

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DOS MÉTODOS À ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Francicleide Cesário de Oliveira Fontes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN;
Profª do Departamento de Educação do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia –
CAMEAM/UERN

Araceli Sobreira Benevides
Profª Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN;
Profª do Departamento de Ciências da Religião do Campus de Natal/ UERN.

RESUMO

Este artigo apresenta discussões acerca da alfabetização de crianças, objetivando percorrer um caminho que inicia com as concepções mecanicistas às concepções de alfabetização que consideram os contextos de letramento. Trata-se de uma investigação teórico-bibliográfica baseada em autores como: Brággio (1992), Frade (2007), Carvalho (2010), Moraes; Albuquerque; Leal (2005); Ferreiro e Teberosky (1999), Piaget (2007), Nunes (1990), Soares (2012); Tfouni (2000); Kleiman (2012) dentre outros que trazem reflexões significativas sobre os métodos de alfabetização e compreendem a criança como um sujeito cognoscente capaz de participar ativamente do próprio processo de construção da aprendizagem da língua escrita. A construção deste trabalho permitiu a ampliação da compreensão sobre os métodos de alfabetização e entender suas evoluções, cujas pesquisas, trouxeram novas perspectivas de concepção tanto da criança, que passou a ser sujeito da aprendizagem, como também dos processos de ensino-aprendizagem que passaram a considerar os contextos de letramentos, nos quais as crianças estão inseridas.

Palavras-Chave: Alfabetização. Métodos de alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

As concepções acerca do processo de alfabetização vêm sendo construídas ao longo do tempo com base nas pesquisas desenvolvidas por estudiosos e pesquisadores da área que vem se dedicando em busca de um conceito mais amplo de alfabetização. Nesse processo construtivo, podemos perceber avanços significativos tanto no que diz respeito ao conceito como também às práticas de ensino de alfabetização.

Os avanços no conceito de alfabetização e a introdução do conceito de letramento nas práticas alfabetizadoras como dois conceitos específicos, mas estabelecendo uma relação de indissociabilidade entre ambas as concepções é consequência do novo rumo dado à Linguística e à Psicologia. A Linguística passa a se interessar pelos aspectos sociais que constituem a linguagem e, com isso, redimensiona seu entendimento acerca da linguagem escrita levando em consideração os aspectos que envolvem a aquisição, a estrutura e a função

da língua. A Psicologia, por sua vez, passa a estudar não somente os aspectos comportamentais, mas inclui nas suas pesquisas a cognição no processo de aprendizagem.

Este artigo é parte integrante das reflexões teóricas desenvolvidas na dissertação de Mestrado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Bem como, do projeto de pesquisa *Saberes docentes das alfabetizadoras que conseguem resultados positivos: trajetórias de formação e de experiências*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem/GEPPE, do Departamento de Educação/DE do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM/UERN. Tem como objetivo percorrer um caminho que inicia com as concepções mecanicistas e ingênuas – centradas nos métodos de ensino – até chegar às concepções de alfabetização que, no processo de aquisição da língua escrita, concebe a criança como um sujeito ativo do processo de construção da própria aprendizagem e leva em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, os contextos de letramento.

Para essa construção, realizamos uma pesquisa teórico-bibliográfica baseada nas reflexões de autores como: Braggio (1992), Frade (2007), Carvalho (2010), Moraes; Albuquerque; Leal (2005) que trazem discussões significativas acerca dos métodos de alfabetização; Ferreira e Teberosky (1999), Piaget (2007), Nunes (1990), que compreendem e que a leitura e a escrita são processo cognitivos a criança como um sujeito cognoscente capaz de participar ativamente do próprio processo de construção da aprendizagem da língua escrita; Soares (2009; 2012), Tfouni (2000), Kleiman (2012), Colello (2010) que entendem a alfabetização e o letramento como termos distintos, porém indissociáveis.

A ALFABETIZAÇÃO COM BASE NOS MÉTODOS

As discussões sobre métodos de alfabetização são concomitantes ao processo de sistematização da escolarização das práticas de leitura e escrita, ou seja, fazem parte do contexto educacional desde a institucionalização da escola como uma escola popular ou escola de massa. Assim, de acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos ao mesmo tempo e num mesmo espaço.

Durante décadas, entre os pesquisadores e os professores da área de alfabetização discutiram-se quais seriam os métodos mais eficientes: se os do grupo dos sintéticos ou os do grupo dos analíticos. Uma disputa que ficou caracterizada como a *querela dos métodos*. (MORTATTI, 2006). De forma sintética, apresentamos as principais características dos métodos de alfabetização.

O grupo dos *métodos sintéticos*, considerado como o mais antigo, caracteriza-se por priorizar como ponto inicial, na aprendizagem, as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Em outras palavras, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita. Esse grupo compreende o *método alfabético* ou de *soletração*, o *fônico* e o *silábico*.

O *método alfabético* ou de *soletração* caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

No *método fônico* a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras. Para isso, deve seguir uma sequência gradativa, começando dos sons mais fáceis para os mais complexos, já que o objetivo principal é a ênfase na relação letra/som, isto é, na leitura ensina-se a decodificar os sons da língua e, na escrita, ensina-se a codificá-los.

O *método silábico* ou de *silabação* também se caracteriza por sua ênfase excessiva aos mecanismos de codificação e decodificação apelando para a memorização como recurso didático que, por sua vez, desconsidera a capacidade de compreensão do aluno. Nesse método, a principal unidade de análise é a sílaba que, conforme explica Frade (2007), seu desenvolvimento segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras.

O grupo dos métodos analíticos tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, “[...] os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba”. (FRADE, 2007, p.26).

Nesse grupo estão os métodos: *global de palavração*, de *sentenciação* e *contos*. O método da *palavração*, que parte da palavra, a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

No método de *sentenciação* a unidade de análise é a sentença, o qual, depois do processo de memorização para o reconhecimento global, passa à decomposição em palavras, depois em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças.

No método *global de contos*, o processo é aplicado através da análise das partes maiores (textos, frases) para chegar a partes menores (palavras, sílabas) de forma sequencial. Segundo Carvalho (2010) e Frade (2007), a história completa é apresentada repetidas vezes para o reconhecimento global, depois, desmembra-se o texto em frases, para que a criança aprenda a reconhecer globalmente e a repita em uma espécie de pré-leitura. Na sequência, vem o reconhecimento de sentenças, que são dispostas repetidamente, para facilitar a memorização, e só, então, chegar ao reconhecimento das palavras com suas divisões silábicas, para, finalmente, formar novas palavras com as sílabas estudadas até o momento.

Os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) propõem um ensino que desconsidera as capacidades cognitivas dos alunos, por essa razão, a partir de meados dos anos de 1950, pesquisadores e teóricos começam a desviar a atenção para a psicologia cognitiva, passando a estudar a alfabetização à luz dos processos de aquisição do conhecimento. Assim, no estudo da alfabetização, sob o olhar dos psicolinguistas, o foco recai no sujeito e na sua atividade mental e não mais no objeto escrita. O enfoque, segundo Soares (2012), está voltado para maturidade linguística da criança como aprendiz da leitura e da escrita, para “[...] as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e a não visual no processo de leitura [...]” (SOARES, 2012, p.19), já que a aquisição da

linguagem é vista como processo ativo de criação que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

A partir dos anos de 1960, entre os linguistas e psicólogos, surge o interesse pelos aspectos sociais que constituem a linguagem. Essa tendência, conceituada como sociolinguística ou sociologia da linguagem, tem seu foco nas relações que dizem respeito à “[...] organização social do comportamento lingüístico, o qual inclui não somente o uso da língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação à língua e seus usuários”. (BRAGGIO, 1992, p.28). A criança sabe que a linguagem tem uma função e um papel na comunicação. A aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas de linguagem, ou seja, quando a criança usa a linguagem, ela a usa com uma determinada função, antes mesmo que a use de forma consciente. (BRAGGIO, 1992).

As funções e situações da língua oral e escrita, conforme aponta Soares (2012), variam de comunidade para comunidade. Tais variações alteram o processo de alfabetização que propõe o ensino da língua materna mais voltado para a realidade sociocultural das crianças, tendo em vista que a língua escrita não é um meio de comunicação neutro ou descontextualizado, mas carregada de atitudes, valores culturais dos contextos social, cultural e econômico nos quais a língua é usada.

É importante deixar claro que na proposta de ensino, baseada nos métodos tradicionais de alfabetização, o aluno era visto como um ser passivo no processo de aprendizagem da língua escrita, pois a ele não era dada a oportunidade de participar desse processo de forma ativa como um sujeito aprendente. Além disso, não havia a preocupação em atribuir significado às atividades, muito menos a de formar leitores, visto que as letras, palavras, frases ou pequenos textos trabalhados eram descontextualizados da realidade do aluno, já que não priorizam a inserção dos alunos em situações em que a língua escrita fosse tratada de forma dinâmica e contextualizada, levando em consideração as diferentes funções da escrita nos contextos sociais.

A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A teoria construtivista surgiu no século XX a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo, o suíço Jean Piaget, o qual explica como se dá o desenvolvimento da inteligência, através de suas observações científicas e rigorosas, de crianças, desde o nascimento até a adolescência. Piaget analisou o processo de aquisição do conhecimento a fim de descobrir a gênese do conhecimento centrada na ação do sujeito.

Tais observações o fizeram perceber que o conhecimento não é concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois essas estruturas resultam de uma construção efetiva e contínua, e “[...] são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis) [...]” (PIAGET, 2007, p.1).

O que Piaget está querendo nos mostrar é que o conhecimento comporta construções e elaborações contínuas e, nesse processo de construções, o sujeito interage com o meio em que vive. Ou seja, não é um processo estático ou linear que visa acumular novas informações e conhecimentos, mas a integração, a modificação, a coordenação entre esquemas de conhecimentos que já possuímos e os que estão em construção de acordo com cada aprendizagem que realizamos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisas e reflexões especificamente acerca da alfabetização e da aquisição da língua escrita, a interpretação dessas duas pesquisadoras nos levam a entender que suas reflexões são relacionadas aos processos de construção do conhecimento, de modo geral, e não se limita simplesmente aos processos de construção do conhecimento lógico-matemáticos e físicos. De acordo com suas ideias, fica claro que o conhecimento dá-se através das descobertas próprias das crianças, em outras palavras, o aprendizado é construído pelo próprio aluno. Desse modo, as pesquisadoras interpretam que “[...] a teoria de Piaget não é um teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 31, grifo das autoras).

Assim, entendemos que a teoria de Piaget, permite-nos relacionar a concepção de aprendizagem da escrita concebendo a criança como sujeito dos processos de aprendizagem, isto é, o sujeito cognoscente que aprende, que procura ativamente compreender o mundo em que está inserido, que interroga, que busca o conhecimento, que constrói o significado próprio e pessoal do objeto de conhecimento e não simplesmente espera que alguém que sabe o transmita.

Dessa forma, de acordo com Nunes (1990, 1990, p.22), “[...] É a partir do momento em que a leitura e a escrita passam a ser vistas como processos cognitivos, e não perceptuais e motores, que as teorias construtivistas começam a participar da análise da alfabetização. [...]”. Em outras palavras, o construtivismo chega à alfabetização quando começa a considerar o papel ativo da criança como sujeito dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita. A autora entende que “[...] O construtivismo é, portanto, uma teoria situada dentro do campo

da epistemologia genética.” (*Ibidem*, p.22), isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural do indivíduo.

Isso significa destacar a importância de que, durante o processo de aprendizagem na alfabetização, a criança tenha a oportunidade de usar não somente o conhecimento que já possui, mas que esse conhecimento seja potencializado através de desafios que estão ao seu alcance, garantindo o progresso autônomo para atingir seus objetivos.

Nesse sentido, a criança deve arriscar-se sobre os conhecimentos que ainda não possui, testando suas hipóteses, elaborando problemas e enfrentando contradições, pois, na perspectiva construtivista, um dos pressupostos indispensáveis para que o conhecimento avance, é a existência de bons problemas, porque são estes que fazem com que a criança pense, reflita e raciocine sobre a língua escrita e construa novos conhecimentos, atribuindo-lhes significados próprios. Isso porque, “[...] Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.” (SOLÉ; COLL, 2006, p. 19).

Como consequência, a alfabetização torna-se um processo de elaboração e construção de hipóteses sobre a aquisição, a estruturação e funcionamento da língua escrita, já que, para ler e escrever, o aluno precisa ser colocado em situações que o desafiem para que esse sinta a necessidade de refletir sobre a língua e, assim, consiga transformar as informações em conhecimentos próprios. Ultrapassando a ideia de o aluno encontrar um conhecimento pronto, dado/transmitido pelo professor, mas de vivenciar um processo de construção.

Sendo assim, o conhecimento da língua escrita é visto como um processo de construção e não como um dado inicial. Por isso, o caminho em direção a este conhecimento não é linear, visto que, não nos aproximamos por meio de um processo fixo, “[...] sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.33. Grifo das autoras)

Essas afirmações levam-nos a compreender que, desde o início do processo de aprendizagem, a construção de significados é levada em conta, pois o conhecimento é concebido como uma atividade por parte de quem aprende, o que integra novos conhecimentos aos já existentes, resultando, pois, em novas aprendizagens, já que “[...] o foco de uma teoria construtivista ao analisar o processo de alfabetização deve ser a compreensão do objeto de conhecimento, a língua escrita. [...]” (NUNES, 1990, p.23).

Concebendo o processo de desenvolvimento na alfabetização, na perspectiva construtivista, a criança é considerada como um sujeito-aprendiz ativo que evolui em sua

aprendizagem, tendo em vista que, nessa concepção de ensino, a ideia que predomina é a de “[...] que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. [...]” (BECKER, 1992, p.88), porque há sempre a construção de novos e reconstrução de velhos conhecimentos através de um processo dinâmico.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

O processo de alfabetização de crianças visto com base no seu conceito restrito, compreendido como o ensino-aprendizagem do código alfabético que habilita a criança a estabelecer as relações entre as letras e os sons, quer dizer, a ler e a escrever, não dá conta de atender às necessidades da escola e às demandas sócio-comunicativas da sociedade da comunicação e da informação, caracterizada como uma sociedade letrada em que a criança está inserida.

Conhecer as letras e os sons dessas é um pressuposto indispensável para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas, além disso, é fundamental também buscar sentido, significado e compreender o que está escrito, contemplando, desse modo, as duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento.

Os processos de alfabetizar e letrar são interligados, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se, porém é importante ter claro que são processos específicos nos quais cada um estabelece suas funções no processo de aprendizagem já que alfabetizar, de acordo com Soares (2012, p.16) “[...] é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. [...]”. Já letrar tem a função de inserir e familiarizar a criança com as diversas práticas e usos sociais da leitura e da escrita que se concretizam através da apropriação e uso dessas dentro da sociedade, compreendendo quais as funções da língua escrita, para que serve, que utilidade possui em sua vida, onde e porque usá-la, etc., tornando a escrita como parte da própria vida, como forma de expressão e de comunicação.

Dessa forma, sendo a criança um sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que vivencia eventos de letramento¹ diariamente seja na escola, em casa, nas ruas, em lojas, ou em supermercados, o fato de ser capaz codificar e decodificar símbolos linguísticos, e, por isso, ler apenas sílabas ou palavras isoladas e descontextualizadas não é

¹ Usamos o termo eventos de letramento para caracterizar as atividades/episódios que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para falar sobre eles (MARCUSCHI, 2001)

mais considerada uma pessoa alfabetizada, já que para isso precisa também participar dos processos de expressão e compreensão de significados da língua escrita.

Ao ser considerada como um sujeito-aprendiz no/do processo de alfabetização, a criança participa, opina, questiona e vivencia a língua escrita. Nesse conjunto de ações, defendemos que nas práticas alfabetizadoras o professor leve em consideração o processo de letramento no qual ambos – alfabetização e letramento – possam acontecer simultaneamente, contribuindo para a qualidade do domínio da leitura e da escrita, uma vez que no alfabetizar letrando, a criança não se limita ao conhecimento das letras (códigos alfabéticos), ao domínio da relação entre som e grafia, à capacidade de ler e escrever (decodificar e codificar). O alfabetizar letrando vai além. Requer do aluno a capacidade de tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio social pela familiaridade com os eventos, práticas de letramento² e usos sociais da língua de modo que tem propriedade para atribuir significados e usar a língua escrita em contextos sociais diversos.

Embora, no processo de alfabetização, busque-se a interligação com o letramento no sentido de procurar garantir à criança a aquisição da escrita associada ao sentido que esta traz, bem como, a sua função e no seu uso, o conceito de letramento, por ser complexo, está começando a ser dicionarizado e vários autores pesquisam sobre o tema buscando uma definição.

Pela sua complexidade, existe uma variedade de estudos acerca desse conceito. Tfouni (2000) faz comparações entre a alfabetização e o letramento, compreendendo a alfabetização como um processo de aquisição individual das habilidades da leitura e da escrita, enquanto que o letramento diz respeito não somente a esse processo de aquisição, porém, “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...]” (TFOUNI, 2000, p.20). A autora entende que o letramento não se limita á aquisição de ler e de escrever de forma individual, já que o compreende como um processo cuja natureza é social e histórica.

Kleiman (2012) vem ressaltar o impacto social da escrita, diferenciado dos estudos sobre alfabetização, cujas competências para o uso e a prática da escrita são individuais. Para a autora, o letramento vai além da alfabetização, por estar relacionado não somente às práticas individuais do processo de aquisição de códigos, mas como uma prática social promovida pela escola e também por outras agências como a família, a igreja, a sociedade, etc. Nesse

²Utilizamos o termo práticas de letramento para caracterizar os modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento, ou seja, para os modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na leitura e na escrita. (MARCUSCHI, 2001)

sentido, Kleiman (2012, p.18-19), amparada nos estudos de Scribner e Cole (1981) sobre o letramento, compreende-o “como um conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra tentativa de definir o conceito de letramento é de Magda Soares, que o considera como o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2009, p.18). Desse modo, a autora compreende que, para ser letrado, não basta dispor das técnicas de escrever e domínio da leitura, é preciso também saber cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita e a leitura.

A introdução do conceito de letramento no mundo acadêmico-científico e nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização causou impactos e uma série de problemas no processo de aproximação do conceito de letramento com o de alfabetização, uma vez que em alguns casos o conceito de alfabetização perdeu a sua especificidade porque “[...] os dois conceitos frequentemente passaram a ser utilizados como sinônimos. [...]” (LEITE, 2010, p.31), obscurecendo a alfabetização como processo de aquisição do código escrito que desenvolve as habilidades de leitura e escrita, o que não podemos deixar de desenvolver no processo inicial de aquisição da língua escrita.

Importa saber que a chegada do letramento nas práticas alfabetizadoras foi um salto qualitativo no plano do ensino, admitindo-se o processo de alfabetização, uma vez que isso possibilitou uma compreensão mais ampla do conceito de alfabetização, já que o mundo exige “[...] mais do que o mero domínio do código alfabético. Por isso, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua. [...]” (COLELLO, 2010, p.85).

No processo de alfabetizar letrando, é importante levar em consideração a necessidade de um trabalho de caráter intencional com atividades que envolvam eventos e práticas de letramento, bem como as *práticas comunicativas*³, de forma que a criança seja ajudada a compreender a função social da língua escrita. Nesse caso, torna-se indispensável a presença de um professor com uma formação que atenda a essas exigências e com saberes docentes específicos que sejam utilizados e mobilizados no dia a dia das ações pedagógicas de modo a fazer as crianças vencerem a barreira da alfabetização inicial e oferecendo contatos suficientes com a escrita para que elas se tornem ao mesmo tempo alfabetizadas e letradas.

³ Utilizamos o termo *práticas comunicativas* para caracterizar as práticas que incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou a comunicação é produzida. (MARCUSCHI, 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo fazer uma discussão teórica acerca da alfabetização de crianças, visando traçar a trajetória que inicia com as concepções baseadas nos métodos de ensino às concepções de alfabetização que concebem a criança como um sujeito ativo do processo de construção da própria aprendizagem e leva em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, os contextos de letramento.

Discutir a evolução das concepções da alfabetização e de aprendizagem das crianças levou-nos a refletir e a compreender que as pesquisas desenvolvidas nesse campo o que possibilitou-nos um entendimento amplo acerca dessa temática.

Quanto aos métodos de alfabetização, ficou claro que durante muito tempo houve uma disputa entre os métodos sintéticos e os analíticos, chamada de *querela dos métodos*, quando os pesquisadores discutiam quais seriam os mais eficientes. A partir dos novos rumos dados à linguagem escrita, pelos linguistas e psicólogos, surge o interesse pelos aspectos sociais, os quais constituem a linguagem, com novas perspectivas de compreender a alfabetização e seu processo de ensino-aprendizagem, considerando a criança como um aprendiz que, em vez de apenas se constituir em um sujeito passivo e mero reproduzidor, passa a ser sujeito ativo do processo da construção do conhecimento, capaz de construir ideias a partir de suas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? **Ideias**. n. 20. São Paulo: FDE, 1994. pp. 87-93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf Acesso em 29 dez 2012.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bogonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Ed.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

KLEIMAN, Angela B.. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> 15 de Nov. 2012.

MORTTATI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário **Alfabetização e Letramento em debate**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NUNES, Terezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Revista Educação**. Belo Horizonte, n.12, dez. 1990. pp. 21-32.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeira. Paris: Presses Universitaires de France, 2007. Disponível em < <http://www.slideshare.net/renatacd/jean-piaget-epistemologia-gentica> > Acesso em 04 jan. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César, *et. al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.