



**A ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS
DO MUNICÍPIO DE SANTOS E AS DIFICULDADES DE LEITURA
E ESCRITA ENCONTRADAS NESSE PROCESSO**

**LITERACY IN THE 3RD GRADE OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS
IN THE MUNICIPALITY OF SANTOS AND THE WRITING AND READING
DIFFICULTIES FOUND IN THIS PROCESS**

CASTRO, Sumaya Pimenta de¹
MALAVASI, Abigail²
SANTOS, Gerson Tenório dos³

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é levantar as dificuldades dos alunos dos 3ºs anos do Ensino Fundamental I, encontradas durante o processo de alfabetização no que se refere especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o estado da questão e uma pesquisa qualitativa organizada na forma de um grupo focal, para levantar diretamente, com seis professores que atuam no 3º ano de três escolas da Prefeitura Municipal de Santos, as dificuldades relatadas sobre os alunos que afetam negativamente a sua aprendizagem da leitura e da escrita. Durante os grupos focais com os professores, foi possível constatar quatro categorias que conduziram o trabalho no que compete ao levantamento das dificuldades encontradas por professores e por alunos durante o processo de alfabetização, sendo elas a formação docente, a relação escola x família, o fracasso escolar e a aprendizagem dentro da alfabetização, além do letramento. Tais categorias foram analisadas à luz da análise de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aprendizagem; Metodologias de Alfabetização; Dificuldades; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The main objective of this research is to raise the difficulties of the students of the 3rd years of Elementary School found during the literacy process in what specifically refers to the learning of reading and writing. For this, it was made a bibliographical review on the state of

¹ Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) / Rede Municipal de Santos. Santos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0569-3841> e-mail: sumayapimenta@hotmail.com

² Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) / Programa de Pós-graduação Stricto sensu - Mestrado Profissional em "Práticas Docentes no Ensino Fundamental". Santos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-8643> e-mail: amalavas@uol.com.br

³ Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) / Programa de Pós-graduação Stricto sensu - Mestrado Profissional em "Práticas Docentes no Ensino Fundamental". Santos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7655-5489> e-mail: gersontds@gmail.com



the question and a qualitative research organized in the form of a focus group to raise directly with six teachers that act in the third year of three schools of Santos the difficulties reported on the students who negatively affect their learning of reading and writing. During the focus groups with the teachers, it was possible to verify four categories that guided the work in which the difficulties encountered by teachers and students during the literacy process, such as teacher training, school vs. family relationship, school failure and learning within literacy. These categories were analyzed in light of content analysis.

KEYWORDS: Teaching; Learning; Literacy Methodologies; Difficulties; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo investigar a causa das dificuldades dos alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental em três escolas públicas no município de Santos que não tiveram seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita garantidos nos anos anteriores, como orientam os diversos documentos oficiais que regulamentam o processo de alfabetização em nosso país.

A escola tem como função social garantir o direito de aprendizagem a todos conforme a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), além de Programas Federais de Educação como PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2016abc). Desse modo, fazer uma escola atingir resultados satisfatórios na aprendizagem e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa para ser exercida apenas por uma pessoa.

Por muito tempo, somente o professor era responsabilizado por isso, porém a sociedade foi percebendo lentamente que o profissional da sala de aula sem a formação apropriada, o apoio institucional e as condições sociais adequadas, como ambiente de trabalho propício, trabalho pedagógico coletivo, participação da comunidade, conselho de classe participativo, etc., não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais almejados ou mesmo desconhece como agir diante de diferentes situações-problema no contexto escolar e isso acaba se refletindo na qualidade do ensino e no tipo de aprendizagem que ocorre.

Sobre isso, Cagliari (2007) destaca que, muitas vezes, os professores não têm a formação adequada para lidar com os aspectos mais básicos do processo de alfabetização e, conseqüentemente, interferem negativamente na aprendizagem dos alunos.

Em relação à atuação do professor na alfabetização, mais especificamente na escola pública, é possível verificar que este está encontrando dificuldades em atuar nesse contexto que representa um grande desafio em trabalhar com a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente diante das dificuldades trazidas pelos alunos das séries anteriores, visto que apresentam sérias limitações para usar a escrita na escola,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340

para aprender novos conteúdos e para desenvolver novas habilidades (BATISTA *et al*, 2004, p. 11).

Um número expressivo de estudantes não foi alfabetizado adequadamente. Como lembra Batista:

[...] embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado (BATISTA *et al*, 2004, p. 13).

Segundo Batista *et al*, diante de um tema complexo como o fracasso na escola, pode-se ter como explicações tanto a possibilidade de ser o sistema de ciclos e a adoção de progressão continuada como a escolha e a adoção de métodos inadequados de alfabetização (BATISTA *et al*, 2004, p. 13).

O processo de alfabetização deve ocorrer pela interação de muitos fatores, de maneira que o professor, atuante nesse processo, deve estar ciente das perspectivas de sua ocorrência, principalmente desenvolvendo a sensibilidade de perceber o grau de desenvolvimento das crianças e auxiliá-las na sua evolução (CAGLIARI, 2007).

Esse processo deve ser encarado de maneira que a escola e seus profissionais percebam que a alfabetização tem dois olhares e estes devem se encontrar, sendo o olhar do professor o de um mediador do processo de ensino e aprendizagem e o olhar dos alunos como sujeitos da aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

As dificuldades que uma criança pode enfrentar no seu processo de alfabetização e letramento são exatamente as iniciais que influenciarão esse indivíduo a ser um leitor ou não. Ao entrar na escola, é esperado que a criança já tivesse vencido várias etapas da compreensão e expressão da palavra falada, para que, no período de sua alfabetização, esteja apta a captar as devidas informações. Segundo Freire: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a comunidade e leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 18).

No terceiro ano da alfabetização espera-se que os alunos leiam e produzam textos com autonomia, sendo necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões de natureza ortográfica. Porém, como nossa pesquisa revela, esse processo não tem ocorrido adequadamente principalmente pela complexidade de sua natureza e pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que o caracterizam. Para diagnosticar as razões que têm levado as dificuldades de leitura e de escrita por parte dos alunos matriculados nesta série, fizemos uma pesquisa por meio de grupo focal com os professores que atuam em três escolas municipais de Santos.



A IMPORTÂNCIA DE ALFABETIZAR LETRANDO

Segundo Soares (2017a) e Mendonça (2011), a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que ocorrem em associação para a aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita e da leitura:

[...] No plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária que se ressignificasse o conceito de alfabetização [...]; no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2011, p. 97).

No cenário da educação brasileira, é comum a associação do termo *letramento* ao de *alfabetização*, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e, em especial, nas turmas de primeiro ano, em que ocorrem os maiores esforços para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse aspecto, Grando (2012) destaca que os professores chegam a confundir os conceitos dos dois, podendo gerar dúvidas:

[...] alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento. Essas dúvidas nos parecem decorrentes da falta de esclarecimento sobre a temática (GRANDO, 2012, p. 1).

Rangel e Rojo (2010) relatam que, na verdade, o problema está na distinção entre alfabetizar e letrar. Os autores relatam que a maneira como se vai alfabetizar ou qual método deve ser utilizado não seria propriamente a questão do problema, pois consideram mais importante os professores com suas práticas não dissociarem a tarefa de alfabetizar letrando. Muitos profissionais, por vezes, fazem um bom trabalho, mas na hora da produção de escrita de seus alunos ficam confusos e inseguros na realização dessa tarefa, achando que as crianças não estão prontas, interrompendo, assim, o processo (RANGEL e ROJO, 2010, p. 18).

Segundo Soares (2017), é um grande equívoco dissociar os processos de alfabetização e letramento, principalmente levando em consideração as atuais concepções de escrita e de leitura nos âmbitos da psicologia, linguística e psicolinguística. Tanto na alfabetização da criança quanto do adulto analfabeto, é possível perceber o entrelaçamento do letramento e da alfabetização, que ocorre quando da aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e o desenvolvimento da habilidade de utilização desse sistema em atividades de escrita e leitura nas práticas sociais que tratam da língua escrita (letramento) (SOARES, 2017a, p. 44-45).



Ao tratar da necessidade de relacionar os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, Soares destaca ser importante que os professores que atuam nessas etapas da vida escolar conheçam cada um desses processos isoladamente e saibam manter a inter-relação entre eles em suas práticas docentes.

Por tal motivo, deve-se não perder a especificidade de cada um desses processos que, conseqüentemente, pode gerar uma diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro. Segundo Magda Soares, na aprendizagem inicial da língua, não existe um método próprio, existem múltiplos métodos que podem ser usados, visto que as características de cada um determinam certos procedimentos de ensino; devem-se levar em conta as particularidades dos indivíduos, o que exige ações pedagógicas diferenciadas (SOARES, 2017a, p. 46).

MATERIAL E MÉTODOS

Para investigar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental de três escolas do Município de Santos foram realizados grupos focais nas três escolas com os seis professores que ministram aulas para o 3º ano a fim de promoverem discussões a partir de suas experiências práticas em sala de aula e sobre a problemática relacionada ao processo de alfabetização e letramento dos alunos matriculados nesta série do ensino fundamental.

A pesquisa de campo de natureza qualitativa foi iniciada no primeiro semestre do ano de 2017 com a visita às escolas e abordagem preliminar dos professores para situá-los sobre a importância da metodologia. O trabalho se desenvolveu em escolas localizadas em diferentes pontos da cidade e de cada uma das três escolas foram selecionadas duas salas de 3º ano do Ensino Fundamental. As escolas escolhidas para desenvolver os grupos focais tiveram seus nomes alterados por outros fictícios.

Os levantamentos e a organização dos grupos focais nessas escolas se deram no início do segundo semestre de 2017. Os locais onde ocorreram a coleta de dados foram a sala da coordenação pedagógica, a sala dos professores e as salas de aula do 3º ano do ensino fundamental, de maneira que as ações não interferiram no andamento e na ocorrência das aulas nas salas selecionadas para desenvolver o trabalho.

O diagnóstico dos problemas de leitura e escrita foi realizado a partir do roteiro exposto aos professores que participaram dos grupos focais. Cada participante foi esclarecido sobre os objetivos do trabalho, concordando voluntariamente em contribuir para coleta de dados. A finalidade da execução do grupo focal é a classificação e diferenciação das informações obtidas em consonância com análise de conteúdo (BARDIN, 2011).



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisando as informações obtidas durante os grupos focais sobre as dificuldades dos professores ensinarem a leitura e a escrita dentro do processo de alfabetização esperado para o 3º ano, foi possível construir as seguintes categorias de análise, que serão discutidas a seguir: formação docente, relação escola/família, fracasso escolar e concepções de alfabetização e letramento.

FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos pontos mais destacados na discussão realizada com os professores e inferido a partir de suas práticas docentes de alfabetização no 3º ano foi a formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. O Curso de Licenciatura em Pedagogia deveria fornecer os principais subsídios para que o docente possa trabalhar de forma eficiente com os processos de alfabetização e letramento até o final desse ciclo, de maneira que o aluno possa ler e escrever com o máximo de autonomia possível, porém, como destacam os próprios professores, isso não ocorre.

Após a conclusão da licenciatura, é importante que o profissional da educação permaneça em conexão com as transformações e discussões do conhecimento na sua área de atuação, frequentando cursos de formação continuada, os quais devem ser feitos por iniciativa dos próprios professores como também de seus locais de trabalho, seja na esfera municipal, estadual, federal ou privada de ensino. Essa formação pode se dar também em cursos livres de aperfeiçoamento ou de pós-graduação (*Latu sensu* ou *Strictu sensu*).

Mesmo após essa formação nos cursos de licenciatura, muitos professores necessitam de aprimoramento posterior para ganhar mais autonomia nos processos de ensino e aprendizagem face às demandas pedagógicas e sociais da escola.

A formação dos professores é necessária para lidar com toda essa problemática, entretanto tanto a universidade como o magistério não oferecem formação que leve em conta o contexto em que o futuro professor irá desenvolver a docência no que tange à realidade das escolas. Tal fato causa um impacto no professor quando se depara com a sala de aula e observa um distanciamento entre a prática e o que foi estudado em sua formação inicial. Assim, a complementação dos estudos via formação continuada deverá contribuir para que tenha autonomia para atuar efetivamente na prática escolar da alfabetização.

Dessa forma, percebe-se não haver um aprofundamento por parte do professor no estudo das teorias embasadas no curso de formação e nem o interesse em aprofundar essa questão. Pensamos que a formação poderia ser mais clara ao incentivar essa proposta de aprofundamento teórico nas devidas formações.

A reflexão deve ser levada além da possibilidade da discussão de práticas e resultados nos cursos de formação continuada. Em algumas realidades, as dificuldades



na execução de práticas educacionais e docentes podem ser reflexo direto ou indireto da formação dos professores ou das condições de trabalho no contexto escolar.

Nesse sentido, Giroux (1997) afirma que os professores devem ter a oportunidade de poder organizar sua prática pedagógica, visando a diversificar e melhorar a qualidade de suas aulas, demonstrando ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas. O método de ensino a ser utilizado não pode ser pré-determinado e deve ser feito de acordo com a realidade educacional específica, como evidenciado por Sacristán e Perez-Gómez (1998). Nesse sentido, o professor que atua na alfabetização deve refletir sobre sua prática quanto às metas e objetivos a serem alcançados e comparar as consequências do que faz com os objetivos propostos, planejando atividades e ações que acompanhem o processo de aprendizagem dos alunos.

Os cursos de formação de professores oferecidos em cursos superiores das universidades ou mesmo os antigos cursos de magistério não preparam o docente para que possam atuar significativamente com a alfabetização, sendo necessárias outras formações específicas para entender a natureza da aprendizagem da criança e auxiliá-la no aprendizado da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares.

Araújo e Reis (2014) afirmam ser imprescindível não apenas uma formação proporcionada pelos órgãos responsáveis, mas a formação como iniciativa dos próprios professores, pautados em estudos cientificamente estruturados e aliados à sua prática. O meio sociocultural em que nossos alunos vivem está sempre em transformação, o que exige do professor adquirir um envolvimento cada vez maior, principalmente dos profissionais que atuam e se comprometem na tarefa de alfabetizar letrando seus alunos. Muitas vezes a realidade educacional é bastante desafiadora e repleta de obstáculos a serem vencidos, especialmente no que se refere ao processo de aprender a ler e a escrever, fundamental para que as crianças possam ter maior aproveitamento e aprendizagem nos demais anos de escolaridade.

Independentemente da formação de seus professores, cabe à escola buscar meios para auxiliá-los a lidar com as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Rodrigues e Heidrich (2010) assinalam que a escola deve propiciar um espaço para que os professores estudem e tenham alguma formação continuada, a fim de melhorar a qualidade de suas aulas e ampliarem e diversifiquem seus conhecimentos, com o intuito de favorecer uma educação de qualidade.

Nóvoa (1999) complementa, destacando que o histórico da educação revela que os saberes da experiência dos professores são ignorados pelos sistemas de ensino e isso provoca sua desvalorização profissional, visto que não produzem os saberes que são convidados a reproduzir e nem ao menos determinam as estratégias de ação. Durante as formações, os professores podem falar, dar sugestões, mas nem sempre conseguem analisar todas as facetas que envolvem a alfabetização, privilegiando umas e anulando outras.



Ainda, segundo Seabra e Capovilla (2010), a pedagogia não consegue formar uma elite de pesquisadores capazes de fazer dela uma disciplina científica e viva. Dessa forma, se referem ao fato de o professor ter pouco prestígio intelectual em nossa sociedade, quando comparado a qualquer outro profissional liberal, como advogado, o engenheiro e o médico. Portanto, atribuem isto ao fato de que o professor não é considerado um especialista, quer do ponto de vista das técnicas, quer do ponto de vista da criação científica (SEABRA e CAPOVILLA, 2010, p. 72).

RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Outro ponto de destaque na discussão com os professores nos grupos focais foi a complexa relação entre escola e família. Nos encontros com os professores nos grupos focais, estes apontaram diversos problemas que os afetam no processo de ensino-aprendizagem, como o não preparo deles para lidar com alfabetização, a ausência de uma política de formação em serviço por parte da coordenação da escola ou oficina pedagógica da secretaria de ensino, a ausência de política de atribuição de aulas a partir do perfil do professor para a série desejada, a falta de materiais pedagógicos, as salas abarrotadas, a presença de alunos de inclusão e ainda a falta de acompanhamento das famílias dos alunos.

Embora todos esses fatores tenham sido apontados como obstáculos que afetam a aprendizagem dos alunos, os professores atribuem com maior ênfase a responsabilidade da não aprendizagem destes a eles próprios e às suas famílias. No geral, apontam, mas não fazem uma leitura crítica dos fatores sociais que afetam a comunidade, das desigualdades sociais que atingem diretamente a população menos favorecida economicamente, dos vários turnos de trabalho a que são submetidos, da quase inexistência de política de formação e acompanhamento do cotidiano docente, de uma necessária valorização salarial. A falta de um trabalho coletivo nas escolas pesquisadas não permite que os professores saiam de seu isolamento e façam uma reflexão mais ampla, mais crítica dos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que determinam a organização da escola e suas práticas docentes, tendo uma ação organizada de enfrentamento diante de tantos desafios, o que pode ajudar a explicar o porquê de responsabilizarem os próprios alunos e suas famílias pelas causas do fracasso escolar.

No que tange à defasagem constatada na leitura e produção de textos do 3º ano, é preciso, ainda, refletir sobre as condições de vida das crianças. O que deve ser considerado nessa situação é que muitas crianças precisam de um acompanhamento mais individualizado para sanar suas dificuldades na escola e para que consigam perceber que são capazes e podem aprender. O despreparo de muitos profissionais para lidar com essa situação reflete-se em um quadro de desinteresse por parte do aluno, que, conseqüentemente, não consegue ser produtivo nas atividades. É essencial que não sejam criadas barreiras ou justificativas que nada podem contribuir para a evolução da criança, bem como se faz necessário analisar o que está nas entrelinhas



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340

do contexto social, cultural e econômico desta, diferente daquele que o professor muitas vezes julga ser único.

Nesta perspectiva, o campo afetivo é de extrema importância para se conseguir lidar principalmente com os problemas e as dificuldades da escola. O professor que torna mecânicas suas práticas dificilmente vai conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos. Momentos de descontração, de conversas, de brincadeiras, de escolhas, de reflexões sempre aproximam professor e aluno e fazem com que a relação de aprendizagem obtenha melhores resultados.

A escola, além da família, é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade e é um componente que contribui para o desenvolvimento da socialização da criança. Mais ainda, o educador pode contribuir para o aumento da autoestima das crianças e de suas motivações para o estudo, mesmo que estas apresentem dificuldades de aprendizagem que limitem sua presença na escola, independentemente de sua origem (NEPOMUCENO e BRIDI, 2010, p. 3).

Todos os professores da pesquisa relataram que o problema do aluno é sua família. Apesar de tantos questionamentos nessa relação, é importante considerar que a escola e a família devem ter sempre e, principalmente, aproximação e respeito para que a prática educativa possa ser aprimorada cada vez mais em favor de nossos alunos.

FRACASSO ESCOLAR

Um terceiro aspecto presente na discussão realizada com os professores nos grupos focais é o fracasso escolar. Os professores alegam que as condições de trabalho não permitem que atendam às necessidades dos alunos devido ao número excessivo de crianças na sala e com níveis de aprendizagem diferenciados. A falta de participação das famílias nas atividades escolares é, também, um dos relatos de grande relevância na pesquisa.

Muitos costumam culpabilizá-las pelo insucesso dos filhos na escola por não incutirem em seus filhos a lógica do sistema escolar tradicional, que, entre outras coisas, desrespeita o português e a cultura da comunidade familiar dos alunos. Se do ponto de vista cultural há a negação das vivências e das experiências em seus contextos reais de significação, do ponto de vista político, há a prevalência de aspectos quantitativos sobre os qualitativos, como a ampliação do número de vagas nas escolas de educação básica para matricular o máximo de alunos possível próximo da totalidade. Isso é posto em prática em detrimento da qualidade do ensino, visto que “ainda é negado às crianças e jovens o direito de aprender, finalidade primordial da escola, imprescindível à conquista da cidadania plena” (SOARES, 2017b, p. 10).

Em relação à história do processo de alfabetização no país, Soares destaca que “o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de



métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 23). Ainda nos anos atuais,

[...] o fracasso na alfabetização das crianças ainda persiste e agora de uma forma mais abrangente, atingindo não apenas as séries iniciais do ensino fundamental como era na era dos métodos de alfabetização, mas sim, se estende por todo o curso da escolarização chegando até ao ensino médio trazendo altos índices de precarização ou nulo domínio da língua escrita (SOARES, 2018, p. 23).

Nas salas da rede pública, faz-se necessária também a troca de saberes, sendo de imensa importância haver interação entre professor e aluno não apenas eventualmente, e sim constantemente. Para isso ocorrer mais facilmente, é importante que o professor atraia seus alunos para aula, iniciando-a, por exemplo, com uma conversa informal, o que leva as crianças a perceberem que algo novo irá acontecer. Com essa postura, os alunos passam a escutar mais a fala do professor e, assim, permitir uma aproximação de diálogo entre professor e alunos para que ambos se conheçam melhor, inclusive revelando alguns casos familiares ou problemas da própria escola (CASTRO e MALAVASI, 2017, p. 107).

Dessa forma, o aluno sente-se acolhido nas suas vivências ou experiências e a escuta sempre aproxima, de maneira que, quando o professor ensina ao mesmo tempo em que aprende, se apropria do conhecimento e dos aspectos culturais gerais. Assim, “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2011, p. 41).

Atualmente, os professores encaram situações que exigem uma postura que fortaleça sua interação com os educandos cada vez mais, de modo que essa aproximação consiga superar as dificuldades de aprendizagem que possam ocorrer durante esse processo.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A última categoria de análise, uma das mais importantes para a pesquisa realizada, diz respeito às concepções de alfabetização e letramento. A leitura e a escrita são consideradas funções psicológicas superiores que se desenvolvem a partir da aquisição da linguagem (VYGOTSKY, 2008), ocorrendo de maneiras diferentes em diferentes momentos em cada criança.

Esse é um dos primeiros desafios no processo de aprender a ler e a escrever, em vista de tantas diferenças que já são trazidas pelas crianças antes da vida escolar.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) ofereceram uma contribuição original para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois abordam os pressupostos epistemológicos da teoria de Piaget para análise do aprendizado desses aspectos, aos quais ele não se dedicou muito.



Aprender a ler e a escrever é uma tarefa complexa, que “envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais” (BRASIL, 2013). Diante desse contexto, para a criança identificar o princípio alfabético, deve reconhecer a relação som-letra, sendo capaz de fazer análise, reflexão, sintetizando todas as unidades das palavras faladas (BRASIL, 2013).

Na fala de alguns professores, percebe-se, muitas vezes, que essa relação som-letra pode ser um problema na aprendizagem de muitos alunos, impedindo que avancem em suas habilidades leitoras e escritoras. Torna-se necessário esclarecer alguns pontos importantes quando se relacionam fatos da escrita com fatos da fala.

Muitas vezes, o que parece ser um problema na escola é [...] “o fato de algumas crianças não distinguirem sons surdos de sonoros, por exemplo, [p] e [b], [f] e [v] etc. e, em consequência, confundirem também a sua escrita” (CAGLIARI, 2007, p. 62).

No cotidiano da sala de aula, o profissional que atua deve sempre priorizar a fala do aluno, e, aos poucos, ir percebendo o “jeito” de cada um; não basta transcrever a fala para a escrita em textos espontâneos, é necessário valorizar a escuta dessas produções. Dessa maneira, o(a) professor(a) deverá buscar caminhos para as devidas intervenções.

Quando as crianças escrevem palavras e frases, evoluindo em suas escritas e leituras, as intervenções precisam ser feitas individualmente na presença do aluno e seus “erros” necessitam ser diagnosticados, proporcionando novas reflexões pelo professor que levem a práticas pedagógicas que possibilitem o avanço dos alunos. As práticas de atividades de letramento em sala de aula favorecem muito para a construção de suas hipóteses e solução de seus próprios conflitos. Quando o professor percebe que o aluno está escrevendo e lendo, muitas vezes fica surpreso com o seu progresso.

A leitura pode ser feita em todos os momentos, pois tudo que é produzido e escrito tanto pelo professor ou aluno precisa ser lido. As atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula podem ser os títulos das lições das diferentes áreas do conhecimento, suas produções, pequenos contos, letras de músicas entre outros. Importante destacar que o(a) professor(a), neste processo, deve proporcionar uma leitura que respeite a pontuação, chamando a atenção para as pausas, tanto as representadas pela vírgula como pelo ponto final.

Pode-se aproveitar esses momentos para leituras com o grupo-classe e se passar pelas mesas para orientar aqueles que ainda precisam despertar para essa habilidade. Esse tipo de trabalho é importante ser feito diariamente. A leitura individualizada também precisa de um espaço permanente durante a rotina da semana.

A leitura é de extrema importância desde os primeiros anos de escolaridade, principalmente pelo fato de que seu aprendizado se dá mais facilmente do que a escrita. Um exemplo dessa afirmação é a de Cagliari (2009), quando esclarece que as crianças aprendem a ler ao ouvir leituras, músicas e outros.



Os professores entrevistados consideram que o hábito de leitura deve vir de casa e que a família precisa colaborar nesse aspecto. No entanto, a escola precisa assumir esse papel: os alunos só terão real interesse se forem estimulados na escola. Não adianta repassar para a família, pois, muitas vezes, esta não tem condições de estruturar um aprendizado que cabe ao professor. Muitos pais da escola pública não apresentam recursos para que essas crianças tenham acesso a livros, revistas, jornais ou outros materiais que estimulem seu aprendizado ou mesmo participem mais ativamente desse processo.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ocorrer em qualquer ano de escolaridade, contudo se isso ocorre já nos primeiros anos na escola, é importante que haja rápida intervenção para que essas dificuldades não se propaguem para as séries subsequentes.

Levar o aluno a querer aprender se torna a questão fundamental por parte do profissional da educação. Dessa forma, este é o primeiro desafio da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas (PARO, 2001, p. 106).

Pensando nesse aspecto, o professor precisa ser o mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando recursos materiais mais adequados para a realidade da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que nas três escolas pesquisadas há dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita durante o ciclo de alfabetização do 3º ano do ensino fundamental, evidenciando que os alunos, por diferentes motivos, não conseguiam compreender o sistema de escrita ou, quando conseguiam, ainda ficavam muito distantes do ideal de aprendizagem da série em curso.

No percurso das conversas com os seis professores participantes da pesquisa nos grupos focais ficou evidenciado que nas três escolas havia alunos que se encontravam no desenvolvimento da fase inicial do sistema de escrita, sendo necessário ao professor, ainda nessa série, resgatar saberes anteriormente não aprendidos.

Assim, os relatos dos professores da pesquisa permitiram constatar que estes encontram dificuldades em atuar com segurança nesse trabalho complexo que vem a ser alfabetizar e letrar todas as crianças de acordo com a legislação atual. Como analisamos, anteriormente, vários são os fatores que contribuem para esse problema, como a formação docente que não prepara adequadamente o(a) professor(a) para atuar como alfabetizador(a), a tendência que o(a) professor(a) tem de culpar a família pelas falhas de leitura e escrita, o fracasso escolar gerado pelas falhas na alfabetização no momento certo e pelo despreparo do(a) professor(a) em saber diagnosticar essas falhas e propor intervenções significativas para que o aluno possa se alfabetizar letrando e, por último, a ausência de uma concepção de alfabetização e letramento



que torne possível, de fato, uma prática pedagógica efetiva que trabalhe a leitura e a escrita tanto na perspectiva das discussões teóricas de diversas áreas sobre alfabetização quanto na garantia de direitos para o exercício pleno da cidadania.

Embora a pesquisa aponte que há muitos obstáculos enfrentados pelos professores, como salas lotadas, ausência de formação continuada, condições de trabalho inadequadas, falta de uma política educacional efetiva de apoio ao professor alfabetizador, entre outros, é preciso que haja uma luta coletiva no sentido de garantir aos professores condições adequadas de trabalho para que, por sua vez, possam garantir aos alunos o direito à alfabetização como um compromisso social que cumpra sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas (BRASIL, 2012b).

Contudo, se a escola não tiver claramente um currículo organizado e um processo de avaliação com critérios definidos, as crianças podem não avançar, mesmo após as intervenções. "São necessários mecanismos para atender a todas as crianças, para que avancem por meio das progressões e sucessões necessárias para o aprofundamento dos conteúdos a cada ano" (BRASIL, 2012a, p. 19-20).

Para a atuação na alfabetização, é importante que os professores tenham uma formação adequada, uma compreensão teórica bem fundamentada sobre a complexa relação entre alfabetização e letramento, uma visão crítica dos condicionantes sociopolíticos do que é alfabetizar e letrar numa sociedade tão injusta como a nossa a fim de propor ações efetivas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta pesquisa constatou que no 3º ano das escolas pesquisadas muitos alunos não vêm preparados para acompanhar o ano em curso no que se refere à leitura e à escrita, sendo necessário rever aspectos do processo de alfabetização que não foram desenvolvidos desde o início de escolarização. Assim, é importante considerar a necessidade de formação do(a)s professor(a)s, o envolvimento efetivo da coordenação e da direção numa perspectiva ampliada, o desejo e os aspectos emocionais e cognitivos dos alunos e a participação das famílias num processo de coparticipação na perspectiva de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. N. de; REIS, S. R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. *In*: X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Anais [...]. Florianópolis: ANPED, 2014. Acessível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 01 março 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340

BATISTA, A. A. G. *et al.* *Ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte: SEE-MG/UFMG/CEALE, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Caderno nº 2. A criança no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Caderno nº 4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Caderno nº 5. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Consciência Fonológica*. Brasília: MEC, 2013.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: MEC, 2012a.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Currículos no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2, Unidade 1. Brasília: MEC, 2012b.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*. Lei 8.069/1990. Brasília: Casa Civil, 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BA, BE, BI, BO, BU*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CASTRO, S. P. de; MALAVASI, A. A relação da pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a Prática docente no contexto educacional. *E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura*, CAp-UERJ. v. 6, n. 13. Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340

GIROUX, H. A. *Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL. Caxias do Sul, 2012. *Anais [...]* Caxias do Sul: UCS, 2012. Acessível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 01 março 2020.

MENDONÇA, O. S. Percurso Histórico dos métodos de alfabetização. IN: In: UNESP. *Cadernos de Formação: Formação de Professores. Bloco 2, Didática dos conteúdos*. v.2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NEPOMUCENO, C. P; BRIDI, J. C. A. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 9, n. 1, jul. 2010.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. *Língua Portuguesa*. v. 19. Brasília: MEC, 2010.

RODRIGUES, C; HEINDRICH, G. *Formação continuada de professores na escola*. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/655/formacao-continuada-na-escola>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

SACRISTÁN, J. G; PEREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 5 ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Linguagem e escola*. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. IN: In: UNESP. *Cadernos de Formação: Formação de Professores. Bloco 2, Didática dos conteúdos*. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.50340

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 20 de abril de 2020

Aceito em 19 de julho de 2020



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.