

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS QUANTO À TEORIA E MÉTODOS

Amélia de Lourdes Nogueira da FONSECA<sup>1</sup>  
Géssica Correia do Nascimento FERNANDES<sup>2</sup>  
Mara Rosa da SILVA<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho visa apresentar as teorias de alfabetização e letramento como ferramentas simultâneas a serem utilizadas no processo de alfabetização, a fim de que diante das novas exigências apresentadas quanto à evolução educacional pela qual passa o Brasil, seja vislumbrada uma perspectiva em que os educadores possam abordar a realidade dos educandos, sua interação com o meio e as especificidades do processo sistemático de alfabetizar. Foi abordada a história da alfabetização brasileira, as nuances quanto ao processo de alfabetização e letramento, bem como os processos de aprendizagem, com destaque para a psicogênese da língua escrita, o construtivismo e o processo de alfabetizar letrando. Dessa forma, o estudo apresentou os métodos e teorias de ensino usados no processo de alfabetização, buscando possibilitar uma análise crítica quanto à adaptabilidade dos métodos à realidade dos educandos a fim de que haja um processo de educação melhor elaborado e que possibilite um desenvolvimento completo do aluno por meio da alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Educador. Métodos.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, um emaranhado de estudos é direcionado à educação na perspectiva de compreender os processos de construção do conhecimento, elucidando as características biológicas das crianças; os processos psicológicos e sociais, bem como as fases de aprendizagem, as formas de interação do meio com os educandos e, seus reflexos na apreensão da informação no âmbito cognitivo e, o papel do professor nesta construção.

Desta forma, este trabalho visa compreender os processos de aprendizagem com vistas aos métodos de ensino no que se referem à alfabetização, analisando-os e confrontando-os, para que seja apresentada uma perspectiva em que o conhecimento se realize de forma mais completa e que possibilite um maior desenvolvimento das crianças, aproximando o mundo escolar da realidade objetiva dos educandos, buscando apresentar a perspectiva do método de ensino em que a escola alfabetiza letrando, ou seja, alfabetiza considerando todos os conhecimentos pré-existentes dos alunos, com suas respectivas leituras de mundo.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação do Ensino Superior – PUC Campinas – SP. Docente das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – SP, amelicoln@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia – Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – SP, gessycn@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia – Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – SP, silvaapt@hotmail.com

## HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

### Um breve histórico sobre o surgimento da escrita

Desde os primórdios, o ser humano no intuito de relacionar-se e interagir com o outro, buscou criar um sistema que reproduzisse a fala, ou seja, alguma forma que a imortalizasse e possibilitasse que, mesmo na sua ausência, esta pudesse ser reconhecida. “Com base nesse aspecto específico dos sistemas alfabéticos originaram-se todas as metodologias de alfabetização” (PRINTES; BRITO, 2002, p. 22).

O processo histórico da alfabetização é um tanto amplo e para estudar suas características necessita-se de uma visão multifacetada, analisando tanto aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, ambientais e históricos, como as perspectivas e minúcias daqueles que são os agentes ativos do construto educativo, receptor e transmissor do conhecimento.

A educação possui todo um aspecto histórico que tem seu início em tempos longínquos, esta afirmação é fruto da origem da sociedade como hoje é conhecida, calendário, política, aspectos sociais e demais condicionantes que determinam a cultura de um povo e lhe concernem uma característica peculiar, pois, se observarmos atentamente, verifica-se que a sociedade ocidental possui predominantemente uma cultura baseada na cultura grega, podendo ser utilizada como uma forma de reproduzir a sociedade e conceder-lhe algumas características culturais que façam com que o povo não perca suas raízes e, assim, dignifique seus ancestrais (SANTOS, 2012).

Desta forma, se torna essencial analisar a origem da educação e do sistema de alfabetização grego, sendo que Printes e Brito (2002) conceituam que a origem do alfabeto grego provém do sistema fenício, onde as vogais são dispostas após a consoante. Afirmando ainda os autores que o alfabeto é uma transcrição fonética daquilo que a fala representa, ou seja, a fala transmitida em uma linguagem que seja compreensível para que outra pessoa possa ler e compreender independentemente da temporalidade. Eles também conceituam que, quanto à criação inicial do alfabeto, o método utilizado de leitura era o ABC, ou seja, um método de soletração no qual eram pronunciadas as 24 letras do alfabeto grego de forma a enfatizar seus nomes em detrimento da fonética, por exemplo, Alfa e Beta, em vez de A e Bê, sendo que este processo se tornava uma tarefa árdua e custosa para a aprendizagem.

Portanto, desde sua origem, o processo de alfabetização sempre foi penoso e dependente de vários pormenores, necessitando de um decodificador (leitor), transmissor (professor), objeto (escrita), meio de comunicação (fala) e, também, de um receptor (aluno) para que se torne um conjunto completo, sendo ainda influenciado diretamente por outros aspectos ambientais que também têm papel fundamental nesse processo.

### **O processo de alfabetização brasileira e seus métodos**

A alfabetização brasileira é oriunda de um processo histórico de dominação dos povos nativos pelos portugueses, haja vista que a alfabetização ocorreu conjuntamente com o processo de colonização e conversão dos nativos à fé cristã. Sendo assim, o processo de alfabetização brasileiro como hoje existe, mesmo que de forma rudimentar, foi implantado quando ocorreu o processo de colonização por Portugal.

Carvalho (2001) coloca como empecilho para delimitação temporal da história da educação brasileira a disparidade socioeconômica do Brasil entre suas diversas regiões e as forças contrárias entre o arcaico e moderno, sendo que a educação brasileira não acompanhou o desenvolvimento político-administrativo colonial, apresentando em seu cerne uma íntima sinergia entre Igreja e Estado.

Printes e Brito (2002) acentuam ainda que, quando se trata do desenvolvimento da alfabetização brasileira, as regiões sul e sudeste foram pioneiras no desenvolvimento de novas metodologias e estratégias de ensino, ou seja, estas regiões se posicionaram como pilares da educação brasileira e serviram como modelo de desenvolvimento educacional em âmbito nacional.

Neste sentido, ao tratar da evolução histórica da educação brasileira, Santos (2012) contempla a educação alemã que se deu junto ao processo de colonização ocorrido em 1897, por meio da Companhia Colonizadora Hanseática, possibilitando o desenvolvimento de uma identidade cultural para os colonos provindos da Alemanha que se instalaram na região sul do país, como um dos primeiros modelos de ensino ocorridos no Brasil. Segundo o autor, os colonos alemães que se fixaram no sul brasileiro, apoiados pela mesma Companhia Colonizadora, devido à inexistência de escolas públicas brasileiras, fundaram os primeiros ambientes escolares primários para atender o anseio dessa população colona. Estas Instituições de Ensino fundadas aproximadamente nos anos de 1891 eram essenciais,

principalmente, para o desenvolvimento, regaste e manutenção do patrimônio cultural dos imigrantes.

Toda referência à educação brasileira neste período remonta a uma relação íntima entre educação e religião, fato este constatado por Ribeiro (2000), em que a educação é vista como forma de evangelizar os povos nativos, seja quanto à fé católica ou luterana, esta última presente na vida dos descendentes alemães e outros povos protestantes, que se instalaram na região sul e apresentavam predominância em tal fé. Outro aspecto da formação da educação brasileira é o teor comercial a que se vale a propagação da leitura e escrita, como forma de atender aos interesses da colonização, comercialização e desenvolvimento dos povos em terras estrangeiras.

No movimento de colonização, a escola pode ser entendida como instituição necessária ao progresso do empreendimento comercial. Mas, ao mesmo tempo, também vinha atender a uma função social explícita pela necessidade de escola para os filhos dos imigrantes alemães, que tinham raízes culturais no continente europeu e que foi transplantada. Por isso, observamos que as escolas criadas representaram tanto uma iniciativa das famílias nas comunidades como um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora (SANTOS, 2012, p. 544).

É possível montar um paralelo sobre a educação brasileira ao longo do tempo ao se analisar desde a educação jesuítica, no início da colonização, até a educação republicana e os dias atuais, em sinergia com os métodos utilizados nestes períodos: marcha sintética, analítica, alfabetização sob medida e o construtivismo ou desmetodização, apresentando um movimento cronológico da educação no Brasil. Nesta abordagem, é possível verificar os avanços, os retrocessos, os movimentos religiosos, políticos, econômicos e sociais que modelaram o sistema educacional brasileiro e os métodos utilizados na disseminação do alfabetizar.

Mesmo com a Proclamação da República em 1889, a existência de uma educação pública, como dever do Estado, só veio a ocorrer após a Revolução de 1930, posteriormente à desestruturação da economia cafeeira, sendo que, nesta época, ocorreram mudanças estruturais que vieram a determinar o rumo da educação brasileira, mudanças que Carvalho (2001, p. 143) cita: Criação do Ministério da Educação e Saúde; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; Fundação da Universidade de São Paulo; e Fundação da Universidade do Distrito Federal.

Todavia, segundo Ribeiro (2000), independentemente da nação brasileira ter se reorganizado educacionalmente, mesmo na época dos fatos ocorridos, o desenvolvimento de

uma educação completa desde o primário, o secundário e até os níveis mais avançados nunca fora uma das prioridades dos governantes.

Desta forma, na tentativa de ilustrar e oferecer uma ideia cronológica do desenvolvimento dos métodos e metodologias educacionais no Brasil é necessário rever a trajetória da educação ocorrida anteriormente e após a Revolução de 1930 que institucionalizou o ensino, pois o Brasil possuía uma educação informal e instituída por preceitos religiosos como verificado no quadro 1:

QUADRO 1 - Cronologia dos métodos educacionais no Brasil.

<b>MÉTODO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Educação colonial jesuítica	Estabelecimentos jesuíticos (1549)	Decreto Pombalino de expulsão dos Inacianos (1759)	Trabalho missionário jesuítico de ensino a serviço do Estado que apresenta uma característica muito mais colonizadora do que espiritual
Educação colonial	Expulsão dos Jesuítas (1759)	Constituição republicana (1891)	Secularização do ensino (perca do caráter religioso) e feito regalista, entretanto sem abalar o modelo de educação colonial.
Educação republicana	Constituição republicana (1891)	Revolução de 1930	Separação do Estado e Igreja; reformas pedagógico-filosóficas de Benjamin Constant (1890-92), Leôncio de Carvalho (1879), Rivadávia Corrêa (1911), Epitácio Pessoa (1901), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves (1925); e organização do sistema escolar brasileiro
Educação pública brasileira	Revolução de 1930		Polarizador de tendências iniciadas em 1910, esforço nacional pela educação

Fonte: Adaptado de CARVALHO, 2001.

De acordo com o exposto por Carvalho (2001) no quadro 1, a educação brasileira se iniciou por volta de 1549 com o estabelecimento dos missionários jesuítas em solo brasileiro. Ribeiro (2000) corrobora que, juntamente com Tomé de Souza e a delegação chefiada por Manoel de Nóbrega, chegaram quatro padres e dois irmãos jesuítas. Esta época se caracterizou por um ensino jesuítico a serviço do Estado com forte ascendência ao fator colonizador de dominação em detrimento do aspecto espiritual.

Durante dois séculos, a Companhia de Jesus manteve com quase exclusividade o ensino público no Brasil. Os raros empreendimentos das outras ordens, motivados sempre por interesses confessionais, não desmentem, mas ao contrário confirmam [...]. A obra de colonização das terras descobertas está intimamente associada ao trabalho missionário. Nos Regimentos entregues por D. João III a Tomé de Souza, em fevereiro de

1549, recomendava-se expressamente a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução [...] (CARVALHO, 2001, p. 143).

Ribeiro (2000) acrescenta que a união do governo português com os jesuítas tinha como intuito, no plano legal, catequizar e instruir os índios, entretanto, na realidade, os indígenas eram catequizados, enquanto os filhos dos colonizadores, instruídos. Sendo que os jesuítas obtinham maiores benefícios dessa relação de catequizaçã/instrução, o que levou a um choque de interesses e posterior expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil em 3 de setembro 1759, por meio do Alvará Régio. “Assim e nestes termos, gratuita e pública, permaneceu a escola jesuíta até que os padres e professores foram expulsos, em 1759, de suas casas e colégios, pela vontade férrea de um ministro regalista, Sebastião de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal” (CARVALHO, 2001, p. 152).

Mesmo diante da expulsão dos jesuítas, a educação brasileira não se destituiu de seu preceito colonial, apenas se desvencilhou do cunho religioso, caracterizando uma secularização da educação, contudo sem oferecer grandes mudanças ao modelo e metodologia utilizados. Essa nova era da educação brasileira, ainda conceituada colonial, teve início, portanto, em 1759 com a expulsão dos jesuítas e perdurou até a Constituição da República em 1891, momento este que vem trazer uma nova fase da educação brasileira: a educação republicana.

A educação brasileira só veio apresentar grandes avanços depois da chegada da família real em 1808. Ribeiro (2000) conceitua que pela primeira vez foram atendidas as reais necessidades do Brasil, mesmo sendo as necessidades de um Brasil sede do reino de Portugal. O autor apresenta as seguintes considerações que modificaram o panorama da educação brasileira no período acima, com a criação da: Imprensa Régia; Biblioteca Pública; Jardim Botânico do Rio; Museu Nacional; Jornal A Gazeta do Rio e as Revistas: As variações ou ensaios de literatura e O Patriota.

Essas inaugurações têm a estrita função de aproximar a cultura e a vivência portuguesa do Brasil devido à instalação da coroa portuguesa em solo brasileiro com todo o seu aparato administrativo, após fugir do exército francês de Napoleão Bonaparte que invadiu Portugal. Outras criações modificaram o panorama brasileiro que segundo Ribeiro (2000) foi: Escola dos serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros/MG – 1812; Cursos superiores criados na Bahia: Economia (1808), Agricultura (1812) abrangendo Botânica e Jardim Botânico, Química (1817) abrangendo Química Industrial, Geologia e Minerologia e Desenho Técnico (1818) e Laboratório de química (1812) e agricultura (1814).

Os cursos criados nessa época tinham por base estimular o desenvolvimento técnico brasileiro no campo da economia, agricultura e indústria, impulsionando o desenvolvimento da nação. Desta forma, ao se analisar a educação brasileira neste período, é possível constatar pelas palavras de Carvalho (2001) que se tratou de uma ruptura entre religião e política. Quanto ao aspecto educacional de abordagem, métodos e metodologia, Ribeiro (2000) constata que houve avanços pela exigência de novos métodos e livros.

Após esse período, o ensino foi disseminado por meio de cartilhas que, segundo Barbosa (1994), teve sua origem nos silabários do século XIX e teve como função conduzir a criança ao sucesso do processo de aprendizagem da leitura e escrita, obedecendo às etapas de aprendizagem do educando, assumindo função de pré-livro para pré-leitor. As cartilhas foram introduzidas no Brasil devido à necessidade de livros didáticos para ensino da língua portuguesa, sendo que sua origem em Portugal data do século XV com a denominação de “cartinhas”, posteriormente denominada “cartilhas”, que segundo Barbosa (1994) se divide em três tipos: sintéticas; analíticas; e analítico-sintéticas que compreendem, respectivamente:

- sintéticas: a junção de elementos que não possuem um significado até formar palavras que se combinam em frases e surge o texto, ou seja, partem primeiramente das vogais e posteriormente das consoantes, até formar palavras desconexas que unidas tomam um significado;

- analíticas: partem de um todo, de uma frase, que a cada momento vai sendo decomposta para análise das particularidades e;

- analítico-sintéticas: método eclético entre ambas as teorias que estabelece um grau de complexidade que vai aumentando de acordo com o nível que a criança atinge.

Em todas as três formas de cartilhas encontram-se alguns pontos similares que são os exercícios de repetição para que a criança se habitue ao elemento aprendido e o predomínio do sistema oral pelo escrito.

Neste âmbito, não havia uma cartilha específica ou correta a ser adotada para o ensino das primeiras letras, mas sim, aquela que mais se adaptasse à realidade sócio-cultural, em uma perspectiva tanto da criança, como de sua vivência e experiências, como de uma análise do ambiente em que esta estava inserida, para que houvesse um maior grau de aprendizado.

A cartilha como método de ensino propagou-se e perpetuou-se por um grande período de tempo como metodologia do ensino brasileiro de alfabetização, fazendo-se, então, extremamente necessário que novas abordagens surgissem e pudessem se estabelecer de forma mais ampla no processo educacional de aprendizagem propício para a nação. Maiores

modificações só foram possíveis de se verificar na fase denominada educação republicana, que compreende o período após a promulgação da Constituição Republicana em 1891 até a Revolução de 1930, culminando em uma ruptura total entre Igreja e Estado, com reformas pedagógico-filosóficas.

No processo de esforço nacional pela educação, houve duas teorias de alfabetização, primeiramente, foi o método de alfabetização sob medida que teve seu início na fase republicana e, posteriormente, no início da década de 1980, com a inserção do construtivismo e desmetodização dos processos de alfabetização até então pré-existentes (MORTTATI, 2006).

## **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO**

### **Letramento: contexto histórico e definições**

No Brasil, é um tanto complexa a separação entre letramento e alfabetização, uma vez que houve confusão tanto na aplicação prática do termo, como na tradução da palavra. A dificuldade da dissociação dos termos se dá em outra parte, devido a ocorrerem simultaneamente e não separadamente, o que lhes impossibilita uma divisão clara e concisa. “Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (SOARES, 2004, p. 7).

Na busca por uma conceituação da palavra e definição do termo letramento é possível afirmar que este resulta de uma interação do sujeito com o ambiente em que vive, ou seja, uma leitura de mundo que pode ser realizada através de múltiplas interações. Nesse emaranhado de formas de letramentos, há o letramento por fotos (SILVA; ARAÚJO, 2012), leitura e escrita (SOARES, 2004), convívio social (OLIVEIRA, 2010), multimidiático (DALEY, 2010) e informacional (GASQUE, 2010).

Desta forma, letramento é definido como a interação da criança com o mundo em múltiplas experiências com a leitura e a escrita, onde a gama de tipos e gêneros de escritas é igualmente vasta e distinta (SOARES, 2004), transcendendo a decodificação, pois há uma interação contínua com o contexto em que a criança está inserida (GASQUE, 2010). Portanto, a alfabetização está inclusa no letramento da mesma forma que o letramento é mecanismo de alfabetização.

Letramento corresponde “ao uso competente e efetivo da escrita para compreender, produzir textos e viver a sociedade letrada, envolvendo a ideia de funcionalidade que ocorre em situações reais de uso da linguagem” (GASQUE, 2010, p. 85).

Segundo Silva e Araújo (2012), o letramento assume uma característica situacional que é determinada pelo evento que está sendo realizado, podendo uma pessoa ser letrada em determinada situação sem, contudo, ser letrada em outra, o que exige a possibilidade de se caracterizar uma pessoa como letrada ou iletrada. Por exemplo, uma pessoa pode ter o letramento necessário para interação em redes sociais e, não obrigatoriamente, ser letrada o suficiente para que possa redigir satisfatoriamente uma redação ou interpretar um texto. Nesta perspectiva, há possibilidade de ampliação do escopo do letramento, necessitando de um ser multiletrado.

A definição de multiletrado se explica porque, como afirma Oliveira (2010), entender o letramento como um acontecimento singular é destituir a vida social que a pessoa teve e desqualificar as interações que essa pessoa obteve com o mundo em diferentes formas e utilizações, pois o mundo é textualizado, estando a leitura e a escrita dispersas em toda a parte e de várias formas.

Na medida em que se entende o letramento como um fenômeno interacional cultural, múltiplo e social, entende-se que ele ocorre genericamente de forma similar nas pessoas de um mesmo grupo, onde a exposição a determinadas realidades são similares, entretanto, devido à individualidade de cada pessoa e sua forma de compreensão de mundo, o letramento ocorre de forma particular e distinta em cada pessoa, ou seja, mesmo que exposta a uma mesma realidade, cada pessoa compreende o mundo sob sua ótica, podendo-se, ainda, afirmar que duas podem ter compreensões de mundo distintas quando expostas à mesma situação, sob circunstâncias ou tempos distintos.

Por isso, é possível afirmar que o letramento ocorre cotidianamente, seja por meio do convívio em casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, publicidades, propagandas, meios de comunicação, cada qual atendendo à sua especificidade e propósitos próprios, sejam eles educativos, filosóficos, religiosos, comerciais, dentre outros (OLIVEIRA, 2010), ou pelas inter-relações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto, as quais criam a faculdade de entender e decodificar símbolos (FERREIRO, 2011).

Em outras palavras, apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso, sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas

pela sociedade nas diferentes situações sócio-comunicativas (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 690).

À luz deste pensamento, é possível compreender que há um movimento simultâneo entre letramento e alfabetização, uma vez que, para que o letramento seja amplamente difundido e entendido em suas múltiplas esferas, é necessário um domínio do código linguístico adquirido mediante o processo de alfabetização. Portanto, na mesma medida em que o processo de alfabetização é altamente influenciado pelo letramento, o mesmo ocorre em processo contrário, devido o fato de o educando não ser um receptáculo vazio.

### **A linha tênue entre alfabetização e letramento**

Como citado anteriormente, a linha entre alfabetização e letramento é tênue, até porque ambos ocorrem simultaneamente, possivelmente no mesmo espaço e momento, e são interdependentes, ou seja, para que um ocorra com sucesso há a necessidade de que o outro esteja presente.

Soares (2004) defende que como a alfabetização é muito mais que o aprendizado grafofônico, o letramento é um processo mais abrangente que uma leitura subjetiva de mundo, sem a presença de elementos da leitura e escrita. Nesta concepção, a autora atribui três características que são intrínsecas para se entender o elo entre ambos os processos: interdependência, indissolubilidade e simultaneidade, pois, mesmo que ambos sejam fundamentalmente distintos, envolvem “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15).

Em uma definição mais simplista, poder-se-ia afirmar que enquanto o letramento se faz por um método subjetivo, infundável, indireto e não-estruturado, a alfabetização, por outro lado é objetiva, fundável, direta e estruturada, ou seja, o primeiro pode ocorrer a todo o momento na sociedade e não necessariamente necessita do conhecimento prévio da língua escrita enquanto, a segunda ocorre no ambiente escolar e está ligada ao processo de ensino do domínio de decifração e interpretação de códigos da língua escrita.

Diante do conceito específico, restrito, objetivo e estruturado que possui a alfabetização, Soares (2004) faz uma ressalva, afirmando que, apesar da especificidade do processo de alfabetização, este não deve excluir o processo de letramento que é essencial na construção do conhecimento.

A autora ainda conceitua que o erro em relação à alfabetização e ao letramento reside no fato de que as crianças estão sendo alvos de um processo de letramento no ambiente escolar, tornando a alfabetização um processo autônomo que ocorre desestruturadamente no ambiente social, o que permite a todos entender que os processos estão sendo invertidos, enquanto o letramento que é um evento puramente social está ocorrendo no ambiente escolar, a alfabetização escolar está ocorrendo como processo autônomo nos vários ambientes sociais.

Por ser tênue a distinção entre letramento e alfabetização, os processos podem se tornar díspares e contrários, ou seja, um prejudicar o outro pela falta de compreensão de seus papéis na formação de um ser social e alfabetizado. A inversão dos conceitos atribuídos a cada gênero faz com que a absorção do conhecimento seja prejudicada e a construção do conhecimento seja abalada.

Entretanto, o letramento e a alfabetização não podem ser excluídos ou até mesmo exercidos separadamente, mas sim, apenas entendidos em sua completude para que cada órgão formador atenda à sua função quanto ao processo complexo de educação de uma criança. Segundo Soares (2004), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

### **Definição de alfabetização**

Assim como o letramento já fora conceituado, se faz necessário apresentar uma definição objetiva do termo alfabetização esclarecendo as complexidades que o circundam.

Analisando a história, é possível verificar uma grande transformação na definição de pessoa alfabetizada, pois “anteriormente à prática de levantamentos censitários periódicos, a assinatura do próprio nome em documentos era utilizada como indicador de alfabetização, ao passo que a assinatura com uma cruz era tida como indicador de analfabetismo” (FERRARO, 2011, p. 990). Ainda segundo o autor, essa definição censitária de alfabetização como saber ler e escrever teve início no Brasil em 1872, na realização do primeiro censo, perdurando até o ano de 1940, ou seja, anteriormente ao primeiro censo, a definição de alfabetização era

restrita a saber escrever o nome, o que impossibilita a constatação real do percentual de alfabetizados em relação aos modelos atuais.

Quanto à definição de saber ler e escrever, Barbosa (1994) afirma que estas são aprendizagens escolares, ou seja, no âmbito escolar as crianças são capacitadas a desenvolverem sua leitura e escrita, logo “[...] a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura” (CAGLIARI, 2009, p. 5), portanto, tradicionalmente, a alfabetização como conceito de saber ler e escrever é fundamentalmente escolar.

Todavia, é necessário respeito à vivência do educando, pois como constata Ferreiro (2011), as pessoas se acostumaram tanto com o processo de alfabetização escolar que se esquecem que o processo de obtenção e desenvolvimento da escrita e leitura se dá anteriormente a esta, porque a escrita é fruto de uma interação social, da exposição do ser humano ao mundo letrado, um objeto cultural com função social explícita que se concretiza na existência.

A escrita, nas palavras de Ferreiro (2011), é uma invenção histórica da humanidade e serve para representar a realidade e não como código para ser interpretado por grupos específicos, a escrita é a imortalização do conhecimento adquirido. Cagliari (2009) acrescenta que a escrita em sua evolução cronológica possui três fases: pictórica, ideográfica e alfabética, sendo que seu papel, segundo Ferreiro (2011), é a representação da linguagem em transcrição gráfica de unidades sonoras.

Portanto, a escrita tem um papel social relevante pois é, por meio dela, que as pessoas são alfabetizadas e tomam conhecimento de forma mais ampla do mundo que as circunda, tendo o processo de alfabetização se iniciado anteriormente à inserção do educando no âmbito escolar, transfigurando da vivência de mundo e letramento para o mundo letrado e alfabetizado, em uma relação de interdependência.

Nesta vertente, Cagliari (2009) afirma que é essencial para se entender esse complexo processo de alfabetização, compreender que este se dá através da conjunção de vários fatores, sendo o professor elemento fundamental nesse processo de construção do conhecimento. Para ele, entre múltiplos fatores, é preciso entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento; como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional; como vem evoluindo o seu processo de interação social; qual é a realidade linguística do educando e como se dá a interação da realidade linguística do educando no processo de alfabetização.

O autor afirma, também, que entender estes múltiplos fatores torna o processo de alfabetização menos traumático e doloroso, tanto para o professor, como para o aluno, pois

aquele estará preparado para trabalhar com o aluno respeitando sua vivência e compreendendo todas as interações que se dão no complexo mundo da alfabetização.

Portanto, alfabetizar é inserir o educando na cultura letrada a fim de que ele tenha aparatos suficientes para saber ler e escrever, utilizando-se desse conhecimento para não só decodificar os textos, mas interpretá-los pois, a estrutura do conhecimento e a forma como este foi desenvolvido estão em sinergia com a vivência das pessoas, isto possibilita, na visão de Cagliari (2009), que falantes de uma mesma língua tenham interpretações distintas de um dado texto.

Nesta perspectiva, Ferreiro (2011) acrescenta que o processo real de aprendizagem se dá quando o educador identifica os problemas dos educandos em relação ao aprender e propõe medidas aceitáveis para que seja resolvido tal infortúnio, ou seja, é necessária a adequação de intervenções para que se possibilitem, de forma mais efetiva, a construção do conhecimento e a aquisição da escrita e leitura pelo educando a fim de que este possa decifrar e decodificar os símbolos.

## **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Tão importante quanto a abstração do conhecimento pelos educandos é a metodologia de ensino utilizada pelos educadores, uma vez que por décadas, esta se tornou objeto de pesquisa e mudanças conceituais quanto ao processo de transmissão e abstração do conhecimento entre educadores e educandos e entre os próprios educandos. Há de se considerar que há um emaranhado de práticas pedagógicas e que, indiferentemente do processo pedagógico, cada qual carrega em seu cerne peculiaridades que as tornam distintas. Sendo assim, há várias técnicas a serem utilizadas e que podem refletir de forma mais clara e objetiva na realidade em que o educando está inserido, fato este que possibilitará maior grau de compreensão dos processos de aprendizagem.

Considerando a especificidade de cada prática, há de se concordar que “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), ou seja, cada qual vislumbra sua própria maneira de oferecer o conhecimento, sendo que não há uma prática errônea, mas sim aquela que melhor proporciona ao aluno a obtenção do conhecimento. A autora conceitua, ainda, que a ideia tradicional de alfabetização apresenta uma relação intrínseca entre método e etapa de desenvolvimento da criança, ou seja, há etapas em que a

criança está pronta para receber determinado conhecimento e há outros momentos em que este lhe deve ser poupado, pois não é apropriado à idade mental e maturidade do educando.

Barbosa (1994) conceitua que a aquisição do conhecimento não é algo mecanicista como pregam as teorias associacionistas, abordagem pela qual o educando é visto como um ser passivo que não tem experiências anteriores que lhe permitam ter um conhecimento prévio, considerado uma tábula rasa, um sujeito sem ação sobre a construção do conhecimento, mas que ele é um sujeito ativo, detentor de uma bagagem que lhe será útil na construção do conhecimento, dentro da denominada teoria cognitivista.

Considerando as duas apresentações, tanto de Ferreiro (2011), como de Barbosa (1994), há de se considerar que propostas foram realizadas com o objetivo de potencializar o processo de aprendizagem como algo dinâmico e participativo, para que o aluno pudesse desenvolver o conhecimento de forma mais interessada.

### **Psicogênese da língua escrita**

A psicogênese da língua escrita teve seus primeiros desdobramentos com os estudos de Piaget e, posteriormente, sendo complementada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Mota (2009), esta linha de pensamento apresenta a criança como um ser cognoscente, um ser ativo na construção do conhecimento e possuidor de uma bagagem que influencia diretamente nesta construção. Entretanto, há autores como Azevedo (1997) que já contemplam a psicogênese da língua escrita para além de Emília Ferreiro, o que demonstra a contemporaneidade do assunto, bem como o dinamismo e constante crítica e construção ativa de uma teoria que aborda a realidade do processo educativo.

Ao estudar Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) dissertam que ele busca em sua teoria apresentar um ser ativo na compreensão e construção de mundo, destronando a perspectiva de um ser passivo que aceita, unilateralmente e por caridade, a transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Na perspectiva de Piaget, apresentada pelas autoras, o sujeito do conhecimento tem a faculdade de ao mesmo tempo ser construtor e organizador do mundo em que vive, ou seja, constrói a realidade que o cerca e não espera que ela se dê passivamente.

Mota (2009) acrescenta que Piaget denotava três períodos do desenvolvimento cognitivo da criança: pré-operatório, período em que se dá o surgimento da linguagem e desenvolvimento do pensamento; operações concretas, momento em que surge a lógica, sendo que a criança começa a realizar correlações com objetos já experimentados; e operações

formais, que se caracterizam pelo desenvolvimento do pensamento abstrato, todavia, o autor conceitua que essas fases não são isoladas, em vista da iminência de poderem ocorrer simultaneamente.

Nesta perspectiva psicolinguística, Mota (2009) conceitua que a criança é um ser ativo enquanto compreende o que se fala a sua volta, formula hipóteses, regulariza a fala e cria uma gramática própria, ou seja, a criança não é mera espectadora na construção do conhecimento, da mesma forma que não é reprodutora fiel da fala do adulto, pois busca a todo o momento criar originalmente uma fala própria em um processo de reconstrução da fala abstraída do convívio social.

Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que os estímulos são distintos de uma pessoa a outra, pois cada sujeito tem um esquema de assimilação, ou seja, em face de possuir uma realidade social distinta, as formas de interpretação e construção do conhecimento se fazem diferentemente para cada pessoa. “Esse fato nos obriga – felizmente – a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe, e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30).

Nesta perspectiva, o método deve ter alto grau de adaptação à realidade do sujeito, refletindo os esquemas sociais para que a assimilação do conhecimento se torne possível. Sendo plausível considerar que toda criança traz consigo uma bagagem e que essa bagagem é fundamental para que o conhecimento seja abstraído, porque este deve ter relevância quanto aos esquemas biológicos, psíquicos e sociais do educando.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para se construir um pensamento não se pode adotar um ponto de partida absoluto, devido ao fato de que os assimiladores do conhecimento não são iguais, pois os sujeitos têm experiências de mundo distintas e distintas também são suas formas de abstração de conhecimento. Sendo assim, não se deve partir do conteúdo a ser abordado, mas sim dos sujeitos e das suas leituras de mundo que por sua vez são adquiridas anteriormente ao adentramento destes no ambiente escolar.

Considerando a influência social sobre a abstração de conhecimento, é necessário considerar a afirmativa de Mota (2009) de que a abstração do conhecimento não é um reflexo do ambiente social, mas sim do sujeito que reflete uma leitura de mundo diante de uma interação que teve com o meio que o cerca. Sendo que, ao se entender o ambiente social como condicionante, sem que seja creditada a devida valia aos processos de interação e leitura de mundo, o sujeito é também verificado como um ser passivo no processo social, anulando tudo

o que até aqui foi argumentado sobre a perspectiva da psicogênese como uma interação entre os quesitos biológicos, psicológicos e sociais da criança.

Segundo as autoras acima, a prática escolar deve detectar os momentos propícios para que o sujeito seja alvo de perturbações que lhe possibilitem conflitar os saberes que já possui com os que ele adquiriu e, assim, reestruturar seus conhecimentos e criar uma nova abordagem para a leitura de mundo, considerando os conhecimentos pré-existentes com aqueles adquiridos em âmbito escolar.

Portanto, a psicogênese trabalha a questão de que todas as crianças são sujeitos ativos na construção de um conhecimento por possuírem uma carga genético-biológica, terem seus processos psicológicos construídos mediante interações sociais e estarem, anteriormente ao ambiente escolar, inseridas em um mundo que lhes possibilita construir uma imagem que será confrontada posteriormente e que deverá receber o devido valor, para que essas crianças em uma via de mão dupla também valorizem os conhecimentos trabalhados no ambiente escolar.

### **Construtivismo: desmetodização como método de alfabetização**

O construtivismo foi uma das várias teorias implementadas no Brasil, na década de 1980, com o intuito de tornar mais eficaz o processo de educação, entretanto, devido a sua efetivação sofrer com a inadequação conceitual a que se propunha e por não ser um método, o construtivismo foi um caso de insucesso, entretanto trouxe algumas contribuições quanto à reflexão da postura do professor e dos métodos de ensino.

O construtivismo enfocado neste trabalho e que foi inserido na realidade brasileira é aquele em que, segundo Adler (1999), se contempla a formação material de mundo, ou seja, é a interpretação do ser humano em relação ao mundo que o cerca, diante das suas habilidades e conhecimentos previamente estabelecidos.

Nessa hipótese, El-Hani e Bizzo (1999) apresentam uma conceituação interessante sobre o construtivismo, a qual o educador, ao transmitir um saber científico, faz com que o aluno o confronte com sua realidade, com o conhecimento previamente existente, portanto, o professor é um confrontador que deve buscar impetrar no aluno uma cultura de questionamento da realidade. A partir deste confronto, é possível que o aluno pense, questione e, assim, proporcione uma mudança conceitual, ou seja, aquilo em que acreditava é unido e transformado por aquilo que é cientificamente comprovado, ocorrendo assim um processo de abstração do conhecimento.

Diante do enfoque dado nas pesquisas de Carraro e Andrade (2009), em que eles questionam: O que é construtivismo? Qual a visão que os educadores têm de construtivismo? E por último qual o papel do professor em um processo de alfabetização construtivista? Pode-se indagar se seria o construtivismo um método ou uma desmetodização dos métodos, haja vista que refuta os métodos pré-existentes. Segundo a abordagem de Leão (1999, p. 195), “Construtivismo não é um método. Construtivismo não é uma técnica. Veremos que esse novo paradigma de ensino na verdade não é exatamente uma metodologia e sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento.”

Segundo Arendt (2003), o construtivismo é originário das obras de Jean Piaget e remonta aos processos cognitivos, o qual insere a conceituação de que o processo de aprendizagem é proveniente das estruturas cognitivas inatas do sujeito, as quais são construídas no decorrer da vida mediante influência do meio no qual ele vive.

Portanto, o processo de aprendizagem é complexo porque é dinâmico, ininterrupto e sofre alteração em seu nível de abstração diante do meio em que o sujeito está inserido, sendo assim, o professor tem uma difícil missão de adequar o conteúdo de uma forma que se torne interessante ao aluno, sem um método pré-concebido, rígido, fixo, universal e infalível.

Adler (1999) conceitua que os construtivistas acreditam em um mundo interpretativo, ou seja, as coisas não são verdades irrefutáveis, são construções coletivas colocadas à prova e, após uma interação entre os indivíduos e o meio ambiente, é que emerge uma realidade interpretada. Nesta ótica, o autor conceitua, ainda, que os construtivistas atribuem sentido ao mundo material, os sujeitos o conhecem, vivenciam e compreendem e assim são atores sociais da construção do próprio conhecimento.

Segundo El-Hani e Bizzo (1999), o construtivismo possibilita que os conhecimentos sejam ensinados de forma a particularizar os ensinamentos à realidade dos alunos, possivelmente com maior probabilidade de envolvimento dos educandos construindo, assim, um conhecimento coletivo que aborde significativamente a realidade de cada indivíduo.

Nesse aspecto, para Leão (1999), construtivismo não é, em um sentido amplo, teoria e, nem em um sentido estrito, uma metodologia, mas uma forma de ver a interação do homem com o conhecimento e como ele o obtém, residindo, segundo Massabni e Ravagnani (2008), nas similaridades entre os sujeitos do conhecimento, pois, após encontrar algo sinérgico entre uma vasta gama de alunos, será possível transmitir um conhecimento coletivo de forma que estes consigam particularizá-lo.

Entretanto, o conhecimento científico e sua exposição pelos educadores no processo de educação por si só não são capazes, segundo os autores acima citados, de modificar o pensamento dos educandos, mas sim a forma pela qual este foi transmitido, por quem foi transmitido, o meio utilizado e como este foi entendido e se proporcionou ou não um reflexo plausível na realidade de cada aluno.

A conclusão acima é comprovada por Massabni e Ravagnani (2008) ao afirmarem que as crianças são capazes de aprender, porém deve ser respeitado o desenvolvimento cognitivo de cada uma delas, aplicando-se recursos metodológicos adequados à idade, acompanhados do incentivo do ambiente em que ela vive. Sendo que “para alguns conteúdos, é necessário treino, repetição, para outros, são necessários criação, compreensão, abstração” (MASSABNI; RAVAGNANI, 2008, p. 480).

Adler (1999) complementa a afirmação discorrendo que as ideias pré-concebidas decorrentes da vivência do aluno são utilizadas como ponto de partida para elaboração do conhecimento, por ter refletida a leitura de mundo, aspectos religiosos, sociais e psicológicos construídos por meio da interação social. Desta forma, fica evidente a relação intrínseca do letramento com a alfabetização, uma vez que são fatores que ocorrem simultaneamente, logo, os construtivistas alfabetizam letrando.

Portanto, respondendo as questões abordadas por Carraro e Andrade (2009), o papel do professor no construtivismo é o de incentivador, questionador e provocador, devendo apresentar os ensinamentos de forma que as crianças consigam trabalhar sinergicamente com os conhecimentos obtidos em suas vidas e, assim, transformá-los após receberem os conhecimentos teórico-científicos apresentados pelos professores. Sendo, então, o construtivismo uma teoria do conhecimento que se utiliza dos métodos de forma flexível, adaptativa e construtiva, não se abstendo de diversas maneiras de ensino por uma única e rígida forma.

### **Alfabetizar letrando**

Em face das alegações e dos métodos acima apresentados, fica o questionamento: Qual é o método mais adequado para a alfabetização? Porém, essa resposta é extensa, uma vez que se deve analisar o processo de educação por completo, ou seja, analisar o educando, o educador, o ambiente e os métodos, sendo que estas ferramentas devem ser interligadas e interdependentes para que, então, se atinja o desenvolvimento pleno do saber. Diante deste

contexto, é necessário conceituar que tanto a pré-existência do conhecimento pela figura do educando, como o desenvolvimento de uma educação escolar devem ser respeitadas, devendo-se unir esforços para que o processo educacional atinja seus objetivos com maior eficácia e, para que isso ocorra, alguns educadores defendem a teoria de alfabetização com letramento.

Nesta corrente do alfabetizar letrando, surge como figura de destaque nos estudos apresentados, Magda Soares que, como maior defensora desse processo, conceitua que a alfabetização tem características específicas, pois é ferramenta para obtenção do domínio da leitura e escrita, sendo que a alfabetização é sistemática e deve suas diretrizes serem respeitadas e não confundidas e tratadas como mera banalidade frente ao processo de letramento. A autora elucida, ainda, que mesmo em face da criança deter um conhecimento pré-concebido, é no ambiente escolar que ela aprenderá as regras que lhe possibilitarão desenvolver de forma mais dinâmica seu letramento, ou seja, é o ensino de novas formas de ser letrado, pois, a alfabetização possibilita novas leituras de mundo, sendo assim, são duas ferramentas que coexistem e se inter-relacionam (SOARES, 2003).

Para a autora, o processo de alfabetização vem perdendo espaço no âmbito geral para o processo de letramento, entretanto ambos devem respeitar o frágil limite que os separa, pois para que um exista em sua plenitude, deve o outro receber sua devida importância. Ela conceitua que, nas diversas transformações do processo educacional, a alfabetização tinha um método bem definido e rígido - a cartilha, entretanto, não havia uma teoria de ensino, papel hoje que se inverteu, pois os professores têm a teoria, o construtivismo, entretanto, por uma má interpretação, não possuem um método, pois preconizam que a teoria do construtivismo é uma desmetodização dos métodos o que não possibilita a implementação de nenhum método.

Com base nas práticas da psicogênese, Soares (2008) conceitua que os conhecimentos pré-existentes do educando devem ser considerados na prática escolar a fim de que haja sinergia entre o que está sendo utilizado no processo de alfabetização e os conhecimentos adquiridos pelo educando em sua vida, sendo possível ainda que se forme um conceito pleno mediante o confronto do conhecimento obtido pelo letramento e o obtido pela alfabetização, ou seja, o professor surge como mediador em um processo de alfabetização e não mais como dono do saber, sendo a leitura e a escrita entendidas nesta vertente como uma soma da alfabetização e letramento.

Neste âmbito, o letramento deve ocorrer simultaneamente à alfabetização, no momento em que as crianças devem aprender no ambiente escolar como decodificar e decifrar

as palavras que lhe são apresentadas e aprender, ainda, a atribuir um sentido amplo aos textos, ou seja, por uma forma sistemática (alfabetização) é possível dirimir as barreiras do letramento que por sua vez tem papel fundamental na alfabetização. Essa é a especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento (SOARES, 2003).

Portanto, para que haja um processo educacional pleno é necessário que letramento e alfabetização caminhem juntos, sendo que, garantidas as especificidades dos dois processos, estes devem ocorrer de forma agregadora, possibilitando que sejam extraídas de ambas as ferramentas o que têm de melhor, desenvolvendo, assim, o saber de forma democrática e participativa.

Alfabetizar letrando é respeitar o conhecimento pré-existente do aluno possibilitando que tudo o que engloba a sua realidade seja analisado, tendo por base a teoria da psicogênese da língua escrita, o construtivismo, a alfabetização e o letramento, métodos que refletem o mais próximo possível a realidade do aluno, propiciando, assim, o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Neste contexto, a alfabetização em sala de aula possibilitará o desenvolvimento de seres humanos conscientes de seu papel social, que estejam aptos a exercerem o letramento que se estendeu por várias formas neste mundo globalizado, tornando-se, então, um sujeito ativo na construção da realidade que o cerca.

## CONCLUSÃO

É possível vislumbrar que entre o emaranhado de métodos e teorias aqui abordados, as que obtiveram maior confluência são aquelas que determinam que o educando seja um ser pensante e tenha um papel ativo na construção do conhecimento e que o professor desenvolva o papel de mediador na construção do conhecimento, cabendo ao ambiente escolar aproximar-se da realidade do educando e, assim, unir os processos de letramento e alfabetização para que haja uma educação democraticamente instituída.

Diante da trajetória da educação brasileira, é possível perceber que é necessária uma mudança completa da cultura educacional, ou seja, da forma pela qual é realizado o processo de educação, uma vez que, mesmo em face de várias novas vertentes, mesmo que algumas transmitidas de forma confusa, o que impossibilitou sua implementação, é possível verificar a

resistência dos professores em aceitá-las e mesmo a incompatibilidade de se entender a interação com o meio, como se vê hoje.

Diante desta constatação, é necessária uma requalificação de todos os envolvidos no processo de educação para que seja compreendida a função de cada membro dentro dele e assim se possibilite uma nova proposta, onde a alfabetização e o letramento sejam adaptativos e dinâmicos, refletindo a realidade objetiva dos educandos em um processo no qual o professor é um mediador na construção do conhecimento e os entes sociais, os responsáveis pela instigação do educando na busca do conhecimento pela forma do letramento que se faz constantemente visível no ambiente.

Conclui-se, portanto, que a aplicação do método de alfabetizar letrando defendido por Magda Soares (2004) torna o processo de aprendizagem mais amplo, expandindo o pensamento para além do âmbito escolar (alfabetização) e, além do âmbito social (letramento), propiciando que o indivíduo desenvolva a faculdade de discernimento, o que resultará em seu crescimento intelectual, pessoal e social, sendo, atualmente, esta teoria e método os mais adequados para a obtenção de um processo educacional conciliador, democrático e completo em busca de um cidadão pleno de seus direitos e cômico de seus deveres, apto a viver em sociedade.

## **BEGINNING LITERACY AND LITERACY: PROSPECTS FOR THEORY AND METHODS**

### **ABSTRACT**

The present work aims at showing the theory of beginning literacy and literacy as simultaneous tools to be used in beginning literacy process, so that, in the face of new demands on the educational changes which passes the Brazil, it is envisioned gain a perspective in which educators can address the reality of the students, their interaction with the environment and the specifics of the systematic process of beginning literacy. The history of Brazilian literacy has been addressed, the nuances about the process of beginning literacy and literacy, as well as the learning process, highlighting the psychogenesis of written language, the constructivism and the process of “Alfabetizar Letrando” (teaching literacy using texts and new forms of varied pedagogical organization). Thus, the study sought to present the methods and theories of teaching used in beginning literacy process, seeking permit a critical analysis as to the adaptability of methods with the reality of students in order to have an education process better elaborated and that enables a complete development of the student through beginning literacy and literacy.

**Keywords:** Beginning literacy. Literacy. Educator. Methods.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, E. O construtivismo no estudo das relações internacionais. **Revista Lua Nova**, n. 47, p. 201-252, 1999.
- ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuição deste debate para a Psicologia Social. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 1, p. 5-13, 2003.
- AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: PRADO, E. C.; AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARRARO, P. R.; ANDRADE, A. dos S. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.2, p. 261-68, jul./dez., 2009.
- CARVALHO, L. R. de. A educação brasileira e sua periodização. **Revista Brasileira de História e Educação**, n. 2, p. 137-152, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/269/277>>. Acesso em: 08 abr. 2013.
- DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 2, v. 49, p. 481-491, jul./dez. 2010.
- EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: teoria da mudança conceitual e construtivismo contextual. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos, **Anais...Valinhos**: ABRAPEC/CNPQ, 1999.
- FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez., 2011.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul., 1999.
- MASSABNI, V. G.; RAVAGNANI, M. C. A. N. Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 469-84, 2008.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”** (Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação), Brasília, 27 abr. 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 abr. 2013.

MOTA, I. N. D. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Piaget. Transversalidades. **Revista da Faculdade de Educação Santa Terezinha**, Imperatriz-MA, v.1, n.1, p.109, out. 2008/abr. 2009.

OLIVEIRA, M. de S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 2, v. 10, p. 325-345, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 abr. 2013.

PRINTES, N. C. C. C.; BRITO, U. M. A. **O processo de alfabetização e suas metodologias: uma análise descritiva**. 2002. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação, UNAMA, Belém, 2002. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/processo\\_de\\_alfabetiza%C3%A7ao.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/processo_de_alfabetiza%C3%A7ao.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SANTOS, A. V. dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 538-561, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SILVA, E. M. da; ARAUJO, D. L. de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982012000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 de abr. 2013

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em 08 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

Recebido em 28 de junho de 2014.  
Aceito para publicação em 10 de fevereiro de 2015.