

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA VITORIA RAMOS
RAQUEL DE ALMEIDA CORRADI PEREIRA

CURSO ABC: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO MEC ENQUANTO
MATERIAL PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2021

FABIANA VITORIA RAMOS
RAQUEL DE ALMEIDA CORRADI PEREIRA

CURSO ABC: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO MEC ENQUANTO
MATERIAL PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

TCC apresentado ao curso de Graduação em
Pedagogia, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

CURITIBA
2021

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, uma à outra, pela parceria, apoio e leveza durante a execução deste trabalho.

Agradecemos ao nosso professor orientador, por nos dar norte e nos acompanhar nesta trajetória.

Agradecemos aos nossos familiares e amigos, por nos apoiar durante a jornada acadêmica.

Agradecemos aos professores e demais envolvidos na nossa formação, por contribuir com tudo o que foi conquistado até aqui.

Agradecemos à ciência e à universidade pública, que tornaram tudo isso possível.

RESUMO

Esta pesquisa é a versão final de um trabalho de conclusão de curso da Universidade Federal do Paraná, que tem como principal objetivo analisar os objetivos e conteúdos do Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), bem como o currículo das pessoas diretamente envolvidas. Para realizar esta pesquisa, foram analisadas as abordagens teóricas presentes no curso, a temporalidade das referências utilizadas, analisados os currículos dos envolvidos diretamente na construção e discutido cada objetivo do curso, de acordo com o que foi apresentado até o momento, considerando que este ainda não foi finalizado. O presente trabalho traz uma abordagem das principais teorias de alfabetização presentes no Brasil, o construtivismo e o método fônico, baseado na psicologia cognitiva. Para atingir os objetivos, foi realizada uma busca dos autores clássicos utilizados nos textos base para estudo, coletados os anos das referências utilizadas, pesquisado no Manual do Curso ABC informações sobre a formação e atuação dos autores e analisado cada objetivo individualmente, dentro das limitações as quais implicam o curso. A pesquisa fez com que fosse possível concluir que o Curso ABC traz teorias de alfabetização muito atuais e pertinentes, estudadas e utilizadas internacionalmente no processo de alfabetização. Ainda, foi possível concluir a necessidade de que a educação seja pautada na ciência, considerando teorias atuais.

Palavras-chave: Alfabetização, método fônico, psicologia cognitiva, construtivismo, Curso ABC.

ABSTRACT

This research is the ultimate version of a final paper from the Universidade Federal do Paraná, which aims to analyze the objectives and contents of the Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), as well as the curriculum of the people directly involved. To carry out this research, the theoretical approaches present in the course were analyzed, the temporality of the references used, the curriculum of those directly involved in the construction were analyzed and each objective of the course was discussed, according to what has been presented so far, considering that it has not been finalized. This final paper presents an approach to the main literacy theories present in Brazil, constructivism and the phonic method, based on cognitive psychology. To achieve the objectives, a research of the classic authors referenced in the base texts for the study was carried out, the years of the references were collected, information on the formation and performance of the authors was searched in the Manual do Curso ABC and each objective analyzed individually, within the limitations of the which the course entails. The research turns possible to conclude that the Curso ABC brings very current and pertinent literacy theories, studied and used internationally in the literacy process. Still, it was possible to conclude the need for education to be based on science, considering current theories.

Keywords: Literacy, phonic method, cognitive psychology, constructivism, Curso ABC.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	7
2.	A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO	9
2.1.	CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO	9
2.2.	LETRAMENTO	15
2.3.	CRÍTICAS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA BRASILEIRA	18
3.	ALFABETIZAÇÃO E PSICOLOGIA COGNITIVA	22
3.1.	O MECANISMO DA LEITURA DE ACORDO COM A PSICOLOGIA COGNITIVA E O MÉTODO FÔNICO.....	22
3.2.	ABORDAGEM DE DUPLA ROTA.....	24
3.3.	AS FASES DA ESCRITA E LEITURA IMEDIATA SEGUNDO LINNEA EHRI	25
3.4.	CRÍTICAS AO MÉTODO FÔNICO	29
4.	CURSO ABC: ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA	33
4.1.	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO.....	33
5.	OBJETIVOS	36
5.1.	OBJETIVO GERAL	36
5.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
6.	METODOLOGIA	37
7.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
7.1.	ABORDAGEM TEÓRICA NO CURSO ABC	38
7.2.	ATUALIDADE DAS REFERÊNCIAS UTILIZADAS	41
7.3.	CURRÍCULO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS DIRETAMENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURSO.....	46
7.4.	ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO CURSO.....	48
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1970, pesquisadores alfabetizadores iniciaram uma discussão buscando compreender se as crianças melhor aprenderiam a ler e a escrever através de um método que prezasse pelo significado ou pela aprendizagem do código. O cenário da época, dividido então entre método fônico e teoria construtivista, deu nome à chamada *Reading Wars*. (KIM, 2008). Partindo do pressuposto que

best science has the power to change the thinking of those who previously disagreed with its conclusions but who are fair-minded enough to admit they were wrong once the case has been made. (KIM, 2008, p.374, apud CUNNINGHAM 2001)

foi proposto que se fizessem pesquisas para haver uma conclusão e consenso da escolha de um método mais eficaz, que garantiria a alfabetização das crianças. Porém, os principais estudos documentados rejeitaram esse dualismo extremo entre o método fônico e a perspectiva da linguagem como um todo da teoria construtivista, enfatizando a importância da compreensão do sistema alfabético, bem como da compreensão do texto em si em todo o processo de alfabetização. (KIM, 2008).

No Brasil, as discussões acerca das duas maiores vertentes voltadas à alfabetização veio à tona novamente nos últimos anos. As dimensões dessas questões científicas têm tomado proporções que dificultam a busca por parte dos educadores, por um leque de conhecimentos na hora de escolher e fazer melhor uso das teorias perante a realidade dos nossos alfabetizandos brasileiros, que vêm há anos enfrentando problemas relacionados a este processo.

Abordaremos neste trabalho ambas as teorias citadas, expondo suas principais características e fundamentos, a fim de analisar o Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), um curso online de extensão, gratuito e auto instrutivo, disponibilizado pelo MEC em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no início do ano de 2021, baseado na Psicologia Cognitiva. Apesar de voltado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por tratar de conhecimentos teóricos atuais acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o curso pode ser realizado por qualquer indivíduo.

Por ter uma formação centrada principalmente na teoria construtivista e sem aprofundamento em alfabetização, devido a curta duração da única disciplina disponibilizada ao longo de nossa graduação, achamos não apenas interessante

como também necessário nos aprofundarmos mais neste tema, buscando novas perspectivas de maneira a agregar em nosso processo construtivo como pedagogas, bem como na comunidade que se envolve na área educacional, principalmente educadores e educandos.

Considerando todo o histórico e a atual situação dos índices brasileiros de alfabetização, é inegável que este cenário pede uma visão que tenha como propósito a efetiva aprendizagem das nossas crianças, procurando utilizar todas as ferramentas possíveis que possam favorecer o ensino dentro deste eixo. O Curso ABC, disponibilizado pelo MEC, traz uma perspectiva abrangente, que além de ampliar o conhecimento acadêmico, nos faz questionar a necessidade da existência de uma briga ideológica acerca de duas teorias que podem se complementar no processo de leitura e escrita, a partir de estudos e evidências científicas. Além disso, ao buscarmos por estudos que têm como objetivo analisar cursos de extensão, foi possível notar a escassez de pesquisas, inclusive, no próprio curso aqui citado.

Outro intuito desta pesquisa é a utilidade que a mesma virá a ter para os educadores, uma vez que discute a proposta de um curso disponibilizado, com o objetivo de destacar seus pontos pertinentes ou suas possíveis lacunas para a formação docente alfabetizadora. Ainda, esta pesquisa visa apontar subsídios aos responsáveis para a elaboração de um curso que venha a contribuir de maneira efetiva para a formação dos indivíduos aos quais se destina. Por último, ressaltamos a preocupação em oferecer e ampliar as ferramentas disponíveis para os profissionais da educação, visando suprir todas as necessidades, tanto da parte docente, que precisa de um amplo conhecimento para cumprir com o seu papel de professor alfabetizador, quanto da parte discente, que tem o direito de garantia de uma aprendizagem efetiva e de qualidade.

2. A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DA ALFABETIZAÇÃO

2.1 CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO

Em 1980 novas pesquisas no âmbito da alfabetização começaram a ter destaque, havendo o que foi chamado de revolução na alfabetização. Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram a obra "A Psicogênese da Língua Escrita" (1986), na qual abordaram a aprendizagem da língua escrita desvinculada à restrição aos métodos de ensino, como acontecia até aquele momento. Ao contrário de como a alfabetização era pensada até então - como uma aquisição técnica -, a perspectiva psicogenética passou a tratá-la como uma aprendizagem conceitual. (PESIRANI, 2014). O motivo de destaque das autoras na bibliografia sobre alfabetização se deu principalmente devido à relevância do papel da criança e de suas hipóteses, neste processo, o que, apesar de ouvirmos muito nos dias atuais, era inovador para a época. Assim, pode-se dizer que elas se pautaram na teoria construtivista do desenvolvimento para discorrer acerca da alfabetização. (LUNA E SILVA, 2013). A pesquisa, a partir daí, passou a considerar os conhecimentos das crianças acerca da língua escrita, percebendo que estes começam a ser adquiridos antes mesmo de elas adentrarem ao universo escolar, uma vez que são capazes de construir seus próprios saberes, criando hipóteses embasadas em sua própria visão de mundo.

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isso. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo que seja assim. (FERREIRO, 2011, p.63)

Para além da codificação e decodificação, Ferreiro concebe a língua escrita como representação da linguagem, tornando imprescindível a consideração do papel do "sujeito cognoscente" diante deste processo, reconhecendo também a importância do objeto de conhecimento - a linguagem escrita. (MOREIRA, 2014). Mello (2007) aponta duas características as quais afirma serem a matriz da teoria desenvolvida por Ferreiro, sendo estas as capacidades cognitivas e linguísticas as quais as crianças possuem. As capacidades cognitivas estão relacionadas ao desenvolvimento de raciocínios, já as linguísticas dizem respeito às concepções desenvolvidas acerca da

língua escrita. Contudo, se torna possível entender a teoria da psicogênese ao compreender ambas as capacidades como indissociáveis: tendo estas, a partir do momento em que têm um contato contextualizado com a escrita, as crianças compreendem-na como uma representação, como um "objeto substituto", conforme diz Mello (2007).

Posto isto, da perspectiva de Ferreiro (2011), esta aprendizagem sobre a linguagem escrita se dá de fato antes da vivência escolar. As crianças vivem em uma sociedade onde a escrita está presente em diversos âmbitos e a escola não pode controlar a aprendizagem nesse sentido, impedindo a criança de aprender fora deste ambiente, mas deve considerar estes aprendizados para garantir avanços nos processos de leitura e escrita.

Dialogando com essa nova maneira de ver e pensar a alfabetização, enquanto esta se difundia, surgiram críticas relacionadas aos antigos métodos tradicionais, justamente por esta falta de consideração para com as concepções das crianças acerca do sistema de escrita. Além disso, fala-se da invisibilização do seu repertório como ponto de partida para introduzir a prática da alfabetização dentro de sala de aula. Para Ferreiro (2011), ao

[...] aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas, rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 2011, p.32)

Nesta perspectiva, devemos partir do ponto de vista que a criança não necessita de explicitação, ou ensino sistemático para aprender, mas sim que o educador deve aprender a lê-las, interpretando e avaliando os documentos espontâneos que estas produzem. (FERREIRO, 2011). Melhor dizendo, a criança aprende conforme é estimulada pelo contexto e pelo contato com o mundo escrito, cabendo ao professor analisar e interpretar o conhecimento que ela apresenta para planejar e intervir de maneira a aproveitar, estimular e aprimorar estes conhecimentos.

Considerando que a língua escrita é um sistema de representação e não um processo de codificação da fala, Ferreiro (2011) afirma que ao reduzirmos uma palavra aos sons que a compõem, ela perde o "signo linguístico", ou seja, sua função. Partindo do mesmo pressuposto sobre o processo de alfabetização, de acordo com Branco e Simonian (2015), os métodos tradicionais são equívocos na medida em que separam as emissões sonoras para a criança aprender a ler e escrever. Acredita-se que ela só compreenderá uma palavra escrita a partir da compreensão desta como um todo, uma vez que o escrever não é uma reprodução mecânica, mas sim um processo que exige reflexão, isto é, mais do que o conhecimento do instrumento que compõe esse processo - as letras e seus sons. "As crianças conhecem as letras dentro das palavras que desejam escrever e dos textos que o meio sócio-cultural e a escola lhes oferece, e não como elementos isolados." (BRANCO E SIMONIAN, 2015, p.48).

Levando em consideração a língua escrita como um todo, e não como um processo isolado, acredita-se que esta deve assim ser aprendida desde o começo do processo de escolarização, dentro de um contexto, sendo enfatizada a sua função social. Desta ideia vem a preocupação da formação de um sujeito que não só decodifique o sistema de escrita, mas sim que compreenda verdadeiramente o que está lendo e que possa fazer uso deste recurso.

[...] a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.[...]
Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência [...]. O escrito aparece, para a criança, como objetos de propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 2011, p. 49)

De acordo com Ferreiro (2011), a escrita alfabética avança de uma forma regular, através de fases evolutivas, que vão desde a distinção entre escrita e desenho até a fonetização da mesma. Ferreiro e Teberosky (1985) fizeram uma pesquisa com crianças na Argentina, na qual discriminaram minuciosamente estas fases pelas quais crianças em processo de alfabetização passam, evidenciando que desde muito novas, produzem textos escritos, mesmo que estes sejam apenas a intenção de representar e não esta de fato. O estudo mostrou que mesmo quando muito pequenas, as crianças têm padrões de representação da escrita, passando a

ter uma interpretação própria sobre esta, tornando-a uma representação simbólica. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985). Ainda, com esse aprofundamento na aquisição da escrita, as autoras mostram que conclusões consideradas errôneas do ponto de vista do adulto, na verdade são constatações essenciais para a evolução e aprendizagem dentro deste processo: ocorrem, normalmente de forma comum, por vários alfabetizandos, ou seja, são característicos dos níveis de alfabetização (LUNA; SILVA, 2013), marcando evoluções sucessivas.

Na primeira fase da aquisição da escrita alfabética, nomeada pré-silábica, a criança passa a diferenciar escrita (representação não icônica) e desenho (representação icônica), A escrita pode ser realizada com símbolos e traçados muito semelhantes aos convencionais, sendo estes traços ondulados contínuos ou retos e circulares, a fim de representar a escrita cursiva ou de imprensa, podemos considerar esta como a forma básica da escrita para a criança. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Escrever, nesta fase, é algo muito subjetivo, não havendo a intenção deste ato como um meio de comunicação, ou seja, a criança sabe unicamente o que escreveu, mas não sabe o que diz a escrita do outro. O desenho é algo complementar à escrita, e ainda, pode haver alguma relação entre o que se escreve e um objeto referido nesta escrita. O tamanho deste objeto é parâmetro para que a criança, na maioria das vezes compreenda que objetos maiores têm mais letras do que objetos menores quando representados pelo sistema de escrita, ou seja, a escrita tem tamanho proporcional ao tamanho de determinado objeto no mundo real, sejam estes objetos inanimados, pessoas ou animais. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Devido à limitação de conhecimento de grafias, nesse momento, o indivíduo se preocupa somente com o número das mesmas; quando adentra ao nível 2 (um subnível da fase pré-silábica), passa a ter uma preocupação, para além da quantidade, onde que nunca pode haver menos que três grafismos, com a variedade, ou seja, por mais que conheça-se poucos símbolos, há uma variação em sua ordem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), são as chamadas questões quantitativas e qualitativas da escrita. Outra característica desta fase é que as crianças concebem a escrita como algo global, isto é, as letras não têm valor em si mesmas, mas valem como parte de um todo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Ao entrar na próxima etapa, a fase silábica, o indivíduo começa a perceber a relação da escrita com a fala, tentando atribuir sonoridade às letras que compõem a palavra: ao ouvir uma sílaba desta, adiciona em sua escrita uma representação gráfica para tal. Apesar de terem valor silábico, estas letras não têm, necessariamente, um valor sonoro convencional correspondente (chamado por Ferreiro de valor sonoro estável), e podem nem mesmo ser simbolizadas por traçados convencionais.

É importante ressaltar que a partir desse momento, não há mais a percepção global que a criança tinha sobre a escrita, pois ela passa a atentar-se às partes que compõem as palavras, bem como sua relação de correspondência com a sonoridade da fala, ou seja, passa-se a descobrir o termo-a-termo do todo. Devido a esse fato, as características relacionadas à quantidade mínima e variedade de letras desaparecem, uma vez que todo seu esforço cognitivo está voltado para as correspondências silábicas das palavras, porém, essa preocupação volta na medida em que a hipótese silábica vai sendo internalizada pelo indivíduo, gerando muitas vezes conflitos cognitivos, tanto quando se escreve com letras com valor sonoro estável quanto quando não se escreve. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A autora evidencia a hipótese silábica como algo construído propriamente pela criança, não cabendo ao adulto transmitir esse conhecimento a ela. A criança pode aprender a escrever palavras decorando letras, mas ao pensar sobre a escrita, provavelmente sua tentativa de registro será baseada nesta hipótese.

Na terceira etapa, silábica-alfabética, o alfabetizando passa a pensar mais sobre a sílaba. Devido a frequente reorganização da escrita, na medida que o indivíduo vai discriminando, estabelecendo e fixando os valores sonoros, parece haver uma instabilidade na construção desta escrita, instabilidade essa que gera um conflito cognitivo de extrema importância, considerando o fato que “o período silábico-alfabético marca transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (FERREIRO, 2011, p.29) para a criança se tornar alfabética. É importante ressaltar a existência desse conflito em todas as fases existentes, uma vez que a criança vai construindo e desconstruindo suas próprias hipóteses conforme estas se desestabilizam. (FERREIRO, 2011).

Essa série de conflitos aparece devido à quantidade de noções construídas pela criança sobre o sistema de escrita, o que faz ela elaborar muitas ideias complexas e importantes para a aquisição da alfabetização. A hipótese silábica entra em conflito com o valor sonoro das letras, já que os indivíduos apresentam um conhecimento maior acerca de seu valor convencional. A imagem visual das palavras passa a existir, o que pode trazer ainda mais reflexões acerca do que é necessário para escrever determinada palavra, sendo conflito entre a hipótese silábica e quantidade mínima de grafias mais aparente quando essa imagem visual não se faz presente ou não é estável. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Esta fase seria praticamente a "junção" do que aconteceu em todo processo até então.

Adentrando na última fase de aquisição da escrita, denominada fase alfabética, as crianças compreendem e dominam a escrita, conseguindo representar dois ou mais sinais gráficos para uma sílaba, até colocarem o suficiente para representar todos os fonemas da palavra. A criança já percebe as grafias como uma unidade menor que a sílaba, bem como seus valores sonoros, passando a analisar os fonemas ao escrever. As dificuldades que aparecem, então, neste nível são voltadas às questões ortográficas da língua, ou seja, estão relacionadas às grafias que representam vários valores sonoros ou às grafias diferentes que possuem o mesmo valor sonoro. Ainda que se aproxime da escrita convencional, é comum que não apareçam espaços entre as palavras em uma oração. É de suma importância que a criança que se encontra nesta fase de escrita não tenha medo de cometer erros diante o processo, ao mesmo tempo que tenha consciência de que, apesar de ser possível ler palavras com erros ortográficos, existe uma forma convencional de se escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Para que essa evolução progressiva continue acontecendo é fundamental o contato frequente com uma ampla produção escrita, com diversos gêneros textuais. (BRANCO; SIMONIAN, 2015).

Segundo Branco e Simonian (2015), a teoria de Ferreiro não seria um método, mas sim, um meio de diagnóstico para identificar a posição do aluno em relação à aquisição da escrita alfabética, cabendo ao professor planejar rotinas e ambientes que proporcionem contato com a língua escrita e ênfase de sua função, bem como valorizar as interações e trocas de informações entre as crianças, de maneira a proporcionar uma aprendizagem através da construção interativa.

Conhecer a evolução psicológica do sistema da escrita não resolve nenhum dos problemas vividos pelos professores na organização das atividades da sala-de-aula. Muitas práticas ficaram ridículas, quando vistas através do conhecimento da evolução da alfabetização. Ao mesmo tempo, esse conhecimento fornece uma boa base para rejeitar-se um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas a uma tradição comportamental. Mas não basta rejeitar. Os professores precisam saber o que fazer depois. (FERREIRO, 1995, p. 33).

Ainda, de acordo com esta perspectiva, o papel do adulto e da escola não é ensinar o sistema alfabético como se fosse uma receita, mas sim criar condições as quais farão a criança descobrir e aprimorar essa habilidade aos poucos, por si mesma, através de suas experiências ao encontro do mesmo. Apesar disso, Emília enfatiza que

Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode e deve cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma. (FERREIRO, 2011, p. 59)

2.2. LETRAMENTO

Ao compreender o processo de alfabetização da maneira que descreve a teoria construtivista, sendo ele o adentrar no mundo da lecto-escritura compreendendo-o desde o início como um todo, intrínseco à sua função social, é possível afirmar que esta teoria traz muito do que recentemente foi denominado letramento. O letramento engloba em sua essência questões da leitura, escrita e suas funções, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Considerando a abrangência que este conceito vem tomando, não havendo um consenso, é possível afirmar que uma das ideias sobre ele diz respeito em caracterizar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. (TERRA, 2013).

Apesar disso, é importante ressaltar que o letramento está relacionado tanto à questão social quanto à questão linguística, sendo estas separadas apenas quando se estuda tal processo. Segundo Terra (2013), quando se analisa a capacidade de um indivíduo sobre a linguagem, estamos falando do letramento em um contexto linguístico e individual, ou seja, da habilidade mecânica do saber ler e escrever, porém, quando falamos do lugar que ocupa escrita em uma sociedade, e do que são capacidades que a escolarização exige, falamos deste como um fenômeno social. A partir do momento em que o letramento sai da perspectiva de aquisição da habilidade

de decodificação e é concebido como uma prática social, passa-se a dar espaço para a pluralidade de letramentos.

De acordo com Magda Soares (1998), o indivíduo letrado, isto é, que passou pelo processo de letramento, não é aquele que apenas sabe ler e escrever, somente decodificando o que está escrito, mas que sabe competentemente e frequentemente utilizar e interpretar a linguagem escrita dentro de um contexto onde ela se faz presente e necessária. Para a autora, “fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” (SOARES, 1998, p. 38). O letramento está além da alfabetização, sendo este, um termo que diz respeito à dimensão social que se faz presente dentro do sistema de escrita. (MOREIRA, 2014).

O termo letramento passou a ser necessário a partir do momento em que o analfabetismo (compreendendo este termo como a condição daquele que não saber codificar e decodificar letras) adentrou ao processo de superação, sendo a partir de então, possível perceber que não basta um indivíduo apenas saber ler e escrever se não apropria-se da linguagem escrita, não incorporando tal prática de maneira eficaz nas situações as quais exigem essa competência, pois

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 1998, p. 39)

Um aspecto importante a se destacar é que existem diferentes níveis e tipos de letramento, dependendo do contexto social e cultural de um indivíduo. (SOARES, 1998). Um exemplo disso é que, uma pessoa alfabetizada pode ser capaz de ler e interpretar uma receita, porém apresentar dificuldades para compreender um texto acadêmico. Sendo assim, pode-se considerar que o nível de letramento é um fator que vai sendo aprimorado de acordo com as necessidades sociais do leitor. Terra (2013) fala justamente sobre isso, abordando muito bem a questão de não existir apenas um conceito universal de letramento, mas sim diferentes necessidades da apropriação deste em variados contextos. Assim sendo, a interpretação do que seria um sujeito letrado varia de acordo com situações específicas em que este se insere.

O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento. (TERRA, 2013, p. 33, apud Scribner e Cole, 1981 p.236)

É válido salientar que um indivíduo com “baixo” nível de letramento, não pode ser considerado analfabeto, sendo que este está fazendo uso da linguagem escrita em seu contexto social. Cabe aqui, então, esclarecer que os conceitos de alfabetização e letramento têm definições distintas. De acordo com Soares (2004), a alfabetização está relacionada ao mecanismo de saber ler e escrever através do código, ou seja, é o ato de decodificar e codificar palavras através do domínio grafofônico. Já o conceito de letramento está voltado, como anteriormente mencionado, às habilidades de uso de leitura e escrita através das práticas dentro do contexto social. Apesar de serem termos com definições e funções diferentes, ambos são processos concomitantes, porém,

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p. 15)

Deste modo, é relevante ressaltar que, apesar de reconhecer sua fundamentalidade, não se deve tomar o letramento como única via de mão necessária para a alfabetização, mas dar a devida importância do alfabetizar letrando, isto é, desenvolvendo ambas as competências conjuntamente. Ainda que a autora defenda a ideia da alfabetização concomitante ao letramento, entende-se que realizar ambos os processos simultaneamente não significa fazer uma única condução para que os dois se consolidem, na medida que cada um tem suas especificidades.

Contudo, é possível concluir que apesar do letramento não dizer respeito somente às práticas escolares de alfabetização, uma vez que varia também de acordo com o contexto do indivíduo, é evidente que, quanto mais o sujeito vivencia o processo de escolarização, mais bem-sucedido ele será nas práticas sociais que envolvem a lecto-escritura. (TERRA, 2013).

2.3 CRÍTICAS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA BRASILEIRA

Na década de 80, o contexto político, social e educacional vigente pós-ditadura passou a exigir novas medidas anti-hegemônicas, sendo a adoção da teoria construtivista, na educação, uma das estratégias usadas em prol desse objetivo. Esta teoria, que já estava se fazendo presente nos documentos educacionais em diversos municípios do Brasil, ganhou força em nível federal na década de 90, uma vez que, a partir daí, apareceu nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecidos para a época. Ainda hoje, documentos brasileiros educacionais em nível nacional são adeptos ao construtivismo, um exemplo disso é a BNCC (2016), a qual mostrou a predominância deste no discorrer de seus textos. (MORTATTI, 2016).

No âmbito da alfabetização não foi diferente, mais do que a influência nas práticas dos educadores, pela visibilidade ganhada na época, as ideias de Ferreiro, precursora do construtivismo no Brasil, trouxeram um grande arsenal acerca desta vertente, principalmente no que tange ao processo de alfabetização, influenciando também projetos e propostas educacionais governamentais¹ (MOREIRA, 2014), fundamentando considerações e orientações para o trabalho docente nesta área. Nesta época, os arquivos produzidos pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), em São Paulo, passaram a conceber a criança como sujeito ativo da aprendizagem, considerando o professor mediador desse conhecimento e oferecendo capacitações sobre teoria da psicogênese da língua escrita para os profissionais da educação. (PESIRANI, 2014).

Tomando esta ideia como abordagem norteadora de documentos curriculares, os métodos alfabetizadores até então presentes nas escolas passam a ser descartados, uma vez que a base teórica para a prática pedagógica passa a ser a psicogênese da língua escrita. (PESIRANI, 2014).

Os resultados das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, levaram a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução aos altos índices de reprovação. Influenciou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deram destaque às ideias de Emilia Ferreiro. (MOREIRA, 2014, p.8)

¹ como PCNs e RCNEI. (MOREIRA, 2014).

A repercussão das ideias construtivistas de Emilia Ferreiro foi tão intensa que a Secretaria de Educação de São Paulo, ao propor mudanças curriculares, adota como referencial teórico o construtivismo ao implantar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Neste sentido, o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” capaz de rejeitar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas ou livros abecedários. (MOREIRA, 2014, p. 11)

Ao mesmo tempo em que a teoria da psicogênese da língua escrita foi ganhando espaço no cenário brasileiro, com o passar do anos, foi possível começar a perceber lacunas que a adoção desta concepção deixou na educação. Moreira (2014) afirma que a disseminação das ideias construtivistas em relação à alfabetização causou um equívoco no paradigma educacional da época, uma vez que, os professores atuantes entenderam a teoria da psicogênese da língua escrita como um método e não como o estudo do processo de aquisição de leitura e escrita que era de fato. A partir de então, os responsáveis pela alfabetização passaram a acreditar que este processo deveria ser mais livre, cabendo ao próprio aluno aprendê-lo por si mesmo. Segundo o autor, tal postura em relação à alfabetização foi caminhando para o fracasso da aprendizagem neste âmbito, com um falso “método” no qual o professor não era mais o responsável por alfabetizar e o aluno deveria fazer isso por conta própria, unicamente através de suas descobertas.

Essa reviravolta negativa se deu principalmente porque o objetivo da pesquisa de Ferreiro foi apenas a compreender o processo por trás da aquisição da escrita, ou seja, não houve uma preocupação com o desenvolvimento de um método (PESIRANI, 2014). Sendo assim, conclui-se que, o grande problema da alfabetização construtivista iniciou-se com o equívoco dos profissionais ao interpretarem uma teoria voltada para um diagnóstico como um método. Mello (2007) critica o raso conhecimento dos educadores acerca do pensamento de Ferreiro, alegando serem poucas as pessoas que o dominam, entendendo suas minúcias.

Mortatti (2016) nos ajuda a reafirmar que a teoria de Ferreiro se trata de nada além de uma teoria psicológica de aprendizagem, dentro da qual não existe uma teoria de ensino, nem uma didática que nos permita colocá-la em prática na sala de aula. Apesar disso, afirma que isso não impediu que especialistas criassem meios, nem sempre adequados, de levar esta teoria para a prática escolar. Uma das incoerências foi que, na maioria das vezes, profissionais que adotavam essa prática

não haviam ao menos lido a teoria de Ferreiro, ou seja, estavam se apropriando inadequadamente da mesma, o que resultou em um "construtivismo à brasileira" (MORTATTI, 2016, p.2284) de alfabetização.

Talvez se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método. (SOARES, 2004, p. 11)

Ainda, de acordo com Magda Soares (2004), a partir do momento em que as ideias de Ferreiro tiveram uma predominância no contexto educacional brasileiro, houve uma perda de especificidade no processo de alfabetização. Essa faceta psicológica da alfabetização, incorporada como metodologia pelos educadores, deixou cair em esquecimento a faceta linguística (fonética e fonológica) desse processo, que também são indispensáveis. Soares (2004) afirma assim, que as crianças estão sendo letradas na escola e não alfabetizadas, perdendo a especificidade do conhecimento grafo-fônico e do domínio dos processos de codificação e decodificação, que são fundamentais para o acesso à língua escrita. Assim como Soares, Moreira (2014) também discorre a respeito da substituição ou unificação do letramento com a alfabetização, o que é equivocadamente tratado como uma coisa só. Essa apropriação errônea, talvez ocorra porque a concepção de Ferreiro está atrelada ao letramento, uma vez que a autora concebe o indivíduo alfabetizado como alguém capaz de

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária (s/p). (MOREIRA, 2014, p. 12 apud. FERREIRO, 2006)

Por fim, também é importante pensar a respeito da transposição da psicologia à pedagogia, quando estas são ciências diferentes. É certo que a pedagogia pode se basear em estudos psicológicos, que certamente se aplicam à área educacional, porém não deve partir da teoria psicológica pura, adotando-a como método para a sala de aula, mas sim, basear-se nestas para criar práticas que contribuam com os

educandos nos aspectos que se aplicam uma determinada teoria. (GONÇALVES, 2008).

Mortatti (2016, apud. MORTATTI, 2011) traz outras críticas à teoria construtivista acerca da alfabetização, por esta apresentar uma única verdade sobre como a criança constrói seu conhecimento da língua escrita, como se essa construção independesse de seu contexto social e cultural vivenciado. Além disso, a aceitação desta teoria como uma validação científica contraria as provas empíricas, que geram muitos questionamentos se pensarmos as vivências de cada criança. A autora ainda conclui que o construtivismo como fundamento para documentos educacionais no Brasil, principalmente no que se refere à propostas relacionadas à alfabetização escolar, serviu como um

[...] desserviço, para acentuar ou renovar problemas da alfabetização escolar, de analfabetismo funcional e de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (MORTATTI, 2016, p. 2269)

Gonçalves (2008) condena a rápida internalização de uma teoria de modo equivocado, afirmando que, as concepções foram adotadas como um método, sem muita reflexão, o que era um resultado de um desespero em superar o fracasso no âmbito da alfabetização, porém, de acordo com Mortatti (2016), os problemas que existiam nas práticas alfabetizadoras tradicionais persistem na alfabetização pautada no construtivismo. A partir do momento em que a teoria epistemológica de Ferreiro ressalta a importância da reflexão na prática docente, podemos perceber a incoerência destes em assumir sua concepção ao mesmo tempo em que não adotam esse parâmetro reflexivo para seu trabalho, pois se o fizessem, perceberiam o equívoco de usar esta teoria como um método. É possível ainda, questionar quais foram, de fato, as contribuições desta vertente construtivista da forma que foi adotada no Brasil, uma vez que esta premeditou uma concepção errônea do que tange sua verdadeira essência.

3. ALFABETIZAÇÃO E PSICOLOGIA COGNITIVA

3.1. O MECANISMO DA LEITURA DE ACORDO COM A PSICOLOGIA COGNITIVA E O MÉTODO FÔNICO

Quando estamos aprendendo a ler, é necessário que as estruturas cerebrais assegurem a função que está sendo adquirida. Tratando-se da identificação de palavras, a região do cérebro ativada - não pelo acaso - é o córtex occipito temporal no hemisfério esquerdo, o qual está conectado à projeção da informação visual. Além disso, outras regiões deste hemisfério se relacionam ao processamento ligado à compreensão e produção da linguagem escrita. (MORAIS, LEITE e KOLINSKI, 2013).

A área responsável pela identificação das palavras, chamada Visual Word Form Area (VWFA), inicia esse processo extraíndo as características físicas das letras, possibilitando, aos poucos, a assimilação de questões ortográficas e fonológicas, até conduzir à representação abstrata das palavras, em um nível mais avançado de compreensão do sistema de escrita. Quando passamos por esse processamento, o que nós percebemos, de fato, é o reconhecimento da pronúncia da palavra, bem como a compreensão de seu significado.

Segundo Morais, Leite e Kolinski (2013), apesar de a VWFA ser algo único, diferentes partes dela são ativadas no dependendo da função exercida no processo da leitura. Um exemplo disso é quando se trata de identificar sequência de letras para ver se uma palavra é legível em determinado idioma, ativa-se apenas uma área da VWFA - a parte posterior. Já quando se trata do processamento das palavras, isto é, quando estas têm significado, essa ação requer a ativação de mais áreas da VWFA. Apesar de não haver evidências acerca da relação da VWFA com o significado das palavras, estudos mostraram que esta foi ativada de maneira diferente ao se relacionar com palavras e pseudopalavras, ou seja, sequências legíveis e ortograficamente corretas de letras que formam palavras não existentes.

Um meio social favorecido faz com que as crianças tenham mais facilidade desde o início dessa aprendizagem, mantendo uma evolução durante o processo, enquanto crianças em meios desfavorecidos vão encontrando mais dificuldades no processo de alfabetização. Percebe-se que, mesmo que estas crianças mais vulneráveis tenham um desempenho relativamente bom na aquisição da

aprendizagem acerca da linguagem escrita, ficam para trás das crianças em um meio sociocultural estável. Dessa forma, fica evidente o impacto do letramento, pois, uma vez que a escrita e a fala envolvem processamento da linguagem, o mesmo então se faz presente nas respostas neurais à esta. Antes mesmo da escola, o processo de aprendizagem da leitura é influenciado pelo meio sociocultural em que se insere a criança. (MORAIS, LEITE e KOLINSKI, 2013).

Apesar de ser crucial o papel do professor de fazer com que as crianças aprendam a reconhecer as letras, seus grafemas e fonemas, não se pode negar as diferenças resultantes das classes sociais quando se trata de aprendizagem da leitura. (MORAIS, LEITE e KOLINSKI, 2013). É imprescindível que os educadores tenham consciência de que crianças sem muitos estímulos em seu ambiente sociocultural necessitam de mais assistência para que alcancem o desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Partindo dessa afirmação, os autores nos fazem concluir que o método fônico seria então uma maneira de fazer com que a criança, independente de seu contexto social, alcance a leitura, já que se desenvolvida a consciência fonológica, existe a capacidade de decodificação.

Segundo Moraes, Leite e Kolinski (2013), esses leitores desfavorecidos socioculturalmente lidam com a dificuldade na automatização de identificação de palavras, principalmente nas pouco utilizadas, bem como na aquisição de conhecimentos de vocabulário, culminando em atrasos das estratégias que trabalham no processamento da informação. Pensando que o método fônico visa a sistematização da leitura, é possível concluir que ao longo do processo de aprendizagem, a atenção envolvida neste processamento ficará majoritariamente voltada para o que o texto escrito está dizendo. (EHRI, 2013). Sendo assim, seria equívoco então, alegar que se preocupar com a parte sistemática do conhecimento alfabético, isto é, com a questão fonética da escrita e leitura, equivale a não se preocupar com o letramento, assumindo este como a compreensão do uso da linguagem. Ao contrário, quando nos preocupamos com a sistematização da relação letra-som, da decodificação, significa uma preocupação em "liberar" a atenção que seria consumida neste processo para permitir que esta esteja justamente voltada à questão interpretativa de um texto ou palavra.

Sendo a consciência fonêmica fundamental para a decodificação, essencial para a leitura automática e esquematização de representações mentais estruturadas da ortografia, é imprescindível fazer com que a criança entenda o princípio alfabético, de maneira a aprender o código e seu funcionamento. Estudos mostram que

[...] as dificuldades em representar os fonemas conscientemente são uma causa importante dos distúrbios da aprendizagem da leitura [...] e que o treino das habilidades de consciência fonêmica no contexto da aprendizagem das correspondências com os grafemas ajuda a desenvolver a habilidade de leitura. (MORAIS; LEITE; KOLINSKI, 2013, p. 24)

É importante, então, seguir com um aprofundamento desse código e o treino da decodificação, de maneira a desenvolver plenamente o léxico ortográfico.

3.2. ABORDAGEM DE DUPLA ROTA

Ao se tratar do desenvolvimento da leitura, temos estratégias para identificar palavras, as quais fazem uso dos mecanismos ortográficos, léxicos e semânticos. Estas estratégias podem ser baseadas na leitura decodificada ou automatizada, dependendo de qual o grau de conhecimento do leitor acerca de uma palavra ou da escrita como um todo. (COLTHEART, 2013).

Ambos os processos citados acima envolvem rotas específicas que desempenham diferentes funções nos processos de leituras, sejam eles automáticos ou não. Para melhor apresentar sua teoria, Coltheart (2013) nomeou as rotas utilizadas para caracterizar a maneira como é processada a leitura. A leitura decodificada, mencionada anteriormente, faz uso de uma rota específica que envolve a decodificação e a relação sonora entre os códigos, permitindo a tradução a partir da representação destes, por isso é denominada rota fonêmica. Esta rota não envolve automatização da leitura e normalmente é utilizada em um primeiro contato com uma palavra, não fazendo uso de repertório e sim passando por dois processos, o mecanismo ortográfico, que independe do significado ou da familiaridade com a palavra e sua pronúncia, que perpassa pela aplicação de regras grafêmicas e fonêmicas, correspondendo às letras com os sons. A rota aqui citada é a que possibilita a leitura de não palavras, tendo em vista que é possível ler qualquer coisa escrita a partir dela. (COLTHEART, 2013).

Após esse primeiro contato descrito acima, Coltheart (2013) afirma que a leitura se torna aos poucos automática, utilizando novas rotas de processamento, que permitem recuperar o significado de uma palavra a partir do processamento da informação visual, envolvendo as rotas lexicais e as semânticas.

A rota lexical é determinada pela procura de grafias, pronúncias e sequências de letras no léxico mental. Há a busca de conhecimentos específicos de palavras familiares, ao mesmo tempo que não é necessário ter um repertório semântico sobre uma palavra para que haja a leitura lexical, isto é, apenas saber da existência da palavra já é o suficiente, mesmo sem compreender seu significado. Quando há tentativa de ler palavras pouco frequentes, o que dificulta o acesso ao léxico mental, há tempo para que a rota não lexical - ou seja, a fonológica - faça essa leitura. Esse caso evidencia que ambas as rotas são utilizadas, não sendo a rota fonológica e a leitura visual uma passagem de um nível para outro, mas sim a combinação de vias diretas e indiretas que paralelamente fazem um bom trabalho juntas, mesmo que uma seja mais lenta que a outra. (COLTHEART, 2013).

A outra rota envolvida na leitura visual é chamada rota semântica. A diferença desta para a rota lexical é que sua automatização é capaz de resgatar o significado de uma palavra a partir da memória. Segundo Nobre e Salles (2014) a rota semântica seria o output da rota lexical, na medida em que é ativada para devolver um significado ao realizar a leitura de uma palavra. Assim sendo, a leitura semântica está em constante relação com a leitura lexical quando a primeira se faz presente.

A rota lexical e semântica permitem a leitura de palavras irregulares: enquanto a via fonológica apenas decodifica, estas permitem a memorização dos sons que compõem uma palavra quando conhecida. Aí está a importância complementar que cada uma das rotas têm dentro da leitura, isto é, se há somente rota lexical, todas as palavras são lidas corretamente mas haverá erros na leitura de não palavras; se há somente rota não lexical, haverá erros na leitura de palavras irregulares.

3.3. AS FASES DA ESCRITA E LEITURA IMEDIATA SEGUNDO LINNEA EHRI

De acordo com Martins (2013), o modelo de evolução da escrita desenvolvido por Ehri (1992) é mais apropriado do que o modelo de Ferreiro, tendo em vista que

este traz argumentos mais consistentes e se contrapõe a algumas ideias estabelecidas pela autora.

A teoria de Ehri (1992) traz quatro estágios de evolução da escrita, sendo estes pré-silábico, parcialmente alfabético, alfabético pleno e alfabético consolidada, porém, ao desenvolvê-los, afirma que o termo mais apropriado para a "evolução da escrita" seria "mudanças graduais na habilidade de detectar e representar unidades ortográficas fonologicamente apropriadas" (MARTINS, 2013), ou seja, apesar da determinação do desenvolvimento da escrita em estágios ou fases, cada uma destas não se trata de algo exato ou estritamente rigoroso quanto aos critérios de desenvolvimento para estar em uma fase ou outra. Sendo a aprendizagem da leitura e escrita um processo de "acúmulo" de conhecimentos, a evolução é contínua e progressiva. Assim sendo, o rótulo de cada fase serve apenas para demonstrar aspectos predominantes a cada passo na evolução da compreensão da linguagem escrita. (EHRI, 2013).

Na teoria aqui apresentada, ao ter os primeiros contatos com a escrita, a criança ainda não conhece nomes e sons das letras, assim, suas escritas não correspondem à pronúncia. Gradualmente, com a aprendizagem e o desenvolvimento da consciência fonológica, a criança passa a aprender que letras representam sons. Afirmando isto, primeiro estágio de desenvolvimento, o estágio pré-alfabético, consiste em escritas que não possuem nenhuma evidência de compreensão de que as letras representam sons na pronúncia. (MARTINS, 2013). De acordo com Ehri (2013), nessa fase, existe a consciência da correspondência entre a escrita e o significado, mas não entre escrita e som, ou seja, não há conexões alfabéticas. As crianças têm memória visual das letras mas não sabem seus nomes e fonemas, a leitura é intuitiva e voltada às pistas em torno da escrita. Para a criança pré-alfabética, os nomes pessoais auxiliam no processamento das letras, sendo o nome próprio um bom recurso de pistas para identificar palavras que contenham letras em comum, isso está relacionado também ao fato de as crianças aprenderem com mais facilidade novas palavras conforme quão significativas estas são para si.

O segundo estágio, denominado parcialmente-alfabético, revela o início da compreensão da relação fonológica das letras, mostrando algumas representações para tais. (MARTINS, 2013). Ehri (2013) marca o início dessa fase quando os

alfabetizando conseguem utilizar os valores sonoros de determinadas letras para fazer conexões na escrita e leitura de palavras. Mais que o nome, agora a criança passa a saber, também, o som da letra, dando início ao desenvolvimento da consciência fonêmica, porém, sem possuir conhecimento pleno do sistema alfabético e habilidade de segmentação fonêmica. Pelo fato de ainda não serem capazes de decodificar palavras, ao se depararem com palavras desconhecidas podem tentar adivinhá-las, utilizando pistas fonéticas, contextuais e fazendo conexões com palavras que se escrevem de maneira semelhante. Linnea (2013) afirma que a escrita influencia mais do que a leitura na transição da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, que recebeu este nome devido às conexões parciais das palavras, que são representadas na escrita.

É importante ressaltar que uma letra correspondente em uma palavra já basta para indicar que a criança está dando início à compreensão da relação grafemas-fonemas, isto é, entrando na fase alfabética parcial. (MARTINS, 2013). Afirmado isso, o primeiro contraponto com a teoria da psicogênese se dá ao passo que muitas crianças que seriam por ela consideradas pré-silábicas, na teoria de Ehri já seriam parcialmente alfabéticas.

Segundo Martins (2013), Ehri refuta a fase silábica de Ferreiro, afirmando que este estágio nada mais é que a tentativa de representar sons. Considerando que a criança pequena baseia seu conhecimento no nome das letras para escrever, e, visto que só existe uma vogal por sílaba, não é surpreendente que as escritas às vezes pareçam silábicas, quando na verdade são tentativas de representar um som. É necessário também ressaltar que as crianças em desenvolvimento deste processo não têm consciência do que é uma sílaba, dando mais atenção aos sons propriamente ditos do que à quantidade destes em uma palavra. As escritas das crianças “silábicas” de Ferreiro eram, na verdade, escritas fonologicamente apropriadas.

Pesquisas buscando analisar em que fase da escrita crianças em alfabetização se encontravam evidenciam como a maioria “pula” a fase considerada silábica, questionando, também, sua existência. Estas concluem que a escrita silábica resulta da compreensão que as letras representam sons e da tentativa de representar os sons detectados, a maioria das escritas das crianças consideradas silábicas, eram

letras fonologicamente apropriadas, correspondendo aos nomes das letras, em sua maioria vogais. O estágio silábico seria o início da manifestação da compreensão que a escrita representa a fala, sendo a escrita “silábica” um resultado dessa compreensão. (MARTINS, 2013).

Na fase seguinte, caracterizada como alfabética-plena, as crianças conseguem decodificar novas palavras, inclusive as desconhecidas e, devido a isso, há um rápido crescimento de vocabulário. Compreendem-se as conexões entre todos os grafemas, fonemas e suas relações, o que permite o desenvolvimento da habilidade de segmentação fonêmica, fixando a ortografia - inclusive de palavras irregulares - na memória, precisando de poucas repetições para se tornarem familiares. (EHRI, 2013). Na escrita, as letras utilizadas não são necessariamente convencionais, mas sim, fonologicamente apropriadas. (MARTINS, 2013).

Ehri (2013) defende a teoria de Stuart e Coltheart (1998), a qual afirma que o início da aquisição da escrita se dá pela combinação da consciência fonológica e o conhecimento das letras e sons. A aquisição de ambas as habilidades simultaneamente, de acordo com os autores, garante um novo nível de desenvolvimento, integralizando o processo. Devido a isso, estudos mostram que ensinar a correspondência entre letra e som se mostram mais eficazes na aprendizagem da leitura pelas crianças iniciantes. Outros estudos revelam a relação da instrução fônica com a leitura de palavras desconhecidas, nestas pesquisas, crianças treinadas com leitura de palavras inteiras se mostraram mais propícias à tentativa de adivinhar palavras através de pistas contextuais e visuais, enquanto as crianças alfabetizadas pelo método fônico apresentaram tentativas de ler uma palavra desconhecida ao se deparar com ela, a partir da decodificação. Isso não significa que estes nunca utilizem pistas visuais, mas cada vez mais passam a estar mais aptos ao uso da estratégia de decodificação.

A última fase, a alfabética consolidada, inicia quando as conexões para ler palavras automáticas são predominantemente morfográficas, ou seja, há a capacidade de reconhecer e saber as classes das palavras, sendo um exemplo disso a noção dos sufixos de gerúndio. Essa consciência contribui para o vocabulário sem sobrecarregar a memória.

Ehri (2013) afirma que podemos considerar um leitor maduro aquele que reconhece a maioria das palavras automaticamente, decodificando mesmo as desconhecidas com facilidade, ou também de maneira automática. Segundo ela, essa automaticidade “plena” vem quando já se tem todas as habilidades necessárias fortemente desenvolvidas para leitura.

Quando falamos de automaticidade, isso quer dizer a capacidade de reconhecimento da pronúncia e do significado das palavras no momento em que as mesmas são vistas, ou seja, o leitor não necessita da atenção ou esforços para decodificá-las. Ao começar a desenvolvê-la, existem dois estágios que envolvem a atenção. O primeiro corresponde ao período inicial, onde há uma alternância entre a atenção para compreender e decodificar o que está escrito, já o segundo, se trata do alcance da fluência, ou seja, quando a atenção está voltada somente para a compreensão do texto tendo em vista que as palavras são, justamente, lidas de maneira automática. Além da atenção, a automaticidade de leituras de palavras envolve também a memória visual, desenvolvida conforme há contato com textos escritos. Segundo Ehri (2013), esse desenvolvimento se dá porque

o leitor processa unidades cada vez maiores à medida que se repetem, de características a letras, padrões ortográficos e palavras inteiras, em um processo conhecido como unitização. Não apenas as letras, mas outras características visuais das palavras, como o comprimento, o contorno e os padrões internos das letras podem ser retidas na memória para dar suporte à leitura imediata de palavras. Os códigos visuais são conectados a códigos fonológicos, que, por sua vez, ativam códigos semânticos na memória. (EHRI, 2013, pg. 170)

Ao compararmos ambas as teorias aqui citadas, podemos afirmar que para Ferreiro, o desenvolvimento da compreensão da escrita se dá através de um processo de construção conceitual, envolvendo diferentes níveis do ponto de vista qualitativo. Já Ehri defende que o desenvolvimento da escrita se dá através da evolução gradual da habilidade de compreender a conexão entre unidades fonológicas e ortográficas.

3.4. CRÍTICAS AO MÉTODO FÔNICO

A criação da Secretaria da Alfabetização, pelo MEC, e a defesa da adoção do método fônico dentro de sala de aula trouxe resistência dos defensores dos métodos analíticos, havendo movimentações contra a proposta da nova política de

alfabetização por parte de ONGs e entidades como a Associação Brasileira de Alfabetização. (FRADE, 2019).

Dentre as críticas que negam a adoção desse método como proposta para a sala de aula, há afirmações que alegam o retrocesso que isso envolve, uma vez que, os métodos sintéticos foram superados pelos analíticos, defendendo estes o início da alfabetização com significado antecedendo análises silábicas e fônicas. Fala-se em evidências de que o método fônico foi um fracasso no Brasil nos anos 70, vindo após ele, junto às teorias de Ferreiro, mudanças e esforços visando a democratização e melhoria da escolarização no Brasil, voltadas a uma formação menos tecnicista e mais cidadã. (FRADE, 2019).

Frade (2019) também critica a criação da Secretaria a Alfabetização, alegando que esta traz para o presente questões já superadas no passado, sendo estar adepto ao método fônico, o mesmo que concordar com a existência de um método melhor para alfabetizar, prezando este pelo treino da consciência fonêmica a partir da Educação Infantil. Segundo ela, não é necessário se abster da importância dos componentes do sistema alfabético - letras, sons, sílabas -, mas afirma que os caminhos da lógica para alfabetização defendidas pelo método fônico são ineficazes, tendo em vista que seria mais adequado uma abordagem que se inicia por palavras e textos que fazem parte das vivências das crianças, estando os fonemas, sílabas e letras que estão dentro desses, de maneira a dar sentido à aprendizagem.

Outra crítica à política de alfabetização estabelecida pelo MEC é que esta tem uma percepção equívoca de letramento e alfabetização, uma vez que busca separá-la da compreensão e do sentido de aprender, a partir do momento em que adota o método fônico e tem o treino fonêmico como uma das pautas para o processo de alfabetizar. Frade (2019) alega que

Essa espécie de assepsia entre a alfabetização e o sentido não garante a compreensão de palavras e textos, nem a fluência oral em leitura, habilidades que são mencionadas pela Secretaria de Alfabetização, mas que parecem vir depois da própria alfabetização. (FRADE, 2019, p. 93)

Segundo Bagatin (2012), o fonocentrismo divide o conceito de ler um texto e compreendê-lo, diminuindo a alfabetização a uma habilidade puramente mecânica a fim de assimilar e reproduzir um código, fazendo com que a leitura se torne uma simples reprodução comportamental, excluindo seu caráter social.

Santos (2018) afirma que estudiosos não consideram mais possível o método fônico nos dias atuais, isso porque temos muito conhecimento sobre o desenvolvimento do pensamento humano, e esta abordagem tradicional trata as crianças como um “saco vazio” que necessita ser preenchido, o que vai de acordo com a ideia Frade (2019) de que o método fônico está associado a questões meramente técnicas, quando é necessário a associação da alfabetização a questões de desenvolvimentos muito mais amplas.

Bagatin (2012) alega que os documentos que têm como referência o método fônico não apresentam qualquer forma de concepção acerca do sujeito criança e de linguagem. Segundo ele, a teoria se sustenta apenas por quatro pilares restritos e equivocados: na associação entre o método fônico e as ciências exatas, na ênfase em atividades mecânicas que visam a apropriação de um sistema fechado, nas atividades práticas resumidas em cópias e nas inúmeras avaliações durante o período de avaliação.

Outra crítica ao método é a ideia de sempre ser necessário atividades e propostas que tenham como objetivo a passagem de uma fase para outra, para que posteriormente, haja, por fim, a compreensão.

Segundo eles, é necessário identificar rapidamente as palavras para que nossa memória se libere para a atividade posterior. O encadeamento de tarefas posterga o objetivo da leitura, a compreensão, sempre a uma fase posterior: primeiro desenvolve-se a capacidade de identificar as letras e palavras a partir da decodificação grafo-fonêmica, depois adquire-se um amplo vocabulário e, por último, estabelece-se a compreensão. (BAGATIN, 2012, p.91)

O autor fala a respeito dessa proposta que método fônico traz, junto ao discurso de acabar com o analfabetismo funcional, ressaltando o questionamento de como fazer isto acontecer ao passo que o verdadeiro problema do analfabetismo funcional é a compreensão. Ou seja, seria de cunho duvidoso a afirmação de adoção deste método como estratégia de combate ao analfabetismo funcional, tendo em vista que seu foco é em atividades que têm como objetivo decodificação e discriminação de letras e fonemas. (BAGATIN, 2012).

Tanto Gallert (2013) quanto Bagatin (2012) discorrem sobre a lacuna do método fônico quanto às irregularidades das palavras da língua escrita. Segundo eles, o ensino da correspondência letra e som pode ser falho na medida em que se

apresenta um único som para uma mesma letra ou vice-versa, quando a relação letra-som na língua portuguesa é poligâmica, ou seja, há mais de uma letra para um mesmo som e mais de um som para uma mesma letra. Gallert (2013) também traz a concepção de uma simplificação do sistema de escrita adotada pelo método, uma vez que ele a reduz a uma relação entre grafema e fonema, bem como se isenta da preocupação com regras ortográficas, dando entender a criança em processo de alfabetização como um sujeito incapaz de aprender informações bem estruturadas ou complexas.

Afirma-se que houve uma tentativa de validar o método fônico a partir do fracasso do construtivismo e de sua aproximação com as ciências exatas, por meio de atividades de cópia, caligrafia, ditados, entre outras. Esta tentativa de vinculá-lo às ciências exatas, teve como objetivo ganhar credibilidade no sentido de confiabilidade e precisão nos resultados, ao mesmo tempo se isentar dos conflitos acerca do campo em que se encontra, livrando-se do caráter ideológico que existe dentro das teorias de alfabetização. (BAGATIN, 2012). Além disso, a defesa da sistematização da alfabetização limita a criatividade do processo educativo, tanto para o professor, que fica restrito à um método e atividades prontas para a aplicação, quanto para o aluno, que está sujeito a ter que realizar estas atividades, sem reflexão e oportunidades de experiência. (GALLERT, 2013).

4. CURSO ABC: ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA

4.1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO

O Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência) surgiu através de uma grande parceria, envolvendo a Universidade Federal de Goiás (UFG), a CAPES, a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, a Universidade do Porto (UP), Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb). Lançado em 11 de Janeiro de 2021, com o início das inscrições em 9 de Dezembro de 2020, no primeiro momento, oferecia 40 mil vagas, as quais foram ampliadas ao decorrer do ano de 2021. Hoje, o curso apresenta mais de 6 milhões de visualizações na página do Avamec (2021).

A proposta do Curso ABC consiste em uma metodologia autoinstrucional, com a disponibilização de vídeos, acervo de materiais para leitura e tarefas, sendo este totalmente realizado à distância, através de uma plataforma online e gratuita - o ambiente virtual de aprendizagem Avamec. Por ser autoinstrucional, não conta com a presença ou suporte de um tutor no decorrer do processo formativo, bem como não é possível se comunicar com outros estudantes por meio de chats ou fóruns através da plataforma na qual os materiais são ofertados. O único suporte, segundo a própria página do MEC, é voltado à questões meramente técnicas e não pedagógicas.

O curso, por ser gratuito e online, é destinado a qualquer cidadão que tiver interesse, de acordo com o Avamec (2021), porém é voltado prioritariamente para professores, com foco aos que atuam no final da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. Ao final de sua realização, é emitido um certificado o qual contabiliza as 180 horas investidas na proposta, porém, este ainda não está disponível, uma vez que a previsão de lançamento de todos os módulos do Curso ABC se dá em 2022.

A página oficial do Avamec (2021) traz os seguintes tópicos como objetivos a serem desenvolvidos:

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.

2. Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
3. Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.
4. Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
5. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita. (AVAMEC, 2021, não paginado)

O conteúdo se inicia com orientações sobre o curso e apresentações do Ministro da Educação Milton Ribeiro e do Presidente da CAPES, Benedito Aguiar. A parte teórica, elaborada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), se divide em Parte A, Parte B, Parte C e Parte D. A primeira parte consiste em dar noções fundamentais sobre alfabetização, a segunda, está mais voltada para a questão do letramento dentro do processo de alfabetização, a terceira, está focada na aprendizagem da leitura e da escrita, e a última, em dificuldades de leitura e escrita dentro deste processo. Além disso, o curso conta com uma parte chamada “ABC na Prática”, que consiste em um programa de intervenção com exemplos de atividades que desenvolvem a consciência fonológica, voltadas para crianças falantes do português e testes de avaliação de competências de leitura, ambos, desenvolvidos pelo Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiIL), do IPP. Dentro de cada parte existem módulos, conforme listado a seguir, contendo em cada um destes os materiais já descritos anteriormente.

QUADRO 1 - CONTEÚDOS APRESENTADOS PELO CURSO ABC.

Parte A: Noções Fundamentais sobre Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de Leitura - Do som à Linguagem: entre a faculdade universal da linguagem e diferenças Interlinguísticas no processamento - As Bases Neurológicas da Leitura - Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil - Ensino e Aprendizagem da Leitura: Fundamentos e Aplicações - Modelo RTI na Alfabetização
Parte B: Literacia Emergente	<ul style="list-style-type: none"> - Literacia Emergente em Contexto Familiar - Literacia Emergente no Jardim de Infância

	<ul style="list-style-type: none"> - O Desenvolvimento do Vocabulário - Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras - Aprender a Escrever Palavras
Parte C: Aprendizagem da Leitura e da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - O Modelo Simples da Leitura - Métodos Fônicos no Ensino da Leitura - Consciência Fonêmica - Conceito de Fluência na Leitura Oral - A Compreensão na Leitura - Aprendizagem da Ortografia - A Caligrafia como Alavanca do Desenvolvimento da Escrita - O Feitiço das Formas das Palavras
Parte D: Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem - A Dislexia e a Alfabetização - Compreendendo a Disgrafia: das Evidências Científicas à Sala de Aula
Programas de Intervenção e ABC na Prática	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de Competências Pré-leitoras - Promoção das Competências que Servem de Alicerce para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita - Teste de Rastreio de Leitura

fonte: AVAMEC.

Além de ser uma proposta acessível, de maneira a contemplar todas as regiões do Brasil, segundo o professor e editor Rui Alves, da Universidade do Porto, este curso é um incentivo importante para docentes alfabetizadores, uma vez que

A leitura e a escrita são importantes meios de participação e de transformação das nossas sociedades. E abrir estas portas para as crianças é, provavelmente, um dos trabalhos mais nobres e consequentes que os professores podem desempenhar. Com o curso ABC queremos tornar a abertura do mundo das letras mais eficiente e gratificante para as crianças. (ALVES, 2021, entrevista)

5. OBJETIVOS

5.1.OBJETIVO GERAL

Analisar os objetivos e conteúdos do curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), bem como o currículo das pessoas envolvidas.

5.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explicitar as principais abordagens teóricas presentes no curso;
2. Analisar a temporalidade das referências utilizadas, de maneira a considerar sua atualidade;
3. Analisar os currículos das pessoas envolvidas diretamente na construção do curso;
4. Analisar os objetivos do curso considerando o que foi apresentado até o momento;

6. METODOLOGIA

Com o intuito de analisar o curso explicitado acima, estabelecemos alguns parâmetros de pesquisa para que seja possível realizar esta ação, de maneira a contemplar as questões definidas nos objetivos propostos. É importante ressaltar que a análise será realizada com base no que há de conteúdo disponível até agora, 17 de outubro do ano de 2021, ou seja, até o Módulo 3 da Parte C, tendo em vista que a postagem completa dos conteúdos ocorrerá somente no ano de 2022. Grande parte componente da pesquisa tratará de questões referenciais utilizadas nos textos da proposta oferecida pelo curso.

Para explicitar as teorias presentes na grade curricular do Curso ABC, faremos uma análise dos temas abordados nas unidades disponíveis, buscando referenciá-los a partir das teorias discutidas anteriormente neste trabalho de conclusão de curso. O objetivo será verificar a possibilidade de relacionar o que está sendo discutido no curso com os principais pilares que as sustentam.

Outro fator a ser analisado é a temporalidade das obras escolhidas para basear os conteúdos desenvolvidos para o curso. Verificaremos o ano de publicação das referências utilizadas nos textos base de cada módulo disponível, com o intuito de examinar se as mesmas são atuais ou não.

Buscaremos também informações acerca dos currículos formativos dos professores envolvidos diretamente na parte teórica do curso. A principal intencionalidade, neste percurso, é verificar seu grau de relação com a formação acadêmica na área da Educação, através das informações contidas sobre cada um no Manual do Curso ABC.

Por fim, na sequência, analisaremos individualmente cada objetivo proposto pelo curso. Iremos investigar a possibilidade de alcance das propostas levantadas na ementa, tendo em vista as circunstâncias nas quais ele está sendo ofertado.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. ABORDAGENS TEÓRICAS NO CURSO ABC

Com o intuito de analisar as abordagens teóricas presentes no curso, ressaltamos as principais teorias que são contempladas, de maneira a observar também como estas aparecem no decorrer dos materiais. Para realizar esta análise, nos atentamos a alguns dos textos desenvolvidos pelos professores autores, buscando essas teorias nas diferentes partes que o curso dispõe até então. Para validar as afirmações da presença das abordagens, traremos citações de partes que consideramos pertinentes dos textos analisados relacionadas a estas teorias.

Com o volume de citações e referências, é possível afirmar que o curso todo aponta para a importância e utilidade do método fônico, trazendo inúmeros conceitos e autores (como Ehri, Cardoso-Martins, Miles) relacionados a este, o que ocorre em todas as partes. O texto do curso como um todo deixa explícita a defesa desse método enquanto um recurso pertinente para a alfabetização, julgando práticas indispensáveis para o desenvolvimento desse processo com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para reforçar a pertinência do método, Vale (2020) afirma que

Saber ler é uma habilidade que tem que ser aprendida e tem que ser ensinada. A importância de ensinar as habilidades fundamentais da leitura - consciência fonológica, mecanismo fônico (o funcionamento do código) e reconhecimento fluente de palavras - tem vindo a ser solidamente estabelecida ao longo das últimas décadas. (VALE, 2020, p. 289)

Conceitos específicos relacionados ao método fônico e à Psicologia Cognitiva aparecem constantemente no desenvolver dos materiais aqui verificados. Um exemplo disso é a referência à automatização da leitura, em específico, à leitura semântica, relatada por Coltheart (2013), conforme já expomos na discussão teórica desse trabalho de conclusão de curso. João Lopes (2020) deixa explícita a relação com esta ideia, afirmando que

Decodificar é fundamental para saber o que está escrito; ler com fluência é decisivo para que o sujeito se concentre no conteúdo do texto. Mas tudo isto não será suficiente, se não houver leitura sistemática de textos variados, que são aquilo que, afinal, permite ao sujeito aumentar o léxico mental e o conhecimento das palavras e do mundo. A imersão sistemática num mundo

rico em palavras só é verdadeiramente possível através do contacto continuado com livros. (LOPES, 2020, p. 113)

Sabendo que a leitura semântica, lexical e fonêmica são o que sustentam a teoria da abordagem de dupla rota, explicitada anteriormente pelo texto de Coltheart (2013), trazemos outra parte em que a bibliografia do Curso ABC faz alusão à esta teoria, quando Vale (2020) reforça que

Quando as crianças começam a decodificar e até atingirem maestria no uso desse mecanismo, fazem-no de um modo intencional, que lhes exige esforço e um controle consciente sobre os processos de tratamento do código. Prestam atenção pormenorizada aos elementos que constituem as palavras, estabelecendo correspondências entre grafemas e fonemas um-a-um, mantendo na memória de trabalho a sequência de fonemas até pronunciar a palavra. [...] A passagem para a automatização, isto é, para a identificação imediata sem esforço cognitivo, das palavras, dá-se progressivamente.

[...] Com a automatização da decodificação, a leitura torna-se fluente e liberta esforço cognitivo para melhorar os processos de reconhecimento e de compreensão da leitura. Percebe-se, portanto, que as habilidades adquiridas e treinadas durante as fases de início de aprendizagem através dos métodos fônicos sistemáticos são condições facilitadoras de outros processos envolvidos na leitura como o reconhecimento de palavras e a compreensão.” (VALE, 2020, p. 291-293)

Referências à importância da consciência fonológica, uma habilidade que práticas do método fônico trazem com muita evidência à sua importância, também aparecem durante o desenvolvimento de todo o curso. Tal fator não é surpreendente, considerando que possivelmente esta é uma das competências mais estudadas nos últimos 50 anos, quando trata-se de alfabetização. (LOPES, 2020). Lopes (2020) define consciência fonológica como um conhecimento envolvido diretamente na aprendizagem da leitura, tendo em vista que a escrita exige a capacidade do leitor de relacionar sons e letras. Além disso, o autor defende que “o treino de competências fonológicas ou fonêmicas, anterior ao contacto com a leitura, é também pouco relevante para a aprendizagem da leitura.”. (LOPES, 2020). A partir desta perspectiva, podemos relacionar a competência da leitura com o conceito de literacia.

Apesar de o Curso ABC ter como principal base o método fônico enquanto metodologia de alfabetização, ressaltamos que ao mesmo tempo que ele defende este, em momento algum omite outras importantes teorias acerca deste processo. Enfatizamos que nenhuma outra abordagem é invalidada ou desconsiderada, pelo contrário, os textos trazem a importância do letramento e relembram as contribuições de Ferreiro, por exemplo. A Parte B da proposta aqui discutida se desenrola em sua

maior parte em aspectos que envolvem teorias relacionadas ao letramento, chamada por eles de literacia, conceito que vai muito de acordo com questões tratadas por Emília Ferreiro e Magda Soares. Um exemplo que vai muito ao encontro com a teoria de Soares (2004) de que o letramento está relacionado ao uso de leitura e escrita em seu contexto social, é a ideia discutida por Aguiar e Mata (2020), ao trazerem a importância do desenvolvimento da criança em meio a um ambiente rico em escrita nos anos escolares iniciais. Segundo as autoras

Para promover o desenvolvimento de competências de literacia emergente é importante assegurar que existe ampla quantidade e diversidade de materiais de escrita que facilitem e encorajem a escrita pelas crianças, ajudando-as a ganhar consciência acerca das funções e das convenções da escrita. (AGUIAR; MATA, 2020, p. 156)

Outro teórico não adepto ao método fônico utilizado para a elaboração da bibliografia do curso foi Vygostky, lembrado por Lopes (2020) para explicar o conceito de *scaffolding* e “zona de desenvolvimento proximal”, a fim de explicar a

[...] necessidade de a instrução ser fornecida a um nível superior ao conhecimento dos alunos, desafiando-os, mas a um nível não demasiado elevado, para não os desanimar. Estes conceitos são, ainda hoje, amplamente utilizados no ensino e noutras áreas [...]. (LOPES, 2020, p. 102),

ao tratar de questões do ensino como um todo, de maneira a permitir e promover a progressão dos alunos em contexto escolar.

Aguiar e Mata (2020) abrangem a teoria de Ferreiro partindo do modelo conceitual construtivista desenvolvido por ela, com o objetivo da compreensão das etapas de desenvolvimento da alfabetização das crianças, discutido na obra “A Psicogênese da Língua Escrita” (1986), explicitada neste texto anteriormente. Além disso, os textos trazem outros diversos estudos que identificaram fases em relação à escrita em diferentes contextos culturais. Destas pesquisas, Fernandes (2020) aborda o estudo de fases de aquisição da escrita, que auxiliam no desenvolvimento e fluência da leitura, construído por Linnea Ehri, uma teoria pertinente, também abordada anteriormente na discussão teórica deste trabalho de conclusão de curso. Ehri também é referenciada em diversos outros textos com suas inúmeras contribuições para a teoria do método fônico, como por exemplo, ao tratar do conceito da habilidade de automaticidade de leitura de palavras.

O conceito de automaticidade refere-se à habilidade de uma criança para reconhecer as palavras rapidamente, prestando pouca atenção à palavra em si mesma (Ehri, 1998, 2005)². Segundo Ehri (2005)³, o nosso cérebro parece processar as palavras do mesmo modo que reconhece uma face familiar. Não é necessário decodificar essas palavras. (FERNANDES, 2020, p. 338)⁴

Por meio desta análise, podemos observar que o curso ABC segue uma abordagem fônica concomitantemente à abordagem que enfatiza a importância da literacia, ou seja, é pautado nas teorias aqui discutidas anteriormente e fundamentado em diversos autores de diferentes linhas de pensamentos. Vale ressaltar que as teorias apresentadas são coerentes e relacionadas de uma maneira que fazem sentido, sem a necessidade de invalidar teorias influentes para validar outra.

7.2. ATUALIDADE DAS REFERÊNCIAS UTILIZADAS

Para realizarmos esta análise, fizemos uma coleta dos anos das referências utilizadas em todo o material escrito do curso, que consiste na estrutura base para os vídeos, apresentações e atividades desenvolvidas sobre os conteúdos abordados. Encontramos 952 títulos utilizados como referências e, como a busca foi realizada texto a texto, é importante deixar claro que coletamos o ano de cada uma delas, independente desta ter sido utilizada anteriormente ou não, pois, cada uma tem um papel importante no material apresentado. A seguir, faremos uma análise de cada parte proposta pelo curso, seguindo de um panorama geral acerca da temporalidade do referencial teórico escolhido para fundamentar o curso.

A Parte A, intitulada de “Noções fundamentais sobre Alfabetização”, trata em um primeiro momento das políticas de leitura, trazendo consigo a discussão do desempenho em alfabetização em nível global, seguindo com questões do processamento cerebral diante desta atividade, trazendo noções das bases neurológicas da leitura e estudos voltados à neurociência. Podemos observar que a maioria das citações usadas para sustentar o que se discute nesta parte do curso são posteriores a 2010 (57,6%), o que pode ser explicado pela constante atualização das

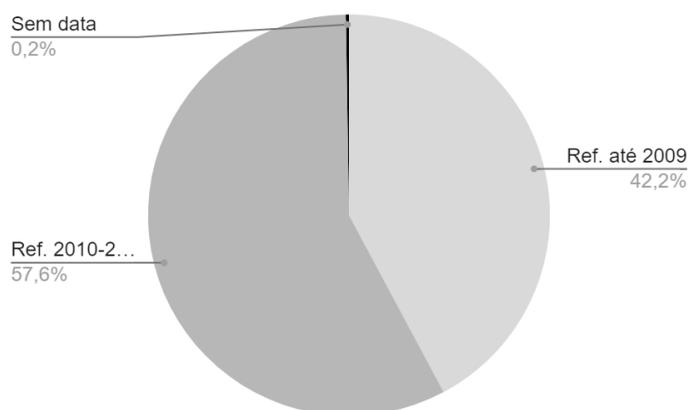
² Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & E. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Erlbaum.

³ Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.

⁴ Nesta citação prezamos por manter as citações indiretas presentes no texto justamente para deixar explícita a presença de referências à autora.

pesquisas nas áreas de neurociência e neurobiologia. Segundo Sargiani e Maluf (2018) as pesquisas relacionadas às Neurociências vêm trazendo novas explicações acerca do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, com perspectivas que inclusive se pautam na prevenção de possíveis dificuldades no processo de alfabetização, o que caracteriza as contribuições destas recentes pesquisas para entender os processos cognitivos e cerebrais envolvidos no momento de aprendizagem da língua escrita.

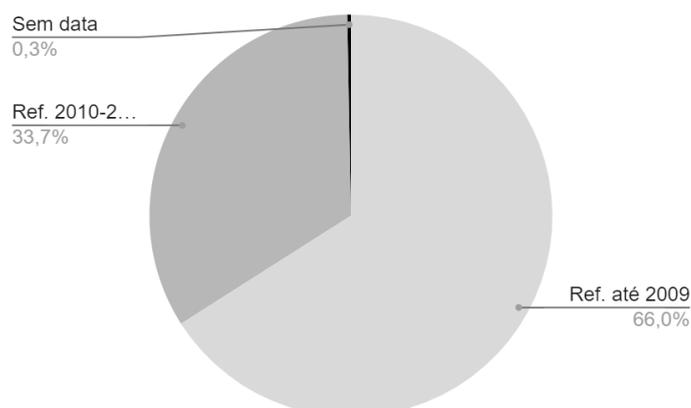
FIGURA 1 - PARTE A: PERÍODO DAS REFERÊNCIAS



FONTE: As autoras (2021)

A parte seguinte, Parte B, nomeada “Literacia Emergente” consiste em uma abordagem teórica que vai ao encontro com as ideias de letramento de Magda Soares, chamada, nos textos, de “literacia”. A literacia é discutida no âmbito do ambiente escolar e familiar, e, ainda, há módulos que trazem questões relacionadas ao aprender a escrever, conhecimento de vocabulário e introduz o capítulo seguinte, com uma unidade voltada ao conhecimento das letras e consciência fonológica.

FIGURA 2 - PARTE B: PERÍODO DAS REFERÊNCIAS

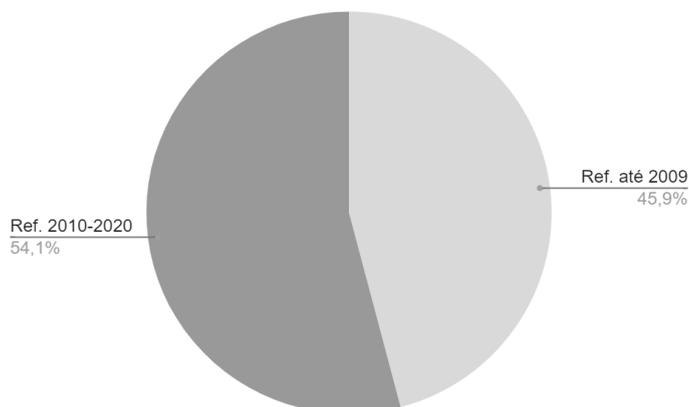


FONTE: As autoras (2021)

Ao contrário da parte anterior, podemos notar que nesta a maioria das referências precede 2010, sendo 66% correspondente aos anos anteriores. Damos uma atenção a isto, tendo em vista que as pesquisas utilizadas para referenciar esta parte, são, em sua maioria, de abordagem construtivista, sendo Emília Ferreiro uma das principais autoras citadas para fundamentá-la. Considerando que a teoria construtivista de alfabetização teve sua ascensão nos anos 80 (PESIRANI, 2014), podemos justificar a temporalidade relacionada a este fato. Laburu e Arruda (2002) afirmam que a consolidação dessa teoria na década de 80 gerou uma mudança teórica a partir de pesquisas empíricas, porém, com o passar do tempo, mesmo após 10 anos, manteve suas características epistemológicas e ontológicas no mesmo patamar. Questões mais atuais referentes ao construtivismo tratam do letramento e da inserção das novas tecnologias no âmbito da alfabetização (MELLO, 2007), mas podemos afirmar que até hoje, após 40 anos, não houveram muitas atualizações ou descobertas referentes à teoria construtivista, o que também justifica o uso de referências mais antigas para consolidar este embasamento teórico contido no curso.

Na última parte de conteúdos disponibilizados até então, a Parte C, intitulada “Aprendizagem da leitura e da escrita”, temos discussões acerca de aspectos do método fônico como caminho para a fluência na leitura e compreensão da escrita, bem como discussões acerca da consciência fonêmica. Nesta parte, novamente, temos a predominância de um referencial atual, posterior a 2010 (54%).

FIGURA 3 - PARTE C: PERÍODO DAS REFERÊNCIAS

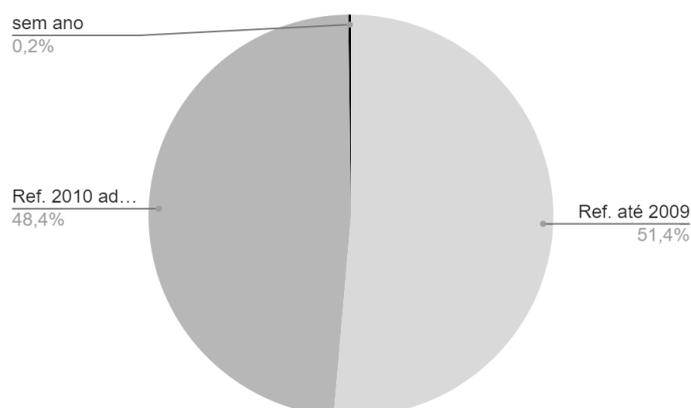


FONTE: As autoras (2021)

Apesar de muitos justificarem sua aversão ao método fônico com o discurso deste como uma teoria tradicional ultrapassada, podemos desmistificar esta ideia ao passo que vemos um capítulo inteiro voltado a esta área com citações muito atualizadas. Laburu e Arruda (2016) ressaltam que os estudos são recentes na área da Psicologia Cognitiva e podem efetivar e tornar menos demorado o aprendizado da linguagem escrita, a partir do trabalho com as habilidades metalinguísticas que se referem ao desenvolvimento fonológico e consciência fonêmica, pois “estudos mais recentes vêm apontando que a consciência fonêmica é preditora da aprendizagem da leitura e da escrita.”. (LABURU; ARRUDA, 2016). Concordando, Sargiani e Maluf (2018), afirmam que os profissionais da Educação podem tirar melhor proveito dessas evidências científicas modernas e avançadas, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem no processo de alfabetização.

Ao nos atentarmos às imagens gerais do referencial adotado, considerando o curso como um todo, podemos afirmar que ele é constituído por teorias bem atuais, tendo em vista que metade deste referencial foi publicado após 2010. Como dito anteriormente, as pesquisas relacionadas à Psicologia Cognitiva e o método fônico, que constituem a maior parte do curso, vêm se atualizando de maneira constante, ao passo que estas têm sido reconhecidas por pesquisadores como essenciais para a compreensão e intervenção no desenvolvimento da aquisição de leitura e escrita. (MELO et al., 2015).

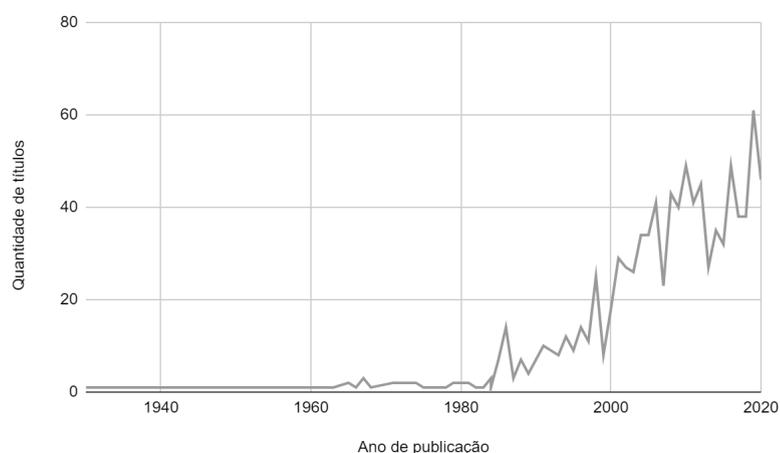
FIGURA 4 - TOTALIDADE DE REFERÊNCIAS POR PERÍODO



FONTE: As autoras (2021)

Se observarmos em termos de quantidade, as referências a partir 2010 são as que estão em número predominante, ao compararmos em percentual (até 1999: 18,3%; 2000-2009: 33,1%; 2010-2020: 48,40%). Podemos observar na figura 5 o volume maior de obras mais atuais, a linha que delimita a quantidade de publicações é crescente conforme o ano se aproxima de 2020. De acordo com Andrade e Prado (2003) é proveitoso que o desenvolvimento histórico das pesquisas no campo da Educação estejam baseados em teorias cognitivas, uma vez que tais temas trazem eficientes e recentes abordagens de maneira a promover um desenvolvimento dos conceitos acadêmicos e métodos instrucionais, permitindo a exploração da cognição nas atividades envolvidas no campo prático educacional.

FIGURA 5 - QUANTIDADE DE TÍTULOS POR ANO



FONTE: As autoras (2021)

Ainda falando do curso como um todo, 2019 é o ano do qual são a maioria das referências, sendo 61 delas publicadas no mesmo. Em seguida, temos 49 referências publicadas em 2016 e 2010, e por último, 46 publicações de 2020, ano de desenvolvimento do mesmo. É importante ainda, ressaltar a atualidade das referências mesmo que haja escolhas de títulos anteriores aos anos 2000, considerando que estes às vezes são documentos ou citação de autores clássicos como Vygotsky, Chomsky e Ferreiro, por exemplo.

QUADRO 2 - PREDOMINÂNCIA DE PUBLICAÇÃO DE REFERÊNCIAS

Ano	Número de referências
2019	61
2010	49
2016	49
2020	46

FONTE: As autoras (2021)

7.3. CURRÍCULO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS DIRETAMENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURSO

Buscando verificar a relação com Educação e Psicologia dos professores que participaram da construção do curso, através da produção e edição textos e vídeos,

analisamos as informações disponíveis no Manual do Curso ABC sobre a formação de cada um destes envolvidos. O manual do curso dispõe de informações acerca da formação e área de atuação dos autores e editores em seu início, portanto, achamos mais seguro utilizar recursos dessa fonte oficial do curso, uma vez que Portugal não utiliza uma plataforma tão precisa e centralizada de currículos científicos quanto a Plataforma Lattes.

Consultando no documento citado acima, dados mostram que a maioria dos professores autores do curso são da área de Psicologia e Educação, indo de acordo com o esperado. Outros ainda têm formações em áreas correlatas, complementando as discussões acerca dos temas que estão envolvidos no processo de alfabetização, conforme observamos no Quadro 3.

QUADRO 3 - ÁREA DE FORMAÇÃO DOS AUTORES DO CURSO

Área do último Título	Nº de professores
Educação	4
Psicologia	15
Fonoaudiologia	1
Linguística	2
Neurociências	2
Não especificado	5

FONTE: As autoras (2021)

Na coleta de dados, registramos as informações do último nível de formação dos professores, tendo em vista que todos tem algum título a mais do que apenas graduação, e que esta nem sempre é na mesma área que as especializações posteriores. Podemos observar, através do quadro 3, que a maioria dos autores têm formação na área de Psicologia, em segmentos específicos desta ciência, como Psicologia da Educação, Neuropsicologia, Desenvolvimento Humano e Dificuldades de Aprendizagem (ALÇADA et. al, 2021), ou seja, áreas intimamente relacionadas à Educação e Psicologia Cognitiva. Sendo assim, podemos afirmar que os autores têm pleno domínio das ciências que compõem o Curso ABC.

Além de uma formação na área, ressaltamos a qualidade desta formação dos profissionais, com a maioria possuindo o Título de Doutorado, como mostra o quadro 4, em universidades renomadas, como Universidade do Porto, Universidade de Boston, Universidade de Washington, Yale, entre outras. (ALÇADA et. al, 2021).

QUADRO 4 - NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS AUTORES DO CURSO

Grau de formação	Nº de professores
Especialização avançada	1
Mestrado	1
Doutorado	16
Pós-doc	2
Não especificado	9

FONTE: As autoras (2021)

O manual não apresenta informações acerca do grau e área de formação de alguns professores, conforme é possível observar nos quadros 3 e 4. Apesar disso, mesmo com esta falta de informação, o texto mostra que as áreas de atuação de cada profissional exige uma escolarização especializada, tendo em vista que todos atuam como professores, chefes ou membros de departamentos, pesquisadores ou orientadores em universidades referência. As áreas de atuação também são variadas, mas todas relacionadas à Educação, Psicologia, Linguística e Neurociência. (ALÇADA et. al, 2021).

Com os dados aqui apresentados, podemos afirmar que a formação dos autores garantem o domínio e a propriedade destes perante os assuntos abordados no curso aqui discutido. Embora não tenhamos todas as informações, as que estão disponibilizadas são suficientes para expor a qualidade e competência dos profissionais diante da área de alfabetização.

7.4. ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO CURSO

Com o intuito de analisar a proposta do curso com suas finalidades, descritas nos objetivos da página Avamec, faremos uma exposição de cada propósito ao mesmo tempo que discutiremos a possibilidade - ou não - de alcance dos mesmos tendo em vista as circunstâncias em que o curso se apresenta e desenvolve,

determinando o modelo de acesso para os estudantes. Santos (2009) define a educação online como um conjunto que envolve práticas de ensino-aprendizagem por meio das chamadas por ela de “interfaces digitais”, espaços que potencializam práticas de comunicação, interação e hipertextuais. Tal conceito vem cada vez mais sendo adotado e aplicado, através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), na medida em que estes são um meio de democratizar a informação e a aprendizagem entre indivíduos separados no quesito de distância física. (SANTOS, 2009). Partindo desta concepção, podemos visualizar o plano no quadro 5, onde consta a descrição de cada objetivo para, posteriormente, analisá-los separadamente.

QUADRO 5 - OBJETIVOS DO CURSO

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.
2. Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
3. Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.
4. Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
5. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita.

FONTE: As autoras (2021)

No que se refere ao primeiro objetivo, que propõe a atualização de conhecimentos dos professores dos anos iniciais acerca de evidências científicas no âmbito da alfabetização de crianças, podemos justificar sua possibilidade de alcance através do que explicitamos até agora neste trabalho de conclusão de curso. Podemos afirmar que a atualidade das pesquisas utilizadas para embasar os conteúdos presentes na ementa garantem uma atualização dos conhecimentos na área da aquisição da leitura e escrita.

O segundo objetivo listado, de “identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil”, se preocupa com a identificação das necessidades docentes no âmbito de formação. Vale questionar como a proposta visa alcançar esta meta, considerado que a plataforma onde o curso é ofertado não conta com nenhum recurso de comunicação entre os alunos ou alguma comissão de suporte relacionado às questões pedagógicas, isto é, não conta com interfaces de comunicação, as quais contemplam trocas entre a comunidade de aprendizagem. (SANTOS, 2009). Nos perguntamos como seria possível identificar quais as necessidades ao longo de uma formação sem haver uma ponte de contato entre a parte discente e docente, ou até mesmo, uma comunidade para alunos discutirem as dificuldades, dúvidas e necessidades, bem como apresentarem sugestões para uma proposta mais efetiva de aprendizagem. Ressaltamos que, se for de interesse da parte discente, discussões podem ser feitas em fóruns de outras plataformas, como Facebook, Reddit, entre outras - interfaces de comunicação assíncronas (SANTOS, 2009) - , porém, seria interessante haver um ambiente como esse dentro da plataforma oficial, promovendo interações proveitosas e permitindo este diagnóstico que o próprio curso se propõe a fazer em seus objetivos.

Rodrigues e Lemos (2019) trazem uma ideia de necessidade de superar os constantes paradigmas vividos na educação à distância, buscando a viabilização de uma interação além daquela interação fria e mecanizada, que envolvem preenchimento de formulários e realização de provas ou atividades, promovendo um método inovador mais coletivo, valorizando a participação interativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Observando o terceiro objetivo, descrito como “promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.”, podemos também considerar o que já pesquisamos até então para percepção acerca do mesmo. A proposta trazida pelo Curso ABC engloba o método fônico e aspectos do letramento justificado por inúmeras evidências de pesquisas realizadas na comunidade científica, de diversos campos abrangidos pela área da educação. Além do mais, a comunidade que construiu a parte teórica do curso é composta por muitos

pesquisadores de renomadas universidades, o que também contribui para possibilidade de alcance do objetivo aqui discutido.

Ao analisar o quarto objetivo, “de capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita”, podemos considerar a contribuição dos materiais para isso, principalmente, quando nos referimos à seção “ABC na Prática”. Este segmento oferecido pela proposta traz uma série de vídeos com estratégias e exemplos de atividades que auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, partido dos princípios apresentados na discussão conceitual.

Verificando o quinto objetivo especulado, com a intenção de deixar disponível recursos úteis para docentes da área de alfabetização, dado como “disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita.”, é possível dizer que o vasto material do qual dispõe o curso possibilita o cumprimento do mesmo. O curso conta com um acervo de textos base elaborados justamente para professores alfabetizadores, além de apresentações explicativas, vídeos teóricos e práticos, ministrados pelos próprios professores especialistas e construtores da proposta, tarefas e sugestões complementares de textos e vídeos. Segundo Santos (2009), estas

[...] interfaces de conteúdo permitem agregar e fazer convergir diversas linguagens (som, imagem, gráfico, vídeo) e mídias (impresso, rádio, tv, cinema), que, por sua vez, potencializam a leitura e a aprendizagem. (SANTOS, 2009, p. 5667)

Como dito anteriormente, a única preocupação é que a aprendizagem de pessoas que necessitam de suporte pode estar acometida se considerarmos que não há um recurso que promova interação entre alunos e professores do curso, ou seja, não há a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos a partir de discussões pela comunidade discente. O MEC (2021) traz a proposta de um ensino autoinstrucional, o que, de acordo com Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), é um modelo pedagógico EAD que se fundamenta numa base na qual a educação se dá na transmissão da informação ao aluno, que aprende o que lhe é ensinado. Ainda assim, os autores trazem a importância de mesmo neste modelo, haver um professor disponível caso necessário, pois é natural que eventuais dúvidas possam surgir.

Santos (2009) é outra autora que define a auto aprendizagem como um modelo no qual o estudante recebe materiais, instruções e atividades, também deixando explícita a importância de canais que permitam que o educando receba um feedback e conte com o apoio de um professor tutor.

Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) explicitam quatro ferramentas importantes das quais os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) podem fazer uso, sendo estas ferramentas de coordenação, comunicação, produção ou cooperação e administração. Analisando a definição de cada uma destas ferramentas, podemos verificar que o Curso ABC faz uso de duas destas ferramentas, a de coordenação, que

servem de suporte para a organização de um curso são utilizadas pelo professor para disponibilizar informações aos alunos, tanto informações das metodologias do curso (procedimento, duração, objetivos, expectativa, avaliação) e estrutura do ambiente (descrição dos recursos, dinâmica do curso, agenda, etc), quanto informações pedagógicas: material de apoio (guias, tutoriais), material de leitura (textos de referência, links interessantes, bibliografia e etc) [...] (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 5),

e a de administração, que

oferecem recursos de gerenciamento, do curso (cronograma, ferramentas disponibilizadas, inscrições, etc), de alunos (relatórios de acesso, frequência no ambiente, utilização de ferramentas, etc) e de apoio a tutoria (inserir material didático, atualizar agenda, habilitar ferramentas do ambiente, etc)[...]. (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 5)

As ferramentas de cooperação não aparecem no curso, tendo em vista que estas oferecem espaços de publicação de trabalhos, diários e visualização de perfil. (RIBEIRO, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007). As ferramentas de comunicação, também, evidentemente não são contempladas, uma vez que englobam fóruns, bate-papo, correio eletrônico, suporte a dúvidas e outras ferramentas que promovem a colaboração entre pares. (RIBEIRO, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada teve por objetivo analisar um curso de alfabetização oferecido para professores dos anos iniciais da educação básica de maneira qualitativa. Para que isso fosse possível, foi necessário, em um primeiro momento, entender as principais teorias de alfabetização presentes no Brasil, seguindo por uma análise de questões mais específicas que pudessem auxiliar na avaliação do material, como entender a relação dos autores com a educação, verificar as teorias presentes, suas temporalidades e analisar os objetivos propostos por esse meio de formação.

A pesquisa nos mostrou que os autores do curso, apesar de não serem brasileiros, são indivíduos referência em universidades e pesquisas, extremamente qualificados no âmbito acadêmico e muito envolvidos com o segmento educacional. É possível dizer que o desenvolver do material, portanto, foi muito bem construído, baseando-se em referências clássicas muito pertinentes, que vêm se atualizando e se disseminando internacionalmente na comunidade científica no decorrer dos anos.

Em relação aos objetivos do Curso ABC foi possível perceber, dentro dos limites desta pesquisa, que a maioria destes podem ser alcançados. Porém, essa questão vem a ser muito ampla, tendo em vista que é uma proposta muito recente ofertada em grande escala, sem muitos recursos para avaliação, discussão e verificação da proposta aplicada, por isso, esta questão foi analisada com muita cautela.

Além da limitação em relação aos objetivos do curso, outras questões também implicaram em dificuldades para a realização da pesquisa. Um exemplo disso foi encontrar e selecionar critérios objetivos para analisar o curso e seus propósitos, outro exemplo, foi o número de referências utilizadas na elaboração dos materiais, que devido ao grande volume destas, não foi possível concretizar uma pesquisa minuciosa que identificasse a procedência e o índice de citação de todas elas dentro da comunidade científica. Ainda, há a questão de que o Curso ABC não foi concluído, ou seja, não há como analisar a proposta como um todo.

Como o material ainda não foi finalizado, há uma abertura muito grande para inúmeras pesquisas que podem ser realizadas futuramente. Seriam interessantes pesquisas de campo com escolas que propuseram aos professores a realização do curso ou que investigassem a percepção dos estudantes frente à proposta. Além

disso, seria interessante, também, relacionar o curso com o contexto e as políticas públicas do governo, considerando que foi esta a entidade a qual permitiu sua existência.

A realização da presente pesquisa fez com que fosse possível observar a importância de que os atuantes na área de educação estejam sempre atualizados, estudando diferentes abordagens para melhor selecioná-las e fazer uso em sala de aula. A trajetória percorrida neste trabalho de conclusão de curso mostrou que para considerar uma teoria, não é preciso invalidar ou desconsiderar outra, mas sim, utilizar de todos os recursos disponíveis frente às situações cotidianas vivenciadas pelos professores da educação básica. Há a necessidade de reconhecer a educação enquanto ciência, considerando diferentes perspectivas, métodos e visões para a formação de um profissional completo que garanta o direito à aprendizagem, mais especificamente, à alfabetização, um campo que há tantas intrigas em relação a uma melhor teoria. Como disse o próprio Piaget,

É um problema de Pedagogia Experimental decidir se a melhor maneira de que aprender a ler consiste em começar pelas letras, passando em seguida às palavras e finalmente às frases, segundo preceitua o método clássico chamado 'análítico', ou se é melhor proceder na ordem inversa, como recomenda o método global[...]. Só o estudo paciente metódico, aplicado aos grupos comparáveis de assuntos em tempo igualmente comparável [...] é capaz de permitir a solução do problema[...], é evidente que precisa recorrer a uma psicologia precisa, e não simplesmente àquela do senso comum. (PIAGET, 1969, p. 29-32)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; DO PRADO, Paulo Sérgio T. Psicologia e Neurociência cognitivas: Alguns avanços recentes e implicações para a educação. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, 2003.

ALÇADA, Isabel et al. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. 2021.

AVAMEC. **Alfabetização Baseada na Ciência**. Não paginado. Disponível em <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>>. Acesso em: 26 set. 2021.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional**. 2012.

BRANCO, V; SIMONIAN, M. **Psicogênese da Língua Escrita: como a criança constrói a escrita**. In: Alfabetização e Linguagem. p. 41-54. Curitiba: 2015. UFPR.

CAPES - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Abertas as inscrições para o ABC**. Não paginado. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/abertas-as-inscricoes-para-o-abc>> Acesso em: 26 set. 2021.

COLTHEART, Max. **Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota**. in: SNOWLING; J., M.; HULME; (Org.), C. A Ciência da Leitura. Penso Editora: Grupo A. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848510/>> Acesso em: 22 de Agosto de 2021.>

DE OLIVEIRA MELLO, Márcia Cristina. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007.

EHRI, Linnea. **O desenvolvimento da leitura imediata de palavras**: fases e estudos. in: SNOWLING; J., M.; HULME; (Org.), C. A Ciência da Leitura. Penso Editora: Grupo A. Porto Alegre: 2013. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848510/>> Acesso em: 22 de Agosto de 2021.>

FERREIRO, E. Evolução da Escrita, In: **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.181-247, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. - 26 ed.

FRADE, Isabel C. A da Silva. Disputas em torno da alfabetização. In: Educação Contra Barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. 1. ed. p.89-95. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br/?asin=B07RWM49HT>> Acesso em 7 de Setembro de 2021.

GALLERT, Claudia. **Método fônico**: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Entre a teoria e o método: a interpretação da teoria de Emilia Ferreiro pelas alfabetizadoras**. Zero-a-Seis, v. 10, n. 18, p. 68-74, 2008.

KIM, J.S. **Research and the reading wars**. The Phi Delta Kappan. 2008; 89 (5) p. 372-375. Disponível em:

<https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/prof_pub-pdk-kim-reading_wars.pdf>

Acesso em: 6 de Setembro de 2021.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello. Reflexões críticas sobre as estratégias instrucionais construtivistas na educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, p. 477-488, 2002.

LUNA, F. S; SILVA, R. A. **Psicogênese da Língua Escrita**: o processo de ensino e aprendizagem de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: 2013

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**. [Porto Alegre]: Grupo A, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848756/>. Acesso em: 2021 ago. 22.

MELO, Monilly Ramos Araújo et al. Quantos sons existem na palavra ler? Contribuições da pesquisa científica em Psicologia Cognitiva da Leitura e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista AMAzônica**, v. 14, n. 1, p. 277-293, 2015.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 2, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2267-2286, 2016.

NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 66, n. 2, p. 128-142, 2014.

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. **Tratado de psicologia experimental**: a inteligência. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Forense, v. 7, 1969.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. PNA - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Curso Alfabetização Baseada na Ciência**. Não paginado. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-a-bc>>

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: **Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil. 2007.**

RODRIGUES, Karina Gomes; DE LEMOS, Guilherme Alves. Metodologias ativas em educação digital: possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. **Ensaio Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 29-36, 2019.

SANTOS, Cirleide Ribeiro dos. **Alfabetização**: algumas reflexões sobre o método fônico e o método construtivista. Congresso Nacional de Educação. 2018.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 2009. p. 5658-5671.**

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. **Linguagem, cognição e educação infantil**: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 477-484, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. / Magda Soares. – 3. ed. 2. reimp. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179277/cfi/1!/4/2@100:0.00>>. Acesso em: 6 de Junho de 2021.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]. 2013, v. 29, n. 1, p.29-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>>. Acesso em: 19 de Junho de 2021.