou-se que antes do aluno alcançar seu objetivo nas habilidades leitora e escritora, percorreram um longo caminho explorando inúmeras hipóteses de escrita e leitura. Para as consolidações dos argumentos expostos, foram realizados levantamentos bibliográficos, com intuito de mostrar desde o processo histórico até os dias atuais, tentando solucionar as interrogações aplicadas ao longo do processo deste estudo.

Na regência ao abordar atividades de leitura e escrita o docente consegue perceber que o aluno não desenvolve as habilidades descritas para aquela situação, ou seja, vem mostrando inquietações e ao mesmo tempo a falta de interesse por não dar conta de decifrar os códigos linguísticos que ali estão expostos a ele, levando o aluno a evadir da sala de aula, pois para ele não há significado estar ali, pois não consegue entender o que o professor fala ou escreve.

Quando detectada essa manifestação de não interesse, subtende-se que o professor por experiência possa trabalha-la conforme as necessidades que o aluno precisa no ato, mesmo que esse aluno não queira a ajuda, é papel do professor/escola juntamente com a família desse aluno, realizar motivações buscando esse para o ambiente escolar. Mas, uma interrogativa surge: Como esse professor não consegue identificar de imediato essas manifestações, deixando-as passarem despercebidas?

Nas leituras feitas podemos observar que não existe um culpado, nem professor, nem método, nem formação inapropriada, possui a falta de sincronização em ambas as partes, fazendo com que os resultados sejam alarmantes e causando a desmotivação de professores e alunos.

Muitos questionamentos são criados em torno dessa deficiência, um deles podemos observar que seria a questão da negação em assumir o papel de

alfabetizador, pois sabemos que por mais que o professor não seja apto para tal atribuição, ele tem que desenvolver as habilidades impostas no seu componente curricular e esses automaticamente são conectados ao ato de saber ler e escrever. Sabemos que no Ensino Fundamental tanto nos anos iniciais como nos anos finais, há uma sequência didática, fazendo com que aqueles alunos que não alcançaram desempenhos satisfatórios possam a vir desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

Pressupõe que esses professores ao adentrar nas unidades escolares, deverão saber como é a realidade de seus alunos, só assim poderão desenvolver um trabalho com devido apoio tanto educacional como emocional.

Como vimos a teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida nas salas de aula, mas essa compreensão se dará mediante a sua prática, quando o profissional irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola, podendo assim buscar o método alfabético e/ou metodologia mais adequada para cada situação a ser encontrada. Mas, antes de trazer os resultados à tona, esse profissional deverá diagnosticar a causa em que aqueles alunos demonstram no cotidiano escolar, só assim ele poderá colher frutos de uma boa escolarização. Contudo, a teoria te dá a fórmula e os ingredientes, mas é na prática que será feito os testes e o aperfeiçoamentos para ser comercializado aquele produto, onde o produto final são habilidades na leitura e escrita, sistematicamente.

O professor tem como principal, a função de promover a aprendizagem dos alunos, tentando mostra-los que essas dificuldades podem ser sim transformadas em grandes textos produzidos pelos seus antagonistas, os alunos, fazendo-o reconhecer a importância de estarem envolvidos e dispostos, mobilizando seus processos de pensamentos tornando-os mais produtivos sempre explorando diversas soluções e oportunidades de aprendizagem, possibilitando criar novos percursos que levarão seus alunos aprovação para a serie subsequente.

Quando o professor se disponha a novas experiências didáticas permitidas em cursos de formação continuada, eles adquiriram mais atenção nos componentes curriculares, trabalhando mais a interdisciplinaridade entre eles. Alguns avanços a partir dessas formações auxiliaram no desempenho em sala de aula, contribuindo para a elaboração de novas estratégias de ensino na prática dos professores, pois, o

professor ao se capacitar continuamente, ele se propõe a trazer novas realidades aos seus alunos.

Conforme o estudo, não estamos à procura de um método específico a ser seguido e sim trazer uma resposta, tentando sanar o problema de nossos alunos semianalfabetos, em relação a escrita e leitura. Porém, não se faz possível alfabetizar sem um método.

Mas para que isso aconteça, o diagnóstico é o ponto primordial para identificarmos qual o método alfabetizador que será utilizado, orientando a criança a levá-la a relacionar o oral com o escrito. Contudo é preciso ter vários métodos para alfabetizar, de forma que os alunos tenham adquiridas as habilidades leitora e escritora ao final do processo de alfabetização.

Nas vivências como docente a escritora em suas práticas sempre deteve que ao ensinar a ler e escrever deve partir de incentivos e identificar o que o aluno já sabe, trazendo esse conhecimento de mundo para que seja uma parceria com os que serão adquiridos de forma sistemática, onde serão levantados e analisados os resultados, que só assim poderão ser nivelados e aí sim será identificado o método apropriado a cada aluno, pois sabemos que um método somente não deve ser como pilar na alfabetização, até porque temos alunos com diversas deficiências e necessidades.

Com isso, o estudo mostra a importância de o professor conhecer seus alunos por meio de diagnóstico, antes de inserir qualquer método alfabético. Pois ao realizar essa metodologia poderá mascarar possíveis deficiências que poderão levar o aluno a repetência e a não decodificação na série adequada, criando assim uma barreira a ser ultrapassada,

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. E. B.; ESTRELA, S. C. **A concepção de alfabetização e letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA):** entre tropeços e retrocessos. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 2021.
- ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita:** Uma análise linguística do processo de alfabetização. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, 1989.
- BRASIL, 1998. Referencial curricular nacional para a educação infantil. MEC/SEF, Volume 3.
- CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 22, p. 247–290, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644646>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- CHALITA, Gabriel. **Os atores do processo educacional**. São Paulo: Gente, 17<sup>a</sup> ed. 2004.
- COELHO, S. M. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. UNESP: Acervo Digital: objetos educacionais: textos. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40139?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40139?locale=pt_BR). Acesso em 17 mar 2022.
- CORREIA, R. L.; COSTA, S. L.; AKERMAN, M. Processos de ensinagem em desenvolvimento local para desenvolvimento local participativo. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 3, p. 23-39, jul./set. 2017.
- FEREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. FRANÇA, E. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores Trabalho Docente. Belo Horizonte: Ed. Autêntica p. 573-589.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Saeb 2017**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262). Acesso em: 25 de jul. de 2021.
- JUNCKES, R. C. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO BÁSICA:

DESAFIOS FRENTE ÀS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, 5.; 2013, Tubarão. Anais. Campus universitário de Tubarão, 2013. p. 1-8.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino- aprendizagem**. 6ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2003.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 2005.

LIMAS, N. R.; MEDEIROS, E. A.; SARMENTO, M. A. **Formação inicial e continuada de professores**. Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/55/54.pdf>. Acesso em 14 abr 2022.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências. In: CAPELLETI, Isabel, LIMA, Luiz(Orgs.) **Formação de Educadores – pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MONTEIRO, F. O. M. Relação entre teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 04 de jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. G. A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, 298p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, Lév Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2003.