



**UNIVALI**

HELOÍSA MARIA WICHERN ZUNINO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

ITAJAÍ (SC)  
2003



**UNIVALI**

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM

Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*

Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

HELOÍSA MARIA WICHERN ZUNINO

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

ITAJAÍ (SC)

2003

Ficha Catalográfica (será incluída na versão final)

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM  
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

HELOÍSA MARIA WICHERN ZUNINO

*PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS*

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 15 de abril de 2003

Membros da Comissão:

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Membro Externo:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Membro representante do colegiado

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Silva Ferreira

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho àquelas pessoas que estiveram muito presentes nestes anos de Mestrado, me apoiando e incentivando nos momentos de alegria e desânimo, respeitando este período de dedicação exclusiva e ausência.*

*Dedico também, a todas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização e a todas professoras que se dedicam ao ato e a arte de alfabetizar.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelas vida,

A Minha Mãe, pela gestação, pela escuta, educação, carinho, compreensão, paciência e participação...

Ao meu Pai, pelos princípios: disciplina, responsabilidade e seriedade ...

Ao Meu Marido Júnior, pela espera, tolerância, respeito, incentivo, carinho ... pelo Amor...

A Kika e Xanda, Marcelo e Renato, pelo companheirismo, entusiasmo e desejo

Ao Vô Pilolo e Vó Norma, pelo exemplo, sabedoria e auxílio...

A Luciane, pelo conhecimento e momentos de partilha

A Dra. Tania e Dra Valéria, pela riqueza nas contribuições, serenidade e compromisso ...

As professoras 1,2 e 3, pela simplicidade, solidariedade e colaboração...

Aos amigos de Mestrado, pela caminhada, amizade e crescimento coletivo ...

A Isabel, pela assessoria e comprometimento,

As amigas da FEBE, pelo acompanhamento e torcida,

As crianças, pelo espírito carinhoso e a alegria de viver

A todas aquelas pessoas que acreditaram, desejaram e me acolheram...

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Taxa de aprovação ao final da 1a série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP) .....	19
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro I: Caracterização das professoras alfabetizadoras – 2000 .....	58
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

FPS – Funções Psicológicas Superiores

FPE – Funções Psicológicas Elementares

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

PPP – Projeto Político Pedagógico

Profª 1 – Professora 1

Profª 2 – Professora 2

Profª 3 – Professora 3

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no ano de dois mil, junto a três professoras da rede pública municipal de Brusque. O objeto de pesquisa consiste em investigar as concepções teóricas de alfabetização que permeiam a práxis destas três professoras, que atuam em classes de alfabetização. Estudos realizados apontam dentre um dos responsáveis pela situação problema na alfabetização infantil, os processos de ensino desenvolvidos, em especial nas séries iniciais, referentes às práticas de leitura e escrita descontextualizadas, de forma que o aluno não consegue estabelecer relações entre aquilo que aprende e o que vive fora da escola. Essa dicotomia reflete na dificuldade de articular os conhecimentos adquiridos na escola com o seu uso no meio social. Influenciada por este e outros pontos, e partindo do pressuposto que as práticas de leitura e escritas estão fundadas em alguma concepção de alfabetização, desenvolvemos pesquisa, realizada em três escolas da rede municipal de Brusque. Os dados foram coletados nos meses de julho a dezembro do ano de dois mil. Utilizamos: a) entrevistas (semi-estruturadas) com as professoras, b) momentos de incursão ao campo de ação, “*sala de aula*”, onde realizamos dez observações (totalizando um pouco mais de 45h/a) e a análise do material utilizado em sala (produções escritas realizadas pelas crianças, sob orientação da professora). Sucintamente, os dados revelaram a iniciativa de práticas inovadoras e diferenciadas, apontando mudanças e avanços na metodologia adotada na prática docente. Também explicitaram vestígios proeminentes de uma prática pedagógica pautada na concepção tradicional. Das falas das professoras vimos que há momentos de consonância e dissonância entre o que se fala (discurso) e o que se faz (ação docente). Encontramos a presença de expressões que se pautam nas tendências pedagógicas consideradas modernas, mas que na prática docente, às vezes, refletem em movimentos e ações contrárias. A pesquisa permitiu evidenciar que, mesmo com uma formação na área da Pedagogia, as professoras, por meio de suas práticas, apresentam certa superficialidade nos conceitos teóricos sobre o processo de alfabetização. Os dados permitem aferir que as professoras cumprem a tarefa de alfabetizar seus alunos - ensinar a ler e escrever-, mas há necessidade de investir na formação de alunos leitores e escritores e ampliar o ensino da língua escrita, percebendo-a como objeto de conhecimento que tem função e uso social.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização – escrita – leitura - práxis

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>VII</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>141</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - PERCORRENDO CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: .....</b>	<b>19</b>
2.1. UMA RETROSPECTIVA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA TENDÊNCIAS ATUAIS .....	19
2.2. DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA AS TENDÊNCIAS ATUAIS NA ALFABETIZAÇÃO ..	26
2.3. CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DE VYGOTSKY SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA. ....	29
2.4. A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.....	40
2.5. ESTABELECEENDO UM CONTRAPONTO ENTRE AS DUAS TEORIAS: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A PRÉ-HISTÓRIA DA LÍNGUA ESCRITA .....	47
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: .....	51
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE COLETA DE DADOS: .....	52
3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA:.....	53
3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: .....	54
3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:.....	57
3.5.1. <i>Categorias de Análise:</i> .....	57
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>58</b>
4.1. APRESENTANDO AS CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DAS PROFESSORAS E A ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR:.....	58
4.2. PRIMEIRA CATEGORIA: CONCEPÇÃO TEÓRICA DE ALFABETIZAÇÃO: .....	64
4.3. SEGUNDA CATEGORIA: AÇÃO PEDAGÓGICA.....	69
4.3.1. <i>Subcategoria 1: Relações Interpessoais e postura didática</i> .....	69
4.3.2. <i>Subcategoria 2: Materiais e conteúdos didáticos</i> .....	72
4.3.3 - <i>Subcategoria 3: Práticas de leitura e escrita: O que se lê, o que se escreve e o que se faz no contexto de uma sala de aula em processo de alfabetização:</i> .....	74
4.4. OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO, FRENTE O ATUAL CONTEXTO TEÓRICO .....	117
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>130</b>

6.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	130
6.2. REFERÊNCIAS CONSULTADAS .....	135
<b>ANEXO I.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO IV .....</b>	<b>145</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi realizado durante os meses de julho a dezembro do ano de dois mil, no município de Brusque, do qual participaram três professoras da rede municipal do ensino. Tais professoras exercem a docência em classes de primeira série -alfabetização, em três escolas situadas em diferentes contextos.<sup>1</sup>

Teve por objetivo investigar a concepção de alfabetização que permeia a prática pedagógica das três professoras e as implicações dessas concepções na ação docente. Em outros termos, compreender a prática pedagógica exercida por estas professoras e o tratamento dado a leitura e escrita neste espaço escolar; mapeando o que os alunos estão lendo e escrevendo.

A fundamentação teórica foi organizada em temas articulados, selecionados da literatura na área da alfabetização, para que pudessem contribuir e subsidiar a análise e o diálogo em torno do nosso olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Em outros termos, nos possibilita perceber o que nos dizem as “teorias” a respeito dos processos de leitura e escrita e aquilo que realmente se concretiza na prática.

Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas Ferreiro(1999); Smolka(1993); Luria(1988), foram sendo desenvolvidas para entender como ocorre o processo de alfabetização infantil, bem como, as dificuldades que as crianças apresentam na aquisição da leitura e da escrita, gerando o fracasso já no início da vida escolar.

A pesquisa bibliográfica que constituiu o referencial teórico do trabalho e o alicerce para o estudo na análise dos dados, foi se delineando a partir das necessidades que sentíamos no momento de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, vários temas consonantes e divergentes foram se articulando, constituindo o corpo bibliográfico.

Uma contextualização sobre os Métodos de Alfabetização se fez necessária para desvelar e perceber na prática pedagógica<sup>2</sup> das professoras a presença de atividades pautadas nos princípios que embasam os métodos.

Por outro lado, o trabalho também contemplou teorias recentes Vygotsky (1988); que permitem compreender o processo de aquisição e uso da linguagem escrita. Consideramos que a

---

<sup>1</sup> Informamos que durante a apresentação do trabalho usaremos o termo professoras alfabetizadoras em todos sentidos, uma vez que fizeram parte desta pesquisa apenas professoras do sexo feminino e por que de modo geral o exercício da docência nas séries iniciais geralmente são realizadas por professoras.

abordagem Histórico-Cultural, atualmente com grande veiculação no campo educacional, traz inúmeras contribuições para as discussões, reflexões e possíveis transformações no campo da ação pedagógica<sup>3</sup>.

Vimos que, as pesquisas desenvolvidas por Luria (1988) servem de referência para a compreensão de como ocorre o processo aquisição e apropriação da língua escrita. Como também, os referencias Ferreiro e Teberosky (1985) constituem-se fundamentais para entender a alfabetização. Estes últimos, foram os primeiros trabalhos aos quais tivemos acesso e que provocaram mudanças significativas na forma de se conceber a aquisição da língua escrita.

Portanto, este trabalho resultou de dois momentos integrados e consonantes entre si: uma reflexão teórico-histórica sobre a alfabetização e uma reflexão sobre a práxis<sup>4</sup> das professoras alfabetizadoras: como se desencadeiam os processos de leitura e escrita e as concepções de alfabetização subjacentes a essas ações.

Os estudos bibliográficos realizados evidenciaram que com o intuito de ensinar a ler e escrever e cumprindo a sua função de comunicar as novas gerações o conhecimento elaborado pelo homem, a escola transformou a escrita em objeto de ensino, diferente daquela que está presente no nosso dia a dia e especialmente no contexto da criança. Portanto, segundo dados teóricos, percebemos que uma linguagem escrita contextualizada e funcional está a margem do processo escolar.

E na escola, como percebemos a práxis da alfabetização? Como se dá a relação entre o que diz a teoria, o ideal e o que realmente acontece na prática pedagógica, o real? Foi no contexto da escola que nossa ação foi realizada. Espaço este cujo uma das funções primordiais é a socialização do conhecimento produzido pelas gerações precedentes e atuais, pôr meio da prática pedagógica.

Portanto, com base na nossa investigação sobre a práxis e o diálogo com os fundamentos teóricos, fomos constituindo um conjunto relevante de dados presentes neste trabalho e a partir

---

<sup>2</sup> O termo está conceituado na introdução do trabalho.

<sup>3</sup> O termo **ação pedagógica** estará sendo utilizado num sentido amplo, ou seja, para além do **termo prática pedagógica**. Consideramos a ação pedagógica como o conjunto de várias ações, consiste no conjunto das relações interpessoais; postura didática, materiais e conteúdo didáticos; práticas de leitura e escrita).

<sup>4</sup> Consiste na relação dialética entre a teoria e a prática, no movimento integrado entre essas duas ações. Teoria, vista como conceitos, conhecimento científico necessários a desenvolver a prática pedagógica competente. Inclui as representações, crenças, memórias, imagens... A prática, vista como as ações empreendidas no contexto escolar.

dessa relação, fomos encontrando as concepções que fundamentam a práxis das professoras alfabetizadoras.

A abordagem teórica utilizada para a pesquisa contemplou os pressupostos da vertente qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados e informações constituíram-se de entrevistas, observações e análises de materiais escolares, compostos pelos cadernos utilizados pelas crianças para registrarem diariamente as atividades realizadas em sala de aula e em casa. Consideramos que essas ações foram fundamentais para uma proximidade maior com o objeto de pesquisa.

As entrevistas realizadas com as três professoras alfabetizadoras constituíram o primeiro referencial sobre o campo da pesquisa, das professoras e dos alunos e, serviram como eixo norteador inicial para as posteriores observações.

As observações foram realizadas em três turmas de classes de primeira série (alfabetização), inseridas em contextos sócio-culturais diferentes. Foram realizadas com o propósito de ampliar a coleta de informações obtidas na entrevista inicial, na perspectiva de compreender a relação existente entre a teoria e a prática das professoras alfabetizadoras.

O estudo dos dados esteve pautado na análise, na compreensão e na reflexão sobre as informações coletadas e emergidas da realidade estudada. Desta maneira, apresentamos os mecanismos fundamentais para transmitir ao leitor com maior precisão e transparência o contexto pesquisado. Nossa preocupação foi tornar o mais próximo possível do real as características, os acontecimentos, as vivências, as vozes, convergências e divergências encontradas em cada ambiente pesquisado e nos resultados obtidos com a análise.

Consideramos que os resultados desta pesquisa possam subsidiar uma reflexão acerca da competência<sup>5</sup> pedagógica da professora alfabetizadora. Pensamos que o caminho trilhado torne viva ao leitor a trajetória que percorremos na pesquisa, e amplie os conhecimentos sobre a alfabetização, uma vez que consideramos um campo amplo no qual pode ser considerado sob várias dimensões de pesquisa.

---

<sup>5</sup> Para conceituar competência, buscamos em Perenoud (1999 : 7), que define como “ uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a alfabetização esteve fundamentada em abordagens teórico-metodológicas tradicionais (inatistas e empiristas), nas quais o foco do processo de ensino-aprendizagem centra-se no eixo: “como se ensina”. Nestas perspectivas a preocupação volta-se às técnicas e estratégias utilizadas para que a criança aprenda a ler e escrever com êxito.

Foi, especialmente, a partir dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky, (1985), no final da década de setenta, que o processo de alfabetização foi submetido a uma verdadeira revolução conceitual. A alfabetização, enquanto processo, centra-se na aprendizagem, ou seja, no “como a criança aprende” a ler e escrever.

A partir do final da década de oitenta, outras contribuições teóricas também foram significativas para a alfabetização, representadas por Vygotsky e Luria(1988); Weisz (2002); Olson (1995); Smolka, (1993); Landsmann (1995); Soares (1988) entre outros. Os estudos na área da lingüística contemporânea também vêm contribuindo para compreender a aquisição da língua materna e seus pressupostos teóricos. Os referenciais de Foucambert (1994); Cagliari (1996); Kato (1988); Chomsky (1980) e Geraldi (1984) possibilitam relações entre a alfabetização e a lingüística. Os resultados destes estudos trouxeram implicações teóricas e metodológicas para os professores que atuam no processo de alfabetização, especialmente porque vêm fundamentando as propostas pedagógicas oficiais.

Todas estas contribuições têm favorecido o avanço da pesquisa no âmbito da alfabetização e da Psicologia da Educação e da Aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. Entretanto, os reflexos destas pesquisas têm tido pouca repercussão no cotidiano pedagógico.

Como professora da disciplina de Fundamentos de Metodologia de Alfabetização e também exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Brusque, venho me preocupando com o tipo de prática pedagógica que se desenvolve nas classes de alfabetização da rede municipal de ensino. Incita-me compreender que concepção de alfabetização tem norteado as ações da professora alfabetizadora. E as implicações que estas concepções repercutem na sua prática pedagógica.

O termo concepção neste trabalho é compreendido como conceitos construídos pelas professoras no decorrer de suas experiências e histórias de vida pessoais, acadêmica (formação

desde as séries iniciais até a graduação) e profissionais (enquanto docente). A prática pedagógica é aqui apresentada como o conjunto de atividades e ações desenvolvidas pela professora com o objetivo de levar o aluno a ressignificar o conhecimentos prévios e adquirir e construir novos conhecimentos. A prática pedagógica está pautada em um conjunto de concepções (homem, mundo, sociedade), mesmo que seja implicitamente. Nenhuma prática é neutra.

Para Libâneo, consiste numa “uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes, observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa as modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir da aprendizagem de saberes existentes na cultura conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências da sociedade em transformação. (Libâneo, 1982 :43)

Os índices elevados de evasão e repetência ainda permeiam os resultados finais nas classes de alfabetização (Inep: 2000). De acordo com Klein (1997: 21) “o fracasso escolar é significativamente acentuado nas séries iniciais, considerando, acima de tudo, um fracasso no processo de alfabetização da clientela oriunda das classes populares”.

Algumas divulgações recentes apresentam novos números que, paulatinamente, apontam para uma mudança nos índices estatísticos. Segundo dados do MEC, “nesta década, a taxa de evasão escolar caiu de 6% em 1990 para 4% em 1997 e a de repetência de 34% para 23% (...) e o analfabetismo na faixa de 15 a 19 anos diminuiu de 12,2% em 1991 para 4,8% em 1998.” De acordo com os números, tanto o índice de repetência e evasão como o de analfabetismo estão sofrendo alterações no sentido de redução.<sup>6</sup>

Este fato pode ser considerado enquanto uma consequência face as intervenções que estão se efetivando no processo educativo. Foram criados programas de alfabetização de jovens e adultos, classes de aceleração de estudos, organização temporal das classes por ciclos, práticas avaliativas diversificadas, incentivos e propostas para formação de professores<sup>7</sup>, entre outras.

No entanto, apesar dessas alternativas é relevante elucidar que em termos práticos evidenciamos pequenas mudanças nos quadros de analfabetismo. Segundo a Comissão Permanente de Alfabetização (1999), realmente o que nos são apresentados no panorama nacional são dados alarmantes. Ou seja, “19 milhões de cidadãos brasileiros -jovens e adultos -

---

<sup>6</sup> Dados retirados do Jornal Estado de São Paulo. Reportagem intitulada de Sobram desafios na Educação: estatísticas mostram melhorias como queda na evasão escolar e repetência, mas analfabetismo, desníveis entre regiões do país e qualidade do ensino preocupam especialistas. reportagem de Luciana Garbin, em 11/07/2000, São Paulo, SP.



são completamente analfabetos e 35 milhões parcialmente analfabetos acima de quinze anos (lêem um pequeno bilhete e escrevem um repertório escasso de palavras)” (p.7).

Diante da realidade apresentada , “a escola hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal estão saindo da escola sem ler e escrever”. (2000, p.2)<sup>8</sup>

Para justificar o contexto problemático da alfabetização, são explicitadas possíveis hipóteses: a) a formação precária dos profissionais da educação aliada à falta de pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o processo de alfabetização; b) a trajetória profissional das professoras alfabetizadoras ainda se pautam nos ditames tradicionais, apoiados ao uso de atividades e manuais de ensino mecânico e repetitivo, em detrimento da reflexão sobre a língua escrita; c) a baixa remuneração e o baixo investimento na área educacional; d) o descontentamento e a baixa auto-estima desses profissionais alfabetizadores; e) a incompatibilidade entre a relação teoria X prática pedagógica; f) a ausência de uma política educacional voltada para as classes de alfabetização; entre outros.

Em síntese, observamos no cenário da educação nacional que algumas ações são efetivadas objetivando equacionar esta insustentável situação. Porém, mesmo com um avanço no campo teórico e metodológico, alguns fatores continuam impedindo que seja revertida a situação caótica da alfabetização.

Soares (2001), pesquisadora na área da língua portuguesa, discute a importância e necessidade das pesquisas na área específica da leitura e escrita. Assim, se pretendemos realizar mudanças reais na educação, a alfabetização deve permanecer como assunto de pauta nas discussões no contexto educacional. A didática da alfabetização apresenta-se como um tema que necessita e merece mais atenção e investigação por parte de todas pessoas envolvidas no processo educativo.

“É necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos; aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula. Os problemas didáticos (...) não poderão ser abordados nem resolvidos por pesquisas psicológicas ou lingüísticas, somente a investigação didática poderá resolvê-los”(Lerner, 2002 : 43).

---

<sup>7</sup> PCN em ação e o PROFA.

<sup>8</sup> Isto É On Line (1597). Editorial: Educação – Ensino Reprovado. Reportagem de Gilberto Nascimento, de 10/05/2000.

Consideramos que as contribuições da Psicologia e da Lingüística são relevantes, porém, insuficientes para produzir o conhecimento didático. Refletindo sobre estas questões, sentimos a necessidade de pesquisar, especialmente no campo da didática da linguagem escrita, onde se centram as maiores dificuldades das professoras em ensinar e, conseqüentemente, das crianças em aprender.

Em nossa experiência profissional temos percebido é que muitos educandos chegam às escolas contagiados por suas histórias, conhecimentos e experiências adquiridos pelas interações vivenciadas cotidianamente. Ou seja, já possuem uma bagagem cultural. Acreditamos que esta aprendizagem empírica constitui-se em um referencial inicial para a realização da prática pedagógica.

Segundo Zabalza, (1998: 20) cabe ao professor “consolidar um trabalho pedagógico que assuma a experiência extra-escolar dos sujeitos como ponto de partida e como referencial constante na hora de planejar (...)”. Vimos percebendo que a experiência social e cultural do aluno, a sua história, sua linguagem, muitas vezes são ignoradas pela professora, em detrimento do saber instituído pela escola.

Consideramos que as conquistas alcançadas pelas pesquisas em alfabetização poderiam orientar os professores. Neste sentido, pensamos ser coerente a professora alfabetizadora contemplar a linguagem oral e escrita trazida pelo aluno para a escola, tornando-se elemento de interlocução efetivo na prática pedagógica. Isto significa considerar a linguagem do aluno a fim de enriquecer e complementar esta experiência extra-escolar.

Geraldi (1984), ao tratar do ensino da língua portuguesa, aborda três concepções de linguagem. a) a linguagem é a expressão do pensamento - estudos tradicionais; b) a linguagem é o instrumento de comunicação -teoria da comunicação e, c) a linguagem como uma forma de inter-ação que contribuem para a realização do ensino da língua escrita, porque a linguagem possui relação direta com a alfabetização Portanto, é pertinente que a professora tenha clareza das concepções que fundamentam seu trabalho, tomando consciência do seu saber-fazer e das teorias sobre a alfabetização, possibilitando uma prática pedagógica em direção a evolução do processo de construção do conhecimento.

Para Vygotsky, “ensinar as crianças a linguagem escrita e não a escrita das letras”(1994: 157) constitui-se uma ação fundamental da professora alfabetizadora. Em outros termos, significa considerar o objeto de conhecimento – língua escrita – de forma semelhante aquele presente no

contexto extra-escolar, de diversas formas e características. Sabemos que os saberes produzidos pela humanidade adquirem diferentes sentidos em diferentes instituições. Sabemos também que a escrita enquanto objeto de conhecimento ao se transformar em objeto de ensino, ao ser escolarizada, sofre transformações.

Nessa mudança, podem se permanecer características da escrita social, evitando que haja uma distância muito grande entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e aquele que realmente é ensinado na escola. A possibilidade de apresentar a escrita na escola com certa veracidade pode auxiliar e minimizar os problemas na alfabetização.

Dessa forma, as leituras realizadas, os contextos educacionais referentes a alfabetização, os novos conhecimentos adquiridos e descobertas feitas sobre a linguagem escrita, certamente nos faz refletir sobre as práticas pedagógicas existentes nas escolas de ensino fundamental. Estas reflexões nos trazem preocupações no sentido de buscar compreender como as professoras organizam suas práticas pedagógicas sobre a língua escrita. Que concepções de ensino da leitura e escrita permeiam as classes de alfabetização? Como acontecem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Que textos e atividades de leitura e escrita são propostos aos alunos? Com que frequência? Que materiais são utilizados? Há pertinência ou não entre a práxis pedagógica das professoras e as tendências pedagógicas atuais no campo da leitura e da escrita?

Desse modo reflexivo e questionador, fomos construído a nossa caminhada buscando compreender como realmente as coisas acontecem. Ou melhor, como a didática da alfabetização se efetiva na sala de aula.

Em síntese, pretendemos compreender a práxis pedagógica -concepções e prática- de alfabetização de três professoras da rede municipal de Brusque. Mapear o que os alunos lêem e escrevem nestas classes de alfabetização e conhecer como as professoras se posicionam no desafio de alfabetizar seus alunos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - PERCORRENDO CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA:

### 2.1. Uma retrospectiva dos métodos<sup>9</sup> de alfabetização para Tendências Atuais

Na história da alfabetização, podemos agrupar os métodos em três grandes grupos: o sintético, o analítico e o sintético-analítico. Estes apontam como objetivo principal oportunizar e facilitar o processo de alfabetização, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita. Vimos que esses objetivos nem sempre são alcançados pelos professores; basta constatar os altos índices de evasão e repetência já nas séries iniciais (quadro 1) e os elevados índices de analfabetismo. Em função destes fatores, encontram-se uma diversidade de metodologias de ensino.

Quadro 1 Taxa de aprovação ao final da 1a série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

- Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Fonte: **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / **INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, In Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), MEC/2001.

Pautados nos princípios da Concepção Tradicional de Educação (Vertentes Inatista e Empirista), apresentam como pressuposto básico “como se ensina”. A preocupação está centrada somente nos exercícios, nas técnicas e estratégias adequadas, visando a obtenção de resultados positivos no processo de alfabetização.

Esta perspectiva concebe a criança como um ser passivo, a margem do processo, enquanto o professor é o centro. Na ótica Empirista, acredita-se que o conhecimento é adquirido do meio; a linguagem é concebida como comportamento verbal e a escrita refere-se apenas a mera atividade motora que deriva dos estímulos sonoros auditivos.

As atividades de escrita baseiam-se no treino, na repetição e memorização mecânica das unidades lingüísticas (letras, sons, sílabas, palavras, frases ou textos) conforme o princípio metodológico adotado – sintético ou analítico.

---

14- “Seqüência de passos ordenados para chegar a um fim igual , não oferecem mais do que sugestões, incitações quando não práticas rituais ou conjunto de proibições . O método não pode criar conhecimento .” (Ferreiro : 1985 : 14)

De modo geral, para as crianças que ainda não escrevem, as práticas de escrita baseiam-se no desenvolvimento da prontidão <sup>10</sup> enquanto que para aquelas que já escrevem, os recursos utilizados restringem-se a cópias de letras e palavras isoladas, no qual o sentido e significados eram abolidos do processo. As redações apresentam temas fechados e insólitos, com grande ênfase e preocupação na gramática e na ortografia.

Com relação às práticas de leitura, tem-se as cartilhas e livros didáticos como principal instrumento. Prioriza-se a sonorização da escrita – decodificação de sinais gráficos em sonoros – na qual algumas crianças, às duras penas, vão identificando cada palavra escrita sem conseguir estabelecer relações nem lhes atribuir significados.

O método sintético caracteriza-se por partir de unidades menores (letras, sons, sílabas) em direção de universos maiores e mais significativos, como a palavra, frase e textos. “Neste caso, o processo psicológico envolvido na aprendizagem é o da síntese, ou seja, aprende-se cada elemento que constitui as palavras (sejam eles, letras, sons, sílabas) e, depois, combinam-se esses elementos (síntese) para formar unidades lingüísticas mais complexas e significativas, como as palavras, as frases, os parágrafos, os textos”. (Morais, 1997, : 63)

Os métodos sintéticos classificam-se em três grupos: alfabético, fônico e o silábico. No método alfabético ensina-se às crianças o nome das letras que formam o alfabeto. Este método recebeu críticas, por ensinar às crianças o nome das letras sem que estas tivessem a ver com o som que representa, como também, o fato de se trabalhar a constante repetição de letras e sílabas de forma descontextualizada, tornando-se desmotivante para o educando.

Por ser considerado por muitos educadores um método ineficaz em facilitar o processo de ler e escrever, ele vem sendo inutilizado por muitos professores. Porém, não podemos desconsiderar que as letras do alfabeto são convenções, portanto devem ser ensinadas e não construídas. Convém salientar que é a forma de ensinar as letras que se deve questionar e não se deve ou não ensinar as letras.

“A partir do método alfabético, sucessivas inovações foram propostas, tendo por base elementos não significativos, o som e a sílaba, respectivamente, nossos métodos fônicos e silábicos”. ( Braslavsky, 1993, p.22)

---

<sup>10</sup> De acordo com essa ótica a prontidão é alcançada por meio de exercícios repetitivos das habilidades perceptivo-motoras (coordenação motora, discriminação auditiva e visual...), tendo como pressuposto que o domínio prévio dessas habilidades garantiria a aquisição da escrita.

No método fônico o ensino parte da leitura do som da letra, seguido da sua forma gráfica. Tem como premissa que “a palavra se forma pronunciando rapidamente o som das letras e não o seu nome”(Morais, 1997 : 64, apud Gray, 1957). Apresenta como vantagem que o uso do som das letras propicia a capacidade articular as demais palavras visualizadas. Como desvantagem, refere-se a forma mecânica, descontextualizada e desinteressante que são desenvolvidas as atividades, sem preocupar-se com aspectos da compreensão.

Capovilla e Andrade (2002 : 44), apontam para outra ótica. Dizem que vários trabalhos de pesquisa realizados são “unânicos em demonstrar que os métodos de ensino que englobam a instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam os melhores resultados. Essa superioridade do método fônico é ainda mais evidente no caso de crianças de classes sociais desfavorecidas(...) que não dispõem de uma estrutura familiar que incentive a leitura/escrita e forneça as condições básicas para que elas ocorram. Métodos que combinam a instrução direta da consciência fonológica e a instrução da correspondência grafema-fonema aceleram a aquisição da leitura”

O método silábico, segundo Braslavsky (1993), surgiu com o objetivo de tentar sanar as dificuldades evidenciadas no método fônico de pronunciar com exatidão o som das consoantes separadamente do som das vogais. Quanto a metodologia, apresenta as sílabas como peça chave, iniciando-se com a apresentação de vogais, geralmente associadas a gravuras e posteriormente, mostra-se as sílabas ( ba,be,bi,bo,bu)

As críticas recebidas se referem a falta de interesse das crianças em realizar atividades mecânicas de memorização<sup>11</sup> de sílabas e de forma descontextualizada, não permitindo ao aluno, um nível de compreensão. Apresenta-se como vantagem por iniciar pelas unidades menores da língua, que combinando entre si, chegam gradativamente, as unidades mais complexas. Porém, tem como inconveniente, o desinteresse e a desmotivação por parte das crianças em aprender algo que além de abstrato é muito, repetitivo e mecânico. Outra falha consiste em desconsiderar o aspecto da compreensão.

Quanto aos métodos analíticos, estes se caracterizam por partir de unidades maiores e mais significativas (palavra, frase, parágrafo e conto) para unidades menores (letra, som e sílaba). A partir deste método, a criança tem primeiramente uma visão global e contextualizada, e

---

<sup>11</sup> Consideramos como aquelas atividades e exercícios que não levam o aluno a pensar e refletir sobre a linguagem escrita, nem produzir escrita, apenas preocupam-se com a técnica de escrever, com a fixação da sílaba ou letra.

posteriormente segue para as partes menores. Este método divide-se em palavração, sentenciação, paragrafação e processo do conto.

As críticas feitas a estes métodos, referem-se a dificuldade que grande parte das crianças enfrentam para reconhecer as palavras, causando, conseqüentemente, um retardo no processo de aprender a ler. Em outras palavras, critica-se o fato do processo de leitura e escrita acontecer de forma mais lenta, pois se preocupa mais com o ato de compreender, deixando de lado o treino que favorecia um reconhecimento mais rápido das palavras.

Encontramos como terceiro método de alfabetização o analítico-sintético, também chamado de eclético ou misto, que engloba os dois métodos anteriormente citados, combinando os processos de análise e síntese. Surgiu com o objetivo de dar respostas as críticas destinadas aos processos analíticos e sintéticos e passou a ser o método mais praticado pelos profissionais da educação.

Hoje, sabemos que um método de alfabetização consiste apenas em um conjunto de procedimentos e técnicas seguindo determinada lógica; são realizados e aplicados em determinados momentos, visando desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita. As ações de ler e escrever são resultado de um conjunto de técnicas que conduzem a criança para a “aprendizagem”, para se alfabetizar. O que diferencia os métodos entre si é a abordagem inicial dada a aprendizagem da leitura e da escrita, pois no que se refere a concepção, os métodos pautam-se nos mesmos pressupostos: na forma de desenvolver a prática pedagógica, na alfabetização, prepondera o processo de ensinagem, sendo o professor o ensinante e o aluno um mero aprendiz.

Não é possível concluir se um método é o melhor ou mais adequado. Cada método utilizado, desenvolve nos alunos apenas certas habilidades e não consideram aspectos essenciais da linguagem escrita: as funções sociais, o que e como a escrita representa, a relação com a leitura e oralidade e nem a diversidade textual presente no contexto sócio-cultural dos alunos.

Portanto, acreditamos que não será a escolha deste ou daquele método, ou desta ou aquela cartilha que garantirá o sucesso da criança na alfabetização. Na realidade o velho dilema frente qual é o melhor método para alfabetizar as crianças, deveria orientar-se para outro foco. Do nosso ponto de vista a questão conceitual é mais relevante na prática pedagógica, ou melhor, que concepção de alfabetização que norteia as práticas de leitura e escrita.

A polêmica sobre os métodos de alfabetização merece ser tratada com seriedade e responsabilidade. Necessita de um olhar especial, no qual o eixo esteja voltado para o conhecimento sobre como a criança constrói a leitura e a escrita, como se dá esse processo, bem como a prática pedagógica que o respalda. Ou seja, fundamentar a concepção de alfabetização sob este princípio. Entender que não se trata de uma ação mecânica que envolve somente ações como decodificação e codificação de símbolos, mas ao contrário, consiste num processo ativo, reflexivo e contínuo de construção de hipóteses *-teorias infantis-* sobre a leitura e escrita.

Vários autores apontam os rumos da alfabetização para outros caminhos e criticam a ênfase das práticas de alfabetização que se pautam nos métodos de alfabetização. Dentre eles destacamos Vygotsky e Freinet. Freinet diz que “os métodos tradicionais partem da sílaba e das palavras, de que se adquire mecanicamente, a ortografia e uso. Porém, essas palavras são, na origem, desprovidas de sentido e portanto de finalidade. O que é que poderá ser compreendido pela criança num desses textos fabricados pelos adultos e que tem pouca sorte de nada significarem.” (1969/1977 : 118)

Para Vygotsky, “o melhor método para ensinar leitura e escrita é aquele no qual as crianças não aprendem a ler e escrever, mas no qual essas habilidades são encontradas em situação de jogo.(...) da mesma forma como as crianças aprendem a falar elas devem ser capazes de aprender a ler e escrever.” (1978: 118)

Cabe uma ressalva a afirmação feita por Vygotsky, em relação ao processo de aprendizagem da fala e da leitura e da escrita. É fundamental não confundir nem ser ingênuo ao ponto de pensar que a criança aprenderá processos tão complexos como a leitura e a escrita naturalmente, espontaneamente, sem a ação sistematizada do professor.

Quando nos referimos a essa citação, queremos destacar como é importante a escola buscar em suas práticas, consonância, na medida do possível, com os processos de aprendizagem iniciados pela criança fora dela. Seja a fala, leitura ou escrita é apropriado oportunizar aos alunos a exposição em situações de linguagem, possibilitando que façam suas próprias leituras e escritas espontâneas, como também, a professora ler e escrever para os alunos e promover um constante trabalho de interação entre os alunos e o objeto de conhecimento – escrita. Possivelmente dessa maneira, a aprendizagem poderá ser mais significativa.

Portanto, é de nosso entendimento que é importante o professor conhecer e compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a alfabetização.



*“Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai ter assim elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o a inevitabilidade de certos aspectos.”* (Lüdke, 2001 : 32, In André, 2001)

O conhecimento teórico permite a professora desenvolver uma prática pedagógica de forma coerente com as necessidades e os desejos da nova geração de alunos, em consonância com as exigências sócio-culturais atuais, a proposta pedagógica da escola, bem como, de acordo com seus anseios também.

Em síntese, cabe pensar que não serão os métodos praticados na escola os responsáveis em transformar as crianças em bons leitores, mas sim as ações e atitudes que elas adquiriram e mantiveram. “ Se esperamos que as crianças se apropriem desse objeto de conhecimento que é a linguagem escrita, devemos apresentá-la na escola com a mesma forma que possui fora dela, sem deformações que a tornem um mero “objeto escolar”.”( Pizani, Pimentel e Zunino, 1998 : 24). Porém sabemos que para que haja um processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário a sistematização do conhecimento. Neste sentido, a linguagem escrita sofre transformações e mudanças a medida que passa a ser objeto de ensino.

Mas, pensamos que nesse processo de escolarização da escrita, não deve haver uma distância muito grande com a escrita existente no meio social, fora do contexto escolar. Buscar oferecer em sala de aula a escrita com maior veracidade, tentando aproximá-la o mais próximo possível do seu caráter social, dos usos reais que possui fora do contexto escolar, pode contribuir no equacionamento do fracasso escolar.

Como vimos, muito já foi dito e escrito, porém é importante que estas questões não fiquem apenas nos discursos e/ou papéis, mas que efetivamente transformações significativas aconteçam no cotidiano das salas de aula de alfabetização; que as práticas de leitura e escrita tomem novos rumos, onde a linguagem escrita, funcional e significativa seja um dos pontos de partida.

Para a concretização destas ações, é importante oferecer condições adequadas para a professora pensar e refletir suas ações. O papel da escola e das professoras na sistematização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é primordial. Neste contexto, o conhecimento que a criança traz do seu meio social pode ser um dos pontos de partida na organização da prática pedagógica, e não o privilégio a um único método de alfabetização.

Nesta visão, espaços onde os diferentes tipos de linguagem e expressões, onde a criatividade, a liberdade e o prazer são promotores do processo de alfabetização possibilita as crianças recordarem com prazer e alegria os seus primeiros rabiscos, as suas primeiras letras, palavras e textos escritos, suas primeiras leituras e livrinhos de histórias. Ambiente em que a alfabetização seja viva, dinâmica , construtiva e constitutiva do ser.

A prática de ensino e aprendizagem da alfabetização não pode estar associada a trauma, medo ou fracasso, mas sim, a conquista de um grande objeto de conhecimento -escrita - que a humanidade levou milhares de anos para construir.

## 2.2. Dos Métodos Tradicionais de Alfabetização para as Tendências Atuais na Alfabetização

Nos últimos anos vimos percebendo no campo teórico um olhar renovado sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Propostas pedagógicas atuais (PCN, RCN/EI, PC/SC)<sup>12</sup> e alguns autores como Fernandes (2001), Geraldi (1984), Smolka (1993), Weiz (2002), Soares (1999), trazem no bojo de suas teorias novas concepções de alfabetização que contrapõem os fundamentos teóricos presentes nos métodos tradicionais de alfabetização.

Para além do conceito de alfabetização, visto como processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita – aprendizagem inicial -, surgiu no Brasil na década de 80 um novo conceito, denominado “letramento”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem dos diferentes usos e formas da linguagem.

De acordo com Soares (1999 : 7), o termo letramento tem sua gênese na tradução da palavra inglesa “Literacy” que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Neste sentido, letramento “ é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” (Soares, 1999 : 44).

Na visão dessa autora, como também de autores como Tfouni (1997), Fernandes (2001), Kleiman (1995), alfabetização e letramento são ações distintas. Para Fernandes, as práticas de ensino de alfabetização devem desenvolver o letramento. Ou seja, realizar um trabalho no qual haja a integração entre alfabetização e letramento.

Nesta perspectiva, se pressupõe a realização de práticas que garantam o acesso aos diversos tipos de textos presentes no mundo social, a presença de situações comunicativas de uso da linguagem e ações que possibilitem a criança pensar e refletir diariamente sobre as características e funcionamento da escrita – letramento/alfabetização. Além disso, propor aos alunos a participação em situações de leitura; produção de diferentes tipos de textos; a revisão coletiva e a leitura e escritura autônoma.

Neste sentido, práticas de ensino com essas características, que trabalham na perspectiva da alfabetização e letramento, poderão auxiliar as professoras na superação de certos obstáculos e ranços presentes na alfabetização. O êxito neste processo está relacionado com o tratamento dado as atividades de leitura e escrita. Portanto, um trabalho constante de análise e reflexão sobre as

---

<sup>12</sup> PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais; RCN/EI – Referencial Curricular Nacional/Educação Infantil; PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina

características e funcionamento do sistema alfabético de escrita<sup>13</sup>, por meio de atividades constituídas de situações problemas, permitem aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre o objeto de ensino. Atividades que desafiem o aluno a pensar sobre a escrita e como se faz para ler e escrever oferecem melhores condições para o processo de alfabetização do aluno.

Pudemos supor que com práticas de ensino desse tipo, a escola estará cumprindo com o seu compromisso no processo de alfabetização dos alunos, como também, favorecendo o processo de letramento. Hoje temos ciência que a alfabetização é praticamente imprescindível para a sobrevivência sócio-cultural do homem. Passa-se cada vez mais necessário o ser dominar a leitura e a escrita. Como vimos percebendo no desenvolvimento do mundo contemporâneo, outras habilidades necessitam ser desenvolvidas, ou seja, saber ler e escrever para usar em situações de participação social, tais como: interpretar, redigir e refletir sobre os escritos, se comunicar com desenvoltura oral ou por escrito, expressar idéias, pensamentos e sentimentos utilizando a linguagem pertinente para cada situação.

Para que sejam aprendidos os conceitos do sistema alfabético de escrita, ou melhor, para se alfabetizar e participar de forma competente de práticas sociais de leitura e escrita não basta somente memorizar e copiar repetidas vezes as famílias silábicas. Como vimos, para essa aprendizagem ocorrer, é necessário um trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento e características da língua escrita.

Portanto, afirmações do tipo “se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo”, ou “como se aprende a falar deveria se aprender a escrever”, a princípio pode sugerir uma interpretação enganosa. Estas afirmações não significam dizer que a alfabetização se trata de um processo simples, mas que, aprender a ler e escrever lendo e escrevendo implica num conjunto de ações articuladas de análise e reflexão sobre a língua, que devido a complexidade de suas características e funcionamento exigem um elevado nível de elaboração intelectual por parte do aluno.

Como percebemos, não se trata de um processo fácil e simples como as vezes pode evidenciar. O grande desafio está em organizar e promover propostas didáticas de alfabetização a partir dos conhecimentos que temos sobre as formas de aprender e ensinar a língua. Nesta perspectiva, apoiados nos referenciais de Geraldi (1984), vimos que no ensino da língua

---

<sup>13</sup> No sistema alfabético de escrita uma ou várias letras representam um som da fala ou fonema, mas não uma sílaba. Cada som da fala ou fonema de uma língua deve ter a sua própria representação gráfica e distinta.

portuguesa uma questão básica consiste em ter uma concepção de linguagem<sup>14</sup>. Segundo o autor, três concepções de linguagem podem ser apontadas: a) a linguagem é a expressão do pensamento, correspondendo aos estudos tradicionais; b) a linguagem é o instrumento de comunicação, que vê a língua como um código e está articulada com a teoria da comunicação e, c) a linguagem como uma forma de inter-ação, ou seja, por meio dela o ser falante pratica ações que não conseguiria praticar a não ser pela fala.

Portanto, parece-nos que formar alunos praticantes da leitura e escrita e não apenas meros decifradores do sistema de escrita, passa a exigir mudanças nas concepções e práticas de ensino de alfabetização. Na realidade, para acontecer reformas educativas na ação docente não é tão simples ou fácil como pode parecer, pois implicam ações conjuntas e passam por questões como: a professora sentir necessidade e querer mudar; buscar conhecimentos necessários sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no sentido de subsidiar a prática pedagógica.

Conforme afirma Lerner, “a inovação tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, retoma e supera o anteriormente produzido. No entanto, as inovações que realmente supõem um progresso em relação à prática educativa vigente têm sérias dificuldades para se instalar no sistema escolar; em troca, costumam adquirir força pequenas “inovações” que permitem alimentar a ilusão de que algo mudou, “inovações” que são passageiras e logo serão substituídas por outras que tampouco afetarão o essencial do funcionamento didático.” (Lerner, 2002 : 30)

Em síntese, o grande desafio consiste na ação da escola em promover mudanças significativas, sem perder de vista o seu papel: o “ensino”. Para que isto de efetive, pensamos que buscar as ferramentas necessárias, tais como, fundamentos teóricos sobre a leitura e escrita; sobre os processos de aprendizagem infantil; práticas de ensino; clareza e definição de uma concepção de linguagem; atualização docente constante e escolha de materiais e atividades adequadas ao ensino da leitura e escrita, consistem em meios adequados para renovar o ensino da leitura e escrita nas escolas.

---

<sup>14</sup> Entendemos por linguagem como um código que possibilita manifestar lingüisticamente pensamentos, emoções, desejos, sentimentos e comunicar idéias por meio de símbolos produzidos pelo homem.

### 2.3. Considerações da Teoria de Vygotsky sobre a Linguagem Escrita.

Alguns pressupostos teóricos da Perspectiva Histórico Cultural nos chamam a atenção para uma investigação da Pré-história da Linguagem Escrita<sup>15</sup> na criança. A reflexão sobre os aportes teóricos da perspectiva vygotskyana, em especial sobre o desenvolvimento da escrita na criança, oferece condições para professora compreender situações de escritas infantis e sobre como a aquisição deste objeto pode ampliar o desenvolvimento cultural e cognitivo da criança.

Também permite a professora compreender que o caminho que a criança percorre até o domínio da escrita é complexo e não linear e, possibilita uma maior compreensão sobre as transformações que ocorrem nos diferentes estágios, ampliando suas possibilidades de intervir neste processo, criando situações significativas de ensino da escrita.

De acordo com Vygotsky (1988) a partir do momento em que a criança se apropria da escrita, ela ganha um novo instrumento do pensamento, como também, a possibilidade de organizar a sua fala.

A investigação sobre a Pré-história da linguagem escrita também fornece subsídios para a professora refletir sua ação pedagógica na efetivação de uma proposta de alfabetização que leve a criança a sentir necessidade de escrever e não se sentir apenas realizando tarefas estanques, sem sentido e desvinculadas da realidade, apenas cumprindo uma tarefa solicitada pela professora.

“A teoria de Vygotsky, aplicada na educação, significa a necessidade de investigar como as práticas educacionais correntes constroem ou facilitam o pensamento, e a necessidade de criar novas práticas mais avançadas e amplas para os professores e as crianças com as quais trabalhamos.” (Moll, 1996 : 16)

Fundamentado nos princípios da dialética marxista, em Marx e Engels, que buscou subsídios para desenvolver seu método de pesquisa e elaborar hipóteses com o intuito de explicar como ocorre o desenvolvimento das *Funções Psicológicas Superiores (FPS)*.<sup>16</sup>

Vygotsky parte do pressuposto que o homem nasce com uma base material - *funções psicológicas elementares*<sup>17</sup> - e por meio da atividade instrumental mediada estas funções se

---

<sup>15</sup>De acordo com o estudo desenvolvido em 1928, Luria conclui que “ no processo de aquisição da escrita, as crianças pré-escolares passam por uma série de tentativas, invenções e estágios, antes mesmo da instrução formal, é nisso que consiste a Pré-história da Linguagem Escrita.” (Smolka, 1993 : 57)

<sup>16</sup> De acordo com Vygotsky, correspondem as funções psicológicas superiores (F.P.S.).as seguintes ações: raciocínio lógico, memória deliberada, pensamento, linguagem, ação de planejar, etc. Atividades estas especificamente da espécie Humana.

<sup>17</sup> Funções Psicológicas Elementares caracterizam-se por ações de reflexo, memória, sensações...

transformam em psicológicas superiores. “É exatamente a atividade instrumental que Vygotsky entende como categoria mediadora da construção das F.P.S e da consciência. (...) A atividade instrumental é entendida, portanto, como unidade que preserva as propriedades do todo numa perspectiva dialética, isto é, compreende tanto o indivíduo quanto o meio físico social, em interação recíproca.”( Zanella, 1996 : 9)

Para Vygotsky, o sujeito se constitui a partir da sua relação com a realidade, ocorrendo por meio da mediação. A mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. Como vimos, por meio das influências marxistas, “Vygotsky concluiu que as funções psicológicas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente; é também agente ativo no processo de criação deste meio .” (Luria : 1988 : 25)

Segundo o autor, a mediação acontece por meio da linguagem, logo o conceito de mediação está necessariamente vinculado à linguagem, que possui um papel essencial no desenvolvimento psicológico. Este processo, por sua vez é sócio-histórico. A formação da consciência está diretamente relacionada às práticas e às formas de cultura existentes, sendo a linguagem verbal o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer os processos complexos da mente e da auto-consciência

Por meio de suas asserções, sabemos que a primeira forma de relação que a criança estabelece com o meio, dá-se pelo movimento, isto significa dizer que os primeiros gestos que o bebê realiza, provocam respostas das pessoas que estão ao seu redor, construindo assim, as primeiras interações da criança com o outro.

Dessa forma, o mundo passa a ser apresentado para a criança pelas pessoas com as quais ela convive, mediando os conhecimentos pela linguagem. Essa situação será modificada com o surgimento da linguagem oral, que paulatinamente, substituirá a ação expressa pelos movimentos. A partir de sua interação com o outro e a ação no meio, a criança passa a constituir a função simbólica.<sup>18</sup> Esses são conceitos essenciais para se compreender como ocorre o desenvolvimento infantil.

---

<sup>18</sup> Possibilidade de representar mentalmente por meio de símbolos o que a criança experimenta sensivelmente no plano real.

Dentre os diversos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores, destacamos aqui a pesquisa desenvolvida por Luria na década de 20, inspirada nas idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento da língua escrita nas crianças. Nesta época, o psicólogo russo tecia críticas à escola, pela forma mecânica que ensinava a língua escrita para as crianças, sem dar a devida importância a complexidade que envolve este processo. Segundo suas palavras, “ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se a ensina língua escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a língua escrita como tal” (Vygotsky, 1988 : 139)

A escrita consiste em algo mais complexo do que conhecer letras e seus respectivos nomes e sons. Construída a milhares de anos pela humanidade<sup>19</sup> a escrita é vista como uma forma de representação simbólica da linguagem e envolve as funções psicológicas superiores. Logo, não é algo a ser aprendido somente por meio de memorização, treinamento e repetição de *fragmentos*.<sup>20</sup> Rued, ao citar Vygotsky, diz que a “( ...) língua escrita deve ser adquirida em um contexto no qual tenha uma função significativa.” (Rued, 1996: 394, in Moll, 1996)

A teoria vygotskyana nos alerta também sobre o ingresso da criança na escola no sentido de não considerá-la uma *tábula rasa*<sup>21</sup> que será preenchida com os saberes produzidos socialmente. Ao ingressar na instituição, além de possuir uma competência lingüística (é um ser falante), a criança possui uma pré-história da linguagem escrita. Em outras palavras, a história da escrita na criança é anterior ao seu ingresso aos bancos escolares e o professor colocar um lápis em sua mão e ensinar-lhe o desenvolvimento das letras. Antes da criança receber qualquer intervenção do ensino formal e antes mesmo que ela tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetivou inúmeras tentativas de escrita primitiva, construindo a sua *Pré-história da Linguagem Escrita*.”

Neste sentido, para Vygotsky (1994 :141), “a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita, mostrar o que leva a criança a escrever, mostrar pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com a aprendizagem escolar”.

---

<sup>19</sup> Sobre a história e evolução da escrita verificar TFOUNI, Leda. Letramento e Alfabetização. 2.ED. São Paulo : Cortez, 1997, Cagliari 1999.

<sup>20</sup> Consideramos como fragmentos da língua escrita as letras e seus respectivos sons e as sílabas ensinadas isoladamente.



A passagem por inúmeras tentativas e invenções primitivas que a criança faz antes de chegar a linguagem escrita convencional, no nosso caso o sistema alfabético, constituem uma série de estágios que foram identificados na pesquisa de Luria.<sup>22</sup> Segundo Vygotsky, na pré-história da linguagem devem ser considerados como precursores o gesto infantil, as primeiras expressões do desenho e o jogo simbólico. Com o domínio da alfabetização, passam a acontecer mudanças no desenvolvimento do psiquismo infantil.

No primeiro estágio - rabiscos mecânicos - a ação de escrever é um ato puramente intuitivo. A criança procura imitar a escrita do adulto utilizando longas cadeias e traços, sendo difícil identificar unidades gráficas. Nesta fase os traços são semelhantes. Ela não diferencia palavras e nem utiliza a escrita com função mnemônica, não percebendo o significado funcional da escrita como um signo auxiliar da memória.

No estágio subsequente, mais evoluído, a criança continua produzindo sinais desvinculados do conteúdo das sentenças faladas. Não existe distinção nas grafias, porém, surge uma diferença no registro que consiste na ordem da escrita no espaço utilizado para grafar. Este fato Lúria (1988 : 158) denominou “marcas topográficas”, ou seja, a criança distribui seus traços por todo espaço, em lugares específicos que a possibilite recordar posteriormente a mensagem. Nesta etapa, começa a surgir a escrita com função mnemônica, mas somente com relação ao espaço, “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra.”

O terceiro estágio é marcado pela passagem do não diferenciado ao diferenciado. Das marcas indiferenciadas da etapa anterior, nesta fase a criança começa a produzir na sua escrita algo que possa refletir as diferenças existentes na sentença falada. Surgem as diferenças no registro que podem estar relacionadas com o conteúdo da frase ditada. A forma e a quantidade são dois fatores fundamentais na passagem da escrita não diferencial para a diferencial.

O último estágio proposto, refere-se ao fato da criança utilizar o desenho como forma de escrita para recordar algo. Neste momento, Luria encerra a sua pesquisa, deixando em aberto a passagem da fase pictográfica para a alfabética.

---

<sup>21</sup> Terno utilizado pela corrente epistemológica Empirista, em que o conhecimento é visto como produto da experiência. Neste sentido, considera que o ser humano nasce sem nenhum conhecimento, e passa a adquiri-lo através de suas experiências com o meio.

<sup>22</sup> Esta pesquisa consistia em dar um número excessivo de palavras e frases que inviabilizassem a criança de recordá-las. Neste sentido, era sugerido que ela as registrasse no papel para que pudessem ser recordadas posteriormente, objetivando descobrir se a criança utilizava a escrita como recurso mnemônico ou não.

Este caminho percorrido pela criança traz algumas implicações para as práticas pedagógicas escolares, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. O acesso e conhecimento dos pressupostos da abordagem de Vygotsky, esclarecem o desenvolvimento da língua escrita pela criança como um processo de construção. Esse conhecimento pode auxiliar a professora a repensar e reorientar sua prática de ensino, para fins de aquisição e apropriação da linguagem escrita, levando em consideração as formas do pensamento infantil e as hipóteses que a criança formula sobre a escrita.

Dessa forma, os conceitos da perspectiva Histórico- Cultural podem contribuir com a professora para um ensino da linguagem escrita e não a escrita mecânica das letras, sílabas e palavras. Sabemos que realmente uma das tarefas prioritárias da escola é fazer com que a criança fale, leia e escreva sua língua materna da melhor forma possível. Para tanto, pensamos que a prática pedagógica será mais significativa e efetiva se operar a partir de uma construção já consolidada parcialmente elaborada - conhecimentos prévios<sup>23</sup> da criança. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e escrita torna-se contextualizada e não uma ação simples de reprodução, memorização e treino.

Este fato reflete a necessidade do aluno participar na escola de práticas similares a aquelas presentes no mundo real e concreto da escrita. Os portadores de texto, dos mais diversificados tipos, precisam estar presentes em sala de aula, sendo utilizados como instrumentos para uso e pesquisa do aluno e professora. Segundo Goodman e Goodman (1996: 219), o professor deveria “proporcionar e apoiar oportunidades autênticas de aprendizagem.”

Portanto a ação da professora é fundamental no sentido de realizar uma prática alfabetizadora contextualizada, articulada e funcional. Se a organização da prática pedagógica contemplar aspectos como: as características específicas do objeto de ensino – escrita; a realidade sócio-cultural dos alunos e os conhecimentos que ele têm sobre a escrita, sua linguagem e a função social da escrita possivelmente poderão desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativo.

O contexto no qual os alunos estão inseridos fornece à professora informações relevantes que poderão ser aproveitados no momento de planejar as ações sobre o conhecimento da escrita. Vygotsky postula “(...) que a criança imersa na sociedade letrada está exposta as características,

---

<sup>23</sup>Entendemos que a criança ao ingressar na escola já apresenta um notável conhecimento sobre a língua materna, sobre a escrita. A criança traz uma bagagem de informações e conhecimentos elaborados decorrentes das interações que estabelece no seu meio social. A esses conhecimentos, denominamos conhecimentos prévios

funções e modalidades de utilização da língua escrita, que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objeto cultural.”(Oliveira, 1997 : 64-65)

Os estudos de Vygotsky sobre o processo da escrita revelam que a pré-história da linguagem escrita da criança inicia com o surgimento do gesto. Os primeiros rabiscos que a criança faz são representados pelos gestos e estes movimentos podem ser caracterizados como símbolos escritos que a criança faz no ar e são fixados no papel. Vygotsky (1994 : 141) define o “gesto como um signo visual que contém a futura escrita da criança”<sup>24</sup>

O brincar simbólico também estabelece uma íntima relação com a linguagem escrita. (Vygotsky, 1994). Este tipo de jogo (faz-de-conta) está muito presente nas brincadeiras infantis, pois a criança pequena brinca muito com a sua imaginação, com a troca de papéis e o mundo da fantasia. Estas ações infantis são formas de representação e podem auxiliar na compreensão da escrita como um sistema de representação.

Portanto, “compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e pela fantasia se constrói a realidade. A criança organiza seu pensamento através das vivências simbólicas, elaborando o seu real .” (Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998: 30)

Na teoria vygotskyana, o desenho é destacado no desenvolvimento da escrita, uma vez que, “inicialmente a criança desenha de memória (...), as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem.” (Vygotsky, 1984 : 148). A criança só começa a desenhar quando a linguagem falada está mais evoluída.

O desenho da criança é uma representação viva do real e por meio dele, ela organiza sua experiência no seu esforço para compreender o real. A ação de desenhar não consiste, simplesmente numa atividade lúdica, mas uma ação de conhecimento “No desenho está implícito uma ação: há uma história para a criança no desenho que ela realizou, incluindo portanto a narrativa: mesmo que para o adulto ela pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança ele é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial” (Lima, 2000 : 3)

---

<sup>24</sup> É a pesquisa de Wurth (1994), que aponta a relação existente entre o gesto e a escrita pictográfica.

Neste sentido é pertinente considerar o desenho como parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não apenas uma atividade solta, para preencher um tempo ocioso da criança. Compreendê-lo como ponto de referência na prática pedagógica de alfabetização como uma atividade funcional é um ponto importante.

Conforme o exposto, vimos que as atividades de caráter simbólico são importantes para o desenvolvimento das crianças. “Os signos – gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamentos humanos vão sendo elaborados.” (Smolka, 1993 : 57)

Logo, é possível aferir que, por ser a aprendizagem um processo dinâmico, particular e exigente de sentido e significado, pensamos que a criança aprenderá melhor se vivenciar diferentes ações consonantes com seus níveis de desenvolvimento.<sup>25</sup> Neste sentido, a utilização de apenas uma única estratégia de ensino não garante a aprendizagem, sendo pertinente a organização e planejamento das mais diversificadas atividades .

A partir das idéias expostas, consideramos que o desenvolvimento dos simbolismos na criança – gestos, brinquedo, desenho e escrita – constitui um dos referenciais a serem conhecidos pela professora. Estes conhecimentos fornecem à ela subsídios para organizar sua prática pedagógica. Pelos jogos e brincadeiras a criança tem a oportunidade de se descobrir enquanto ser, de conhecer a si mesma; as pessoas com quem convive e, também os papéis que assume e a relação entre elas.

A criança aprende sobre o mundo natural e social pelas interações que realiza com os outros e o meio. Através dessa dinâmica, ela passa a compreender a estrutura e funcionamento do meio no qual está inserida. Seguindo este raciocínio, é por meio de sua ação lúdica que ela tem oportunidade de explorar as características físicas dos objetos e entender o seu funcionamento.

Ainda, dentre as idéias centrais de Vygotsky e seus colaboradores também é pertinente destacar como contribuição notável para a educação, o valor que as interações sociais tem para os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

O homem um ser social que desde o seu nascimento está inserido num contexto sócio-histórico e político, constituindo-se enquanto sujeito que regula seu próprio comportamento.

---

<sup>25</sup> Vygotsky aborda dois níveis de desenvolvimento na criança, o real, caracterizado pelas ações que a criança já domina, completou e o potencial, que ela realiza com a ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente.

Apropria-se dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade a partir das *internalizações*<sup>26</sup> que realiza, por meio das interações sociais.

Davis (1989 : 52), em seu artigo O papel e o valor das interações em sala de aula, ressalta a importância das relações sociais para a constituição do sujeito dizendo que “é na relação com o próximo numa prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba-se por constituir e se desenvolver como sujeito”. Neste sentido, as interações com o adulto são fundamentais e entre as crianças são igualmente relevantes. As crianças aprendem muito uma com as outras. Portanto, a ação interacional mostra-se como sendo necessária para as crianças em sala de aula, pois ao compartilhar os saberes e as múltiplas experiências, ampliam-se as possibilidades de construção de novos conhecimentos e relações.

Dessa forma, a criança desempenha um papel fundamental na reformulação e ampliação dos seus conhecimentos, mas, como vimos, ela não realiza sozinha, necessita do outro. Assim, a professora tem uma importante função -determinada sócio culturalmente- de acessar a criança ao mundo do conhecimento e da informação, possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente pelas gerações precedentes, bem como, organizar situações e estratégias didáticas que possibilitem as trocas entre as crianças. Em outros termos a interação com o outro e com o objeto de conhecimento é imprescindível.

Vygotsky postula o valor das interações sociais para o desenvolvimento humano ao dizer que “(...)todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e, depois no interior da criança (intrapicológico).”(Vygotsky, 1984 : 64)

A pertinência e relevância para a criação de atividades grupais no contexto escolar, atividades interativas, podem acontecer envolvendo adultos, parceiros mais experientes e parceiros menos experientes. A organização do grupo dependerá do objetivo a ser alcançado, sendo importante a criança saber o motivo e objetivo da tarefa.

Goodmann e Goodmann (1996), destacam que, “há indícios crescentes de que uma aprendizagem colaborativa entre parceiros, independente das habilidades desenvolvidas, ativa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (In: Moll, 1996 : 224)

A ZDP consiste em um conceito da teoria de Vygotsky de extrema significação para o campo da educação e traz algumas implicações pedagógicas. A ZDP é caracterizada como

---

<sup>26</sup> Internalização significa a reconstrução interna de uma atividade externa.

aquelas funções que se encontram na iminência de se realizarem. Estas funções, portanto, constituem nova base para novas aprendizagens, que são importantes para o movimento histórico em que se vive e no qual se participa ativamente .

Em termos concisos, poderíamos dizer que segundo a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano acontece em dois níveis. O primeiro, Nível de Desenvolvimento Real (NDR), caracteriza-se como o conjunto de ações que a criança consegue desenvolver sozinha, aquilo que ela já construiu por si só até o momento. O segundo, chamado de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), compreende o conjunto das ações que a criança ainda não consegue desenvolver sozinha, porém, com o auxílio e orientação de um adulto ou criança mais experiente, ela consegue resolver.

Vygotsky ressalta que o (NDP) traz mais referências sobre o desenvolvimento da criança. Ele é mais indicativo que o nível real, uma vez que este último evidencia as ações que a criança já consolidou, refere-se ao passado, enquanto que o nível potencial aponta para o desenvolvimento prospectivo da criança. É distância entre os dois níveis, o real e o potencial, que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. “A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. (Vygotsky, 1984: 97)

A introdução deste conceito nos remete a outra implicação relevante para a prática pedagógica. A intervenção da professora será mais efetiva e transformadora se ocorrer na ZDP, pois as ações que a criança realiza autonomamente não se beneficia deste tipo de ação.

Segundo Hedegard (1996), “trabalhar em sala de aula com a ZDP implica que a professora esteja consciente dos estágios evolutivos das crianças e que seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino, direcionando-o para uma certa meta”.(In: Moll, 1996 : 359-60) Independente de as crianças serem únicas e singulares, elas também possuem semelhanças.

Diante destas constatações, enfatizamos a importância do papel da professora no processo educacional de seus alunos. À ela, cabe promover situações com a linguagem escrita, dentro ou fora da sala de aula, de maneira que sejam funcionais, desafiadoras, interativas e tenham sentido para o aluno. A realização de uma prática com significado é fundamental, sendo importante que a professora dê informações sobre a escrita, para que o aluno saiba por que usar, onde, como e quando usar.

Para Vygotsky, “é necessário que as letras tornem-se elementos da vida da criança, da mesma maneira como, por exemplo, a fala.” (Vygotsky, 1994 : 156) Em termos de como a criança pode aprender a falar, ela pode aprender a ler e escrever, sendo que a professora será mediadora nesse processo, organizando didaticamente esta ação, pois como já referimos entre aprender a falar e escrever existem diferenças significativas.

Assim, a ação da professora é necessária por que “não se aprende a ler e a escrever espontaneamente. Ninguém faz sem que lhe seja ensinado intencional ou explicitadamente (...). Uma das funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso a cultura escrita.” (Curto, 2000 : 63-64)

Pedagogicamente, consideramos que a teoria de Vygotsky apontou para uma análise e discussão de aspectos pertinentes, pois permitem desmistificar questões no processo de alfabetização como: período preparatório; prontidão para ler e escrever; escrita escolar com uso exclusivo de textos e exercícios das cartilhas; exercícios de repetição e memorização de letras e sílabas soltas, a professora vista como dona do saber e a criança como uma tábula rasa.

Neste sentido destacamos a importância do espaço da sala de aula se constituir um ambiente socializador e alfabetizador. Um espaço para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos na relação entre os conhecimentos cotidianos da criança e os conceitos científicos.<sup>27</sup> Neste espaço de interação, a relação entre quem ensina e quem aprende toma outras dimensões, a partir do momento em que o professor também pode aprender e o aluno ensinar.

É pertinente ainda que este espaço seja um lugar onde todos possam inventar, falar, ouvir, expressar-se, respeitar-se mutuamente e ampliar os conhecimentos, tornando a linguagem escrita algo de valor, com vida e desejada pelas crianças.

Como podemos observar, as idéias deste pesquisador e de seus colaboradores são fundamentais para a educação na direção de mudanças nas práticas educacionais, a partir de seus postulados. É importante ressaltar que muitas pesquisas na área da educação estão sendo realizadas com base nos fundamentos da perspectiva Histórico-social, tais como Mc Lane (1996), Mc Namee (1996), Hedegard (1996); Smolka (1988), entre outros.

---

<sup>27</sup> De acordo com Vygotsky, conhecimentos cotidianos referem-se aqueles construídos pelas crianças a partir das experiências e ações que realiza em seu meio. Científicos, constituem os conhecimentos que a criança irá adquirir pôr meio do ensino sistematizado da professora. É função da escola acessar para os alunos os conhecimentos científicos.

Ter acesso a pesquisas já realizadas torna-se importante pois revela a possibilidade de aplicabilidade dos respectivos princípios teóricos para a educação. Aplicabilidade no sentido de uma teoria que dá suporte para pensar, repensar e ressignificar a prática pedagógica, sem querer torná-la uma metodologia de trabalho.



#### 2.4. A Psicogênese da língua escrita: a pertinência da epistemologia genética para o processo de aquisição da leitura e escrita

A obra de Ferreiro e Teberosky (1985) surge dentro de um contexto em que a situação educacional na América-latina, em especial a alfabetização, era foco principal das preocupações educacionais. A situação era a seguinte: mesmo com uma diversidade de métodos utilizados para aprender a ler e escrever, um grande número de crianças não conseguiam aprender, acarretando em elevados índices de evasão e repetência nas séries iniciais de escolarização, refletindo no número de analfabetos no país.

A referida temática, na época, polemizava no sentido de questões como : qual o melhor método de alfabetização e a forma de conceber os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. Firmemente ancoradas na teoria piagetiana, a pesquisa das autoras foi elaborada para construir uma explicação dos processos de como a criança aprende a ler e escrever, como compreende as características, o valor e a função da escrita e quais são as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e escrever.

Com a efetivação e conclusão da pesquisa <sup>28</sup> realizada por Ferreiro e Teberosky, é possível evidenciar os princípios gerais da teoria de Piaget presentes nos processos de apropriação da leitura e escrita. Neste sentido, destacamos os seguintes aspectos. O primeiro, refere-se a relação entre a interação do sujeito com o objeto e a construção do conhecimento. Segundo as pesquisas de Piaget, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto onde “todo conhecimento tem origem na ação. O conhecimento precisa ser construído.” (Donaldson, 1994 : 147). No caso da alfabetização, o processo de apropriação e aquisição da escrita<sup>29</sup> pela criança, também precisa ser construído.

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre pela assimilação do objeto de conhecimento (a escrita) às estruturas anteriores presentes no sujeito, pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado. Para Piaget a criança se apodera de um conhecimento se agir sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar. Assim, no que se refere aos processos de leitura e escrita, para a criança adquirir as noções sobre estes sistemas,

---

<sup>29</sup> Nos apropriamos de Ferreiro para conceituar a escrita, vista como “ um objeto socialmente construído (e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transição .” (1992 : 9)

elas “devem agir da mesma maneira do que em outras áreas do saber: tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio” (Ferreiro 1995 : 23, In Goodmann, 1995).

A partir do momento que a assimilação da informação passa a ser impossibilitada, na maioria das vezes, as crianças vêem-se obrigadas a rejeitá-las. Neste processo experimentam a palavra para descobrir suas propriedades, experimentam o objeto para testar suas hipóteses, pedem informações e tentam extrair um sentido máximo dos dados coletados.

Diante do exposto, fica evidente que na perspectiva piagetiana encontramos uma criança diferente daquela presente na perspectiva tradicional, que preconiza uma criança passiva, receptora dos conhecimentos produzidos na humanidade e transmitidos pelo professor. Nesta perspectiva a criança não é vista como um mero aprendiz, mas essencialmente como alguém que possui conhecimentos, “que tenta compreender o mundo que a rodeia, formula teorias experimentais acerca desse mundo, uma criança para quem praticamente nada é estranho” (Ferreiro, 2001 : 18).

Podemos dizer que a criança “piagetiana” a qual Ferreiro menciona é aquela que está no centro do processo, e que durante seu desenvolvimento adquire novos comportamentos e novos conhecimentos. Para este sujeito cognoscente o sistema de escrita torna-se o seu objeto de saber. Em seu livro a Psicogênese da Língua Escrita, a autora aborda o termo piagetiano “sujeito cognoscente”, definindo-o como:

“o sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmite a ele, por um ato de benevolência . É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”(1985 : 26)

Outro princípio presente nas investigações de Ferreiro refere-se a proposição de Piaget (1976) frente a lógica do pensamento infantil. De acordo com o pesquisador, a lógica de pensamento da criança é diferente do adulto. Segundo seus princípios, existe um hiato, uma lacuna entre a teoria adulta e a compreensão infantil. Essa questão fica visível na forma de estruturação das cartilhas. Esse material parte da lógica adulta sem considerar as formas de pensamento infantil.

Por isto, muitas crianças que se encontram em uma hipótese pré-silábica de escrita, às vezes, encontram dificuldades para se alfabetizar uma vez que acreditam que uma palavra para ser lida ou escrita tem que ter no mínimo três letras –eixo quantitativo. Portanto, a maneira

silábica como a cartilha é estrutura torna-se difícil para a criança, devido esta hipótese que ela cria.

A criança elabora idéias próprias a respeito do mundo que nem sempre coincidem com as formas de pensar e raciocinar dos adultos. Essas idéias é que revelam o nível de desenvolvimento intelectual no qual a criança se encontra e demonstra a sua forma de raciocinar.

Essa forma da criança elaborar as suas “*teorias infantis*” (hipóteses) exige muito esforço e empenho para que ela compreenda o mundo circundante. Logo, ressaltamos que é diante da forma lógica de pensamento da criança, do ponto de vista da função, que ela busca coerência para suas ações. Essa busca pela coerência reflete a criança ativa, postulada por Piaget, que constrói o seu próprio conhecimento. Porém, cabe salientar que a criança se contenta com outras formas de coerência que diferem da lógica do adulto, sendo muitas vezes, contraditória aos olhos do adulto. Para Piaget o pensamento da criança possui coerência, mas que difere dos padrões ditos normais, pois “a criança não alcança logo de início a coerência formal e raciocina graças a uma espécie de dedução mal regulada e sem generalidade nem necessidades verdadeiras” (Piaget, 1976 : 167)

É a busca da coerência que leva as crianças a produzirem sistemas de interpretação ordenados do seu pensamento. Esses esquemas elaborados pelas crianças, Ferreiro denomina como sendo “...teorias das crianças sobre a natureza e função da escrita. (...) essas teorias da criança não são uma imagem espetacular do que lhes foi dito. As teorias são verdadeiras construções que, na maioria das vezes, parecem muito estranhas a nossa maneira adulta de pensar” (1995 : 24, In Goodmann,1995)

São esses sistemas construídos pela criança no decorrer do seu processo de desenvolvimento que agem, como esquemas de assimilação. Isto significa dizer que estes sistemas, agem como esquemas que permitem a interpretação das informações, possibilitando às crianças dar um sentido aos seus contatos com a escrita e seus respectivos usuários. Construindo os sistemas, os esquemas permanecem ativos, exercendo a função de dar um sentido ao mundo.

A partir do momento que novas informações surgem e invalidam repentinamente o esquema, a criança encontra-se diante de uma situação difícil, de modificação. Num primeiro momento, para dar uma resposta ela busca rearranjos para manter a maior parte possível do esquema anterior. Mas “em certos momentos cruciais da evolução, sentem-se obrigadas a reorganizar seus sistemas, mantendo alguns dos seus elementos anteriores e redefinindo aqueles elementos que se tornam parte de um novo sistema. A necessidade de incorporar novas

informações é uma das razões de alteração de um determinado esquema.” (Ferreiro, 1995 : 24, In Goodmann, 1995)

Outra razão fundamental para empreender tarefa tão difícil é a necessidade de achar consistência interna quando os resultados obtidos na aplicação de dois esquemas diferentes levam a soluções contraditórias.

Diante de nossos estudos e leituras, podemos aferir que, Ferreiro e Teberosky, apropriando-se dos postulados de Piaget, desenvolveram uma pesquisa consistente e fundamentada para oferecer uma nova explicação sobre o processo de construção da leitura e escrita por parte das crianças, resultando em dados significativos para o campo da alfabetização. As contribuições fornecidas pelas pesquisadoras são de certa forma relevantes para o campo da alfabetização, uma vez que “a difusão da psicogênese da língua escrita (...) representou, na verdade, uma grande revolução conceitual .” (Azenha, 1995 : 10)

Nesta ótica, a teoria piagetiana é um marco referencial que nos permite compreender o processo de construção do conhecimento sobre uma ótica diferente das perspectivas tradicionais. Caracteriza-se por ser uma teoria científica, que pode articular-se em várias áreas e até mesmo em campos ainda inexplorados, diferentemente, de ser considerado um dogma.

Mas cabe esclarecer que esta teoria não pode ser considerada como a redentora para as dificuldades nos processos de ensino, pois também apresenta limitações. Uma delas é apontada por Capovilla (2002), ao afirmar que a Epistemologia Genética, dentre outras teorias, não atentam para elementos específicos que a linguagem apresenta, acarretando limitações teóricas e práticas. Tal afirmação nos remete a confirmar nossa idéia de que as teorias estão presentes para dialogar com a prática, portanto, não será uma única teoria a responsável por este processo. Neste sentido, cabe-nos discernir quais teorias são pertinentes e respondem as necessidades educativas.

Assim, destacamos também a contribuição da teoria piagetiana no sentido de redimensionar o conceito de erro. Segundo Piaget, "para compreender o pensamento da criança era necessário que se desviasse a atenção da quantidade de respostas certas e se concentrasse na qualidade da solução por ela apresentada ." (Palangana, 1994 : 10)

Com seus estudos, o erro passou a ser visto sob outra ótica tornando-se indicativo para a professora sobre o raciocínio-lógico, as tentativas e hipóteses da criança utilizados na solução de problemas. Assim, o erro não é visto como aquilo que a criança não sabe, mas sim, "são interpretados como indicadores de uma atividade organizadora e assimiladora, certamente

insuficiente, porém essencial para poder progredir. (...) Não são nada mais que o resultado visível de um processo dinâmico que dirige todo desenvolvimento: a tendência ao equilíbrio - denominada equilíbrio - nas interações entre o sujeito e o seu meio ambiente." (Salvador, 2000 : 255)

Esta nova maneira de abordar o erro interfere na prática pedagógica. A professora conhecendo a lógica infantil, pode rever o seu tratamento na forma de avaliar o erro. O importante é diagnosticar os caminhos que a criança percorreu para chegar a determinada resposta para fazer as intervenções pedagógicas caso sejam necessárias.

Com os estudos destes teóricos vimos que a criança constrói o seu conhecimento num processo gradativo e contínuo na interação com o meio. Neste sentido, não será somente pelo ensino formal no processo de escolarização que a criança aprenderá e apreenderá os conceitos culturalmente produzidos.

Por meio das leituras realizadas, hoje sabemos que antes da criança ingressar na escola, ela já possui determinadas informações e conhecimentos prévios, que adquiriu pela sua ação e interação com e no meio circundante. No que se refere a leitura e a escrita, é preciso considerar que antes mesmo da criança ingressar na escola, ela já traz experiências e hipóteses a respeito desses dois processos. Já realiza interpretações e faz leituras de mundo sobre o objeto do conhecimento – a escrita.

Essa questão, segundo Ferreiro, Luria e Vygotsky (1988) é primaz para a alfabetização. Esses autores apontam a questão como sendo problema, pelo fato de que até pouco tempo, "ninguém supunha que as crianças sabiam algo relevante sobre a escrita antes de entrar na escola."( Ferreiro, 2001 : 19) Durante muito tempo se ignorou a "bagagem cultural" dos alunos, utilizando práticas que priorizavam somente o ensino pela repetição e treino mecânico de letras, sílabas palavras e frases fragmentadas, isoladas e descontextualizadas.

A partir de então, vimos a importância da professora conhecer essas informações, pois permitem que ela reavalie e reveja sua postura e prática pedagógica frente seus alunos e o contexto escolar. Partindo dos conhecimentos prévios produzidos pela criança, é pertinente estar atento e aceitar que no contexto da sala de aula existem diferentes maneiras das crianças entenderem e interpretarem a escrita, fazendo com que o próprio discurso da professora seja assimilado de diversas formas. As respostas das crianças diferem devido aos conhecimentos prévios que possuem sobre determinados conceitos e também, de acordo com o seu nível de

desenvolvimento intelectual. Esta é uma questão relevante que precisa ser considerada no momento de pensar e planejar a prática pedagógica.

Reiteramos a pertinência dos princípios básicos de Piaget para a alfabetização, pois, “ a concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimento baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento aparece também como sendo um ponto de partida necessário para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita .” ( Sinclair, 1995 : 13, In Ferreiro e Teberosky, 1985)

Neste sentido, respeitada as diferenças e divergências entre a perspectiva Histórico Cultural, cabe salientar que Piaget, Ferreiro e Teberosky trazem em seus referenciais, contribuições importantes para as discussões e reflexões sobre o aprendizado inicial da leitura e escrita. Trazê-las no âmbito das discussões educacionais, podem iluminar na busca de soluções para os problemas no campo da alfabetização.

Portanto, consideramos importante destacar que, não se trata de metodologizar nenhuma destas teorias. Segundo Oliveira (1988 : 54), temos que ter clareza que “a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata(...)”.

Vimos que um dos males presentes no contexto educacional tem sido a tentativa de alguns profissionais e até mesmo algumas políticas públicas educacionais que tentam transformar em prática pedagógica os conceitos de educadores em destaque. Como já salientamos, uma única teoria não irá fornecer as respostas para problemas que surgem no contexto educacional visto que não prevêm todas situações que acontecem em sala de aula e nem este é o papel da teoria.

As teorias auxiliam os professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nas idéias dos autores os professores podem buscar elementos que forneçam subsídios para a análise, reflexão e organização de sua ação e não a resposta para todos problemas emergentes. Segundo Cagliari, a própria Emília Ferreiro apresenta limitações em sua teoria, uma vez que em nenhum momento a autora, em sua abordagem construtivista, “ensina o que um professor alfabetizador deve fazer quando der errado. Se o aluno não aprender – seguindo o caminho que todos devem seguir segundo a Psicogênese da língua Escrita – o que é que se faz hoje ?” (1999 : 221)

Cagliari não desconsidera as contribuições de Ferreiro para o processo de alfabetização, apenas aponta questões e limitações até então não abordados pelas idéias construtivistas. Logo, concordamos com Oliveira ao referenciar tentativas inadequadas de muitos profissionais ao tentar transformar em metodologia a teoria de Vygotsky. Complementando, “ o importante, no presente

contexto, é buscar nesse autor elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação”.(idem) e não um método de ensino.

## 2.5. Estabelecendo um Contraponto entre as duas Teorias: Psicogênese da Língua Escrita e a Pré-História da Língua Escrita

Analisando as posições teóricas abordadas, vimos que epistemologicamente, há posições diferentes e controvérsias no que diz respeito ao esquema teórico, conseqüentemente, resultará em diferentes posições frente às questões do ensino. No entanto, vimos também que há certa compatibilidade em alguns aspectos.

Diante disso, a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada e refletida não apenas sob uma ótica, mas sim, num espaço em que, respeitada as diferenças e pressupostos, as abordagens teóricas formam um corpo que dá sustentação na busca da compreensão de como ocorre o processo de alfabetização. Este espaço teórico aqui empreendido, denominamos de contraponto, ou seja, por em confronto, em paralelo, as duas abordagens. Isto se deve também ao fato de que somente a Psicogênese ou a Perspectiva Histórico-Cultural não dariam conta de responder todas as questões.

Assim, no que diz respeito às duas teorias abordadas e também entre outras, não se trata em escolher qual é a melhor ou a mais adequada. Reiteramos que as contribuições teóricas recebidas de ambas, são fundamentais para a reflexão sobre o processo de apropriação e aquisição da língua escrita pela criança e de ensino pela professora.

A teoria dos pesquisadores russos chegaram ao nosso conhecimento muito tempo após a conclusão dos estudos de Ferreiro. Fatores sócio-políticos da época foram responsáveis pelo retardo ao acesso aos escritos soviéticos. Com essa distância existente, a teoria de Ferreiro foi muito mais divulgada no nosso meio educacional. A própria Ferreiro, afirma que somente ao concluir suas pesquisas, teve conhecimento da obra de Vygotsky e Luria. Ela ressalta, no último capítulo da sua obra, o seu desconhecimento sobre os trabalhos de Luria ao citar Vygotsky, com as seguintes palavras: “ uma tarefa prioritária da pesquisa científica é revelar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que a leva até a escrita, quais são os pontos importantes pelos quais este desenvolvimento pré-histórico passa, e qual é a relação entre este processo e o aprendizado escolar. (Ferreiro e Teberosky, 1985 : 282, apud Vygotsky)

Com suas pesquisas, Ferreiro evidencia alguns aspectos convergentes com as idéias de Vygotsky. Algumas das asserções sobre a alfabetização que o pesquisador russo já fazia no início do século passado, foram reafirmadas pela argentina. Talvez uma das semelhanças mais significativas refere-se ao fato de ambos concordam que o processo de alfabetização da criança



começa bem antes de o professor colocar-lhe um lápis na mão e ensinar-lhe formalmente. Antes deste momento a criança já está construindo a sua história de escrita, pelas tentativas, riscos, gestos e desenhos que faz antes de ingressar na escola. Isto significa que a criança não pode ser considerada uma tábula rasa. A priori, ela já possui hipóteses e conceitos sobre a leitura e escrita que foram construídos através de suas relações sociais e também, no contato com diversos portadores de texto. Neste sentido, há por parte de ambos pesquisadores uma valorização quanto as tentativas de escrita da criança antes de receber qualquer intervenção formal.

As duas perspectivas apontam à necessidade de haver um maior aprofundamento teórico científico na área da alfabetização. Também identificaram etapas, níveis evolutivos de leitura e escrita, pelo qual a criança passa em diferentes momentos da aprendizagem. Estas são informações relevantes para que o professor compreenda a alfabetização como um processo contínuo, e não como um produto final que será adquirido pela criança ao concluir a primeira série do ensino fundamental. Compreender, respeitar e intervir nessas etapas, são ações relevantes na prática pedagógica.

Quanto a construção da escrita, está claro que para Luria e Ferreiro não se trata do domínio de uma habilidade motora, nem apenas codificar e decodificar letras e sons. A escrita é um amplo e complexo objeto de conhecimento. Ambos partilham a idéia de que “ a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade e de que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes de a criança se escolarizar .” (Oliveira, 1988 : 64)

Por outro lado, encontramos presente nas duas abordagens, algumas divergências, a começar pelo momento sócio-histórico e a matriz teórica inicial, em que foram elaboradas as respectivas teorias. Vimos que Ferreiro e Teberosky buscam investigar e explicar o processo individual do desenvolvimento das hipóteses infantis sobre a escrita. Logo, não podem dar conta, em termos políticos-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar (Smolka, 1993). Em contraponto, Vygotsky aponta para o processo de internalização ao abordar o papel e função social do outro no desenvolvimento da criança.

Portanto, o que é importante salientar é que a compreensão dos pressupostos das respectivas teorias podem favorecer e possibilitar maior clareza e sustentabilidade para a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na alfabetização das crianças.

Ferreiro, ao estabelecer um paralelo entre as duas abordagens teóricas, enfatiza: “não pretendo aguçar uma polêmica que conheço porém, considero mal colocada. Não é possível que se solicite (implícita ou explicitamente) aos educadores para que optem entre Luria (1929 e 1930) e Ferreiro (1979 até hoje). Essa é uma atitude profundamente anticientífica porque, além de pressupor a irrelevância das épocas históricas, pressupõe uma aplicação direta das teorias psicogenéticas à prática pedagógica. ( Luria, 1988 : 163)

Em síntese, concordamos com a posição da autora. Do nosso ponto de vista, o conhecimento e compreensão dos fundamentos teóricos das duas perspectivas, tornam-se condição *sine qua non* nos dias atuais para o entendimento dos processos de aquisição da leitura e escrita e, a efetivação de uma ação pedagógica coerente e consistente.

Mas cabe complementar que, para além das teorias de ensino-aprendizagem e alfabetização, a professora constitui-se como tal incorporando crenças, atitudes, valores e conceitos. Estes elementos constitutivos de todos o ser humano acabam refletindo-se também na ação pedagógica da professora. Assim, ao desempenhar a docência a professora possui concepções diversas sobre o que é ensinar e aprender.

Diferentes estudos Mizukami (1986); Coll Salvador (2000), Sacristán e Gomes (2000), compreendem os processos de ensino e aprendizado referendados em diferentes modos de organizar e classificar as concepções teóricas. Em nossos estudos, vimos que as teorias apresentam tanto visões diferenciadas como também encontram certas limitações. Respeitadas as diferentes teorias que tentam oferecer explicações sobre os processos subjetivos de apreender a realidade -aprendizagem- e sobre as estratégias e ações sobre ela -ensino-, acreditamos que não há nenhuma dúvida de que toda ação pedagógica está alicerçada e necessita apoiar-se nos conhecimentos teórico-práticos que as vertentes teóricas oferecem, para além dos conhecimentos que a professora adquire na sua interação com o meio social

Assim, aqui estamos tratandos de diferentes perspectivas teóricas: a tradicional e o construtivismo. A perspectiva tradicional (Mizakami, 1986), refere-se aquela em que a ênfase está na transmissão do conhecimento, repassado pelo professor, que desempenha a função de dono do saber. A ação do aluno limita-se em receber as informações e instruções ensinadas pelo professor, adquiridas por meio de modelos e serem imitados e repetidos.

Nesta perspectiva o ensino centra-se no desenvolvimento de habilidades; as atividades são padronizadas e baseiam-se no treino e na memorização. Periodicamente os alunos são testados,

por meio de provas e exames, no qual é conferido a aquisição, ou melhor, a reprodução dos conhecimentos repassados.

Com a evolução dos estudos realizados no campo da psicologia, especialmente, por Piaget e Vygotsky, mudanças conceituais foram surgindo nas teorias que buscam explicar os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto a concepção construtivista (Salvador Coll, 2000) apresenta-se como um marco global de referência para a prática educativa no sentido de orientar, compreender e explicar os processos de ensino e aprendizagem.

A concepção construtivista originou de diferentes fontes teóricas, entre elas Piaget, Ausubel, Vygotsky, Bruer entre outros. Para Salvador Coll, (2000 : 393), a concepção construtivista “mostra-nos que a aprendizagem escolar é o resultado de um processo complexo de intercâmbios funcionais que se estabelecem entre três elementos: o aluno que aprende, o conteúdo que é objeto de aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e sentido para aquilo que aprende.”

É sob esta ótica que estamos tratando a concepção construtivista, tendo a clareza que não se limita em uma teoria em sentido restrito, mas que abarca as contribuições de diferentes teorias psicológicas e oferece explicações e orientações a educação escolar. Portanto, trata-se de aspectos teóricos e não um método de ensino como é muito comum encontrar no campo da educação.

As propostas pedagógicas atuais vêm trazendo em seus fundamentos os conceitos da perspectiva construtivista na ótica abordada acima. Portanto, consideramos imprescindível esclarecer como percebemos estas duas concepções, visto que são abordadas na práxis das professoras e em termos gerais, no cenário educacional

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Contextualização da Pesquisa:

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de investigar as concepções de alfabetização que permeiam a práxis pedagógica de três professoras da rede municipal de Brusque. Compreender o tratamento que a leitura e a escrita recebem por estas professoras na tarefa de alfabetizar. Tais professoras atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Brusque. O foco de análise centrou-se nas concepções teóricas das professoras e as implicações destas concepções na ação pedagógica.

Tomamos como pressuposto inicial que o cotidiano do espaço escolar é marcado por uma diversidade de vivências, formas de pensar e agir, falas, expressões, ações, problemas, sentimentos e relações que o caracterizam. Buscamos apreender as idiosincrasias que marcam o cotidiano das classes de alfabetização e nos permitem perceber certas dicotomias presentes nas práticas e teorias dos docentes.

Neste sentido, de acordo com as peculiaridades e abrangências da temática - alfabetização, consideramos pertinente a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa – estudo de caso múltiplo- seguindo direções e dimensões próprias, provenientes da realidade que foi se desvelando .

Segundo Alves, “caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa com a enorme variedade de denominações que compõe essa vertente<sup>30</sup> (...) Essas diferentes denominações refletem origens e ênfases diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições; características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa.”( 1991: 54)

Na perspectiva qualitativa, o conhecimento é concebido como algo em movimento, que não é estático, absoluto. Tem como fundamento que existe uma relação dinâmica e uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. “ O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado

---

<sup>30</sup> Denominações: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras. ALVES, 1991, p. 54.

inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”(Chizzotti, 1991 : 79)

Para Ludke e André (1986) atualmente um dos desafios feitos à pesquisa educacional consiste em tentar captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica

### 3.2. Caracterização do Campo de Coleta de Dados:

O estudo foi constituído por três professoras que atuam nas classes de primeira série do ensino fundamental de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Brusque.

Atualmente a rede atende em torno de 6500 alunos, incluindo os alunos de Educação Infantil. Quanto ao ensino fundamental e médio a rede possui catorze unidades escolares e incluindo as escolas de educação infantil totalizam vinte e duas unidades escolares<sup>31</sup>. Quanto ao número de professores, totalizam 275 profissionais, sendo o nível funcional em caráter efetivo (concurado), estável e ACT (admitido em caráter temporário).

A Rede Municipal de Brusque conta com vinte oito turmas de classes de alfabetização, com vinte e cinco professoras alfabetizadoras. Deste número, dezenove são contratadas em caráter temporário (ACT); cinco em caráter efetivo e uma é estável.

Os primeiros contatos com os diretores e professoras das escolas permitiram a tomada de decisão sobre as escolas e professoras envolvidas. Optamos como critérios: a) professoras graduadas em Pedagogia e com especialização concluída ou em curso; b) uma professora com mais de dez anos de experiência com alfabetização, uma professora com experiência entre dois e nove anos e uma professora com o primeiro ano de experiência na alfabetização.

Diante dos critérios estabelecidos, as escolas participantes foram:

a) Escola 1: presente no centro urbano do município, onde freqüentam crianças de classe média e média-baixa, em geral filhos de funcionários públicos, comerciantes, operários, autônomos, professores... Esta escola atende da pré-escola até o ensino médio. A professora desta está tendo a sua primeira experiência como alfabetizadora (Professora 1)

b) Escola 2, situada num bairro afastado do centro da cidade, onde atende crianças de classe menos favorecida, filhos de operários, domésticas, donas de casa... A escola possui turmas

---

<sup>31</sup> Ver quadro de referências das escolas em anexo

da pré-escola até a quarta série. A Professora 2 é a participante desta escola, com dois anos de experiência em classes de alfabetização.

c) Escola 3, situada num bairro da periferia de Brusque, que de certa forma é considerada como uma população marginalizada, pois nela moram muitos desempregados, vendedores de drogas e mulheres de programa. O atendimento é feito aos alunos da primeira até a quarta série. A professora 3, com dez anos de experiência em classes de alfabetização, atua nesta escola.

### 3.3. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa:

Geraldi (1993) afirma que a leitura e a escrita de um texto constitui uma relação interlocutiva, na qual se tem o que e para quem dizer. Neste sentido, é pertinente apresentarmos ao nosso interlocutor, as três professoras alfabetizadoras da rede pública de Brusque.

Foi elaborado um roteiro de entrevista com o objetivo de caracterizar as professoras, no que se refere à sua formação escolar e acadêmica e da experiência profissional, com foco na concepção e práticas de ensino da leitura e escrita.

Professora 1- atua na Educação exercendo a função de professora há quatro anos. É formada no curso de Pedagogia e neste momento está cursando Pós-graduação em nível de especialização em Séries Iniciais e Educação Infantil. Suas experiências na educação são com turmas de educação infantil (pré e creche) e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, sendo que com primeira série é sua primeira experiência.

Atualmente é contratada como professora ACT pela Rede Municipal de Ensino de Brusque para lecionar com turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, com uma carga horária de 40 horas semanais. No período matutino, 20h, com a turma de 1<sup>a</sup> série e no vespertino com turma de 4<sup>a</sup> série.

Professora 2 - é graduada em Pedagogia, com habilitação em Pré-escolar e Séries Iniciais. No atual momento a professora está cursando Pós-graduação em educação, em nível de especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais

A professora é funcionária contratada pela Prefeitura Municipal de Brusque em caráter temporário (ACT) por 40 horas semanais para lecionar como professora de séries iniciais.<sup>32</sup> A sua atuação na área da educação é de seis anos, sendo que suas experiências são em nível de

---

<sup>32</sup> A contratação de professores pela Rede Municipal de Ensino de Brusque dá-se através do processo seletivo, cuja classificação dos professores é feita sobre a análise do currículo – critérios: formação, tempo de serviço e curso de aperfeiçoamento.

educação infantil (pré-escola) e de séries iniciais. Atualmente, leciona para duas turmas na mesma escola. No período matutino, para turma de quarta série e no vespertino, primeira série, foco desta pesquisa. Este é seu segundo ano de experiência com turmas de primeira série, sendo que as experiências anteriores estão diretamente relacionadas a turmas em que as crianças encontram-se no período de alfabetização (pré-escola).

Professora 3 - atua na docência há dezesseis anos como professora de séries iniciais, sendo dez anos com classes de primeira série. A sua formação começou com o curso de Magistério (Ensino Médio), seguindo na graduação com o curso de Pedagogia Pré-escolar e séries iniciais. No ano de 1999, concluiu o curso de Pós-graduação, em nível de especialização, na mesma área. Quanto a sua trajetória profissional, além da função de professora, desenvolveu diferentes atividades profissionais, mas optou pela carreira docente. Realizou concurso público da Rede Municipal de Ensino, efetivando-se vinte horas semanais em uma escola da rede municipal. Atualmente, a professora trabalha com uma turma de primeira série no período vespertino. No período matutino, atua na área do comércio.

#### 3.4. Procedimentos de Coleta de Dados:

O espaço escolar é um ambiente dinâmico, vivo e complexo e, neste sentido, deve-se considerar a “importância de estudar os fenômenos educacionais no contexto cultural em que se inserem” (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Penin, 1989).

De acordo com Chizzotti, “observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos” (1991: 85 )

É a riqueza e a diversidade de dados que viabilizam uma análise mais ampla e abrangente da realidade. Neste sentido, foram utilizados as seguintes técnicas e instrumentos: entrevistas, observações, e análise documental.

Encontramos em Laville argumentos para nossa opção pelas técnicas e instrumentos de análise, ao afirmar que “para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoalmente as que conhecem” (1999 : 175-76).

As entrevistas foram realizadas com as três professoras no próprio local de trabalho. Foi elaborado um roteiro de perguntas semi-estruturado<sup>33</sup>. As entrevistas das professoras foram gravadas em fitas cassetes, com a concordância das mesmas, e posteriormente foram transcritas, lidas, relidas e analisadas. Estas análises permitiram a construção das primeiras imagens sobre as concepções das professoras. Para Bogdan e Biklen, “... a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (1994 : 134),

A entrevista possui várias vantagens, “oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, dá oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativas...” (Marconi e Lakatos, 1990 : 86).

A entrevista precedeu as observações em sala para que pudéssemos obter, por meio da fala das professoras, as suas concepções sobre o ensino da leitura e escrita – o processo de alfabetização. Foram realizadas dez sessões de observação, de aproximadamente uma hora na sala de cada uma das três professoras, durante os meses de agosto a dezembro do ano de dois mil. Todas as observações foram registradas de forma descritiva, totalizando em torno de quarenta horas de observação. Não havia um agendamento prévio para que este não houvesse interferência na organização da dinâmica de sala de aula.

Na observação do cotidiano escolar das crianças e da professora pudemos captar as dimensões e os movimentos que envolvem o contexto escolar. A observação permite ter uma visão mais próxima, viva da realidade e também a oportunidade de confrontá-la com as respostas apresentadas nas entrevistas.

As observações focaram a prática pedagógica das professoras, as estratégias e dinâmicas utilizadas, os materiais e recursos, em especial o tratamento dados às atividades orais e escritas e exercícios de livros. Concordamos que “a observação no campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta , detectando o reflexo na prática das representações subjetivas.” (Sacristan e Gomez, 1998 : 109)

A análise documental também se constituiu como um instrumento de pesquisa. O objetivo de utilizar esta fonte de informação foi no sentido de estabelecer um comparativo entre os registros

---

<sup>33</sup> Anexo 3



escritos das crianças, as falas proferidas pelas professoras pesquisadas e as observações realizadas. Para realizar a análise documental nos apropriamos dos seguintes documentos: a) cadernos diários, utilizados diariamente pelas crianças para registrarem os conteúdos trabalhados em sala de aula; b) cadernos de deveres, no qual são registradas as tarefas de casa; c) caderno de avaliação, que serve para os registros das provas realizadas pelos alunos.

Cabe ressaltar que as pesquisas qualitativas acumulam muitos dados durante o seu processo. Estes dados são de fundamental importância, pois “não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação” (Chizzotti, 1991 : 84). Eles representam situações e manifestações, aparentes ou ocultas que permeiam o contexto pesquisado. É a riqueza e a diversidade de dados que viabilizam uma análise mais ampla e abrangente da realidade.

Portanto, “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos ( ... )”(idem). É enveredando pelo campo da pesquisa que o implícito se torna explícito e que foi se delineando o corpo do trabalho. Foi nesta trajetória que fomos percebendo o que efetivamente ocorre nas práticas docentes.

Alves (1991 : 60) diz que: “à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final”.

### 3.5. Procedimentos de Análise:

A formulação de categorias provisórias permitiu a construção do referencial teórico inicial e da pesquisa a ser realizada. Esta ação facilitou no sentido de estarmos atentos para não desviar nossa atenção do foco de pesquisa, sem engessar a realização do mesmo. Assim, as categorias que foram elencadas inicialmente, foram pertinentes, porém, no desencadeamento do trabalho elas foram se modificaram acordo com a revelação que os dados apresentavam. Nesta perspectiva, categorizamos o trabalho em dois grandes eixos de análise.

Esta provisoriidade, atende uma das características da vertente qualitativa que “trabalha preferencialmente no “contexto da descoberta”, embora (...) não se exclua a possibilidade de incursões no “contexto da verificação”, na medida em que estudos podem ser planejados para investigar se relações observadas em outros contextos ou através de outras metodologias se confirmam.” (Alves, 1991:57)

#### 3.5.1. Eixos de Análise:

Concepção teórica de alfabetização: analisamos as bases teóricas que sustentam os discursos e as práticas das professoras;

Ação pedagógica : analisamos as práticas de leitura e escrita empreendidas pelas professoras em sala de aula, como também as relações interpessoais, a postura didática e aos materiais e conteúdo didática;

O tratamento dos dados foi interpretativo e descritivo. O cuidado, o discernimento, a descrição e a ética, foram princípios presentes em todos os momentos, pois acreditamos que favorecem a credibilidade aos envolvidos e interessados na pesquisa.

Ludke e Andre (1986:9) ressaltam esse aspecto, dizendo que “(...) o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo.” Neste sentido, cabe reiterar que primamos nas nossas ações pela efetivação destes princípios, garantindo assim, a cientificidade do trabalho, bem como a ética, a discrição e o respeito com os sujeitos da pesquisa.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

Iniciaremos apresentando as professoras participantes do trabalho e os respectivos contextos escolares. A descrição e a análise das práticas escolares são apresentadas na sequência, destacando àquelas relacionadas a leitura e escrita. As análises aqui apresentadas foram organizadas a partir de dois eixos centrais :

- Concepção teórica de alfabetização presente no discurso ação das professoras;
- Ação pedagógica<sup>34</sup> empreendida pelas professoras na tarefa de alfabetizar, a qual foi dividida em três subtemas: relações interpessoais e postura didática, materiais e conteúdos didáticos e práticas de leitura e escrita<sup>35</sup>);

##### 4.1. Apresentando as Características do Perfil das Professoras e a Articulação com o Contexto Escolar:

Ao investigarmos a concepção de alfabetização das professoras, nos remetemos em um primeiro momento, à compreensão teórica apresentada por elas. Neste sentido, o material de análise aqui apresentado pautou-se em especial nas entrevistas, muito embora a organização escolar e as observações também tenham contribuído para as análises.

As três professoras apresentam um perfil semelhante em termos de formação acadêmica inicial. O que varia é o tempo de experiência no magistério com a alfabetização. O quadro abaixo descreve as características gerais das participantes:

Quadro I: Caracterização das professoras alfabetizadoras – 2000

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	TEMPO DE SERVIÇO	EXPERIÊNCIA COM 1ª SÉRIE	CARGA HORÁRIA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Professora 1	Pedagogia Especialização* <sup>36</sup>	FEBE/Brusque	04 anos	01 anos	40h	ACT *** <sup>37</sup>
Professora 2	Pedagogia Especialização *	FEBE/Brusque	06 anos	02 anos	40 h	ACT
Professora 3	Pedagogia Especialização ** <sup>38</sup>	FEBE/FURB Brusque/Blumenau	16 anos	10 anos	20h	Efetiva

Fonte: questionário e entrevista aplicado pela pesquisadora.

<sup>34</sup> O termo **ação pedagógica** estará sendo utilizado num sentido amplo, ou seja, para além do **termo prática pedagógica**. Consideramos a ação pedagógica como o conjunto de várias ações, consiste no conjunto das relações interpessoais; postura didática, materiais e conteúdo didáticos; práticas de leitura e escrita), conforme já esclarecemos no início do trabalho.

<sup>35</sup> Compreendemos a prática pedagógica de leitura e escrita como o conjunto de ações, atividades e exercícios desenvolvidas pela professora que objetivam o processo de alfabetização dos alunos.

<sup>36</sup> \* Especialização em Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil e Séries Iniciais em curso.

<sup>37</sup> \*\* Especialização em Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil e Séries Iniciais concluída em 1999/São Paulo.

<sup>38</sup> \*\*\* Contratada em Caráter Temporário, por meio de Processo Seletivo .

Para apreendermos a concepção teórica de alfabetização das professoras entrevistadas, optamos por um roteiro semi estruturado de entrevista. Este roteiro (anexo 3) contemplou questões que, direta e indiretamente, buscaram delinear a compreensão das professoras sobre o processo de alfabetização e as suas próprias posturas pedagógicas como professoras de classes de alfabetização .

Assim, a análise das falas permitiu definir um perfil semelhante entre as três professoras. Este fato deve-se, provavelmente à formação inicial e acadêmica, incluindo-se a especialização recente e, também aos diferentes movimentos presentes em cursos de aperfeiçoamento e na elaboração das propostas curriculares das escolas.

Um exemplo significativo foi evidenciado na escola da Professora 1, que vem discutindo, desde 1995, o seu projeto pedagógico<sup>39</sup>. O anseio e a necessidade dos docentes em mudar, inovar e aperfeiçoar tornou-se marca registrada desta instituição. Na sua estrutura administrativo-pedagógica, destacam-se as reflexões, desenvolvidas no âmbito das metodologias (prática pedagógica) e avaliação.

Desses momentos de estudo, nasceu o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Uma construção coletiva, envolvendo pais, professores e funcionários. No âmbito do PPP, foi construído o Projeto de Alfabetização. Este projeto objetiva romper a prática de alfabetização caracterizada “pelo ensino cartilhesco<sup>40</sup>” e a nota como único instrumento de avaliação. O grupo pretendia investir em práticas que pudessem promover a reflexão. Em outras palavras, pretendia-se implementar um processo de alfabetização vivo, articulado com a realidade das crianças.

Apesar de todo este movimento a Professora 1 demonstra-se insegura quanto a tarefa de alfabetizar, uma vez que está há apenas um ano como alfabetizadora e não vivenciou o momento de construção do projeto pedagógico da escola. Outro aspecto que pode interferir na sua tarefa de alfabetizar deve-se ao fato de que ela assumiu a turma por indicação da direção da escola, e não por opção, como relata em seu depoimento: “*eu fui chamada pelo processo seletivo e daí no*

---

<sup>39</sup> Projeto Político Pedagógico é entendido como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. (Gadotti, 1997)

<sup>40</sup> Caracterizamos ensino cartilhesco as práticas alfabetizadoras que se baseiam em um único instrumento de trabalho: a cartilha. Esse material caracteriza-se pôr apresentar um conjunto de textos e atividades desvinculadas da função social da escrita , atividades que descaracterizam a linguagem escrita presente no contexto social. Pautam-se no treino, memorização e cópia de palavras e frases desconexas, que privilegiam determinada família silábica.

*processo eu vim aqui (referindo-se ao colégio), eu não tinha oportunidade de escolher, eles me deram essa turma (referindo-se a 1ª série).” (sic)<sup>41</sup>*

Esta fala reitera a pouca importância atribuída aos gestores da educação ao processo de alfabetização. Em minha experiência como coordenadora da equipe pedagógica da prefeitura pude perceber que as classes de alfabetização são delegadas a professoras principiantes. Ou, em alguns casos mais isolados, a uma professora experiente e “antiga” que faz questão de alfabetizar. Esta situação não se trata de uma questão apenas local, mas afeta também outras realidades.

Encontramos na literatura atual sobre a formação de professores (Garcia, 1999), referências destacando que normalmente são atribuídas aos professores principiantes as classes que apresentam grandes problemas ou que os professores veteranos não desejam. Essas situações demonstram que investimentos por parte dos gestores em programas de formação continuada, especialmente para os principiantes, pode ser um meio de equacionar essa questão em que as professoras podem receber apoio e assessoria apropriados para realização de suas práticas.

Quando questionada sobre a existência do planejamento anual para a alfabetização, a professora faz referência sobre a existência do projeto de alfabetização, porém um pouco confusa, como podemos constatar na sua fala: “*tenho (planejamento anual), mas é tipo projeto, mas esse ano a gente nem mexeu, a gente tentou no começo do ano (...) Eu e a Geane<sup>42</sup> na alfabetização, tem aquele projeto da alfabetização, aí a gente segue aquele estilo.*” (sic)

Esta fala da Professora 1, demonstra falta de clareza e definição quanto à organização curricular da escola, frente às diferenças existentes entre PPP, planejamento anual e projeto de alfabetização. Explicita a burocratização escolar, ou seja, os documentos existem, mas não incorporam e não servem de subsídio para a ação docente, demonstrando que a Professora 1 pouco atribui o PPP como um instrumento de trabalho, mas sim como um documento burocrático.

Apesar de serem documentos distintos (PPP e plano de aula), devem estar articulados entre si e consonantes com a prática pedagógica das professoras. A fala da professora 1 demonstra sua falta de compreensão e até conhecimento sobre a importância e função destes documentos. Contudo, isto não significa responsabilizar a professora por esta situação, mas sim podemos dizer que é

---

<sup>41</sup> Para melhor compreensão do leitor, adotamos a letra em Itálico para grafar a fala das professoras obtidas durante as observações e entrevista.

<sup>42</sup> A refere-se a professora da outra turma de primeira série)

oportuno a inserção de atividades de formação pedagógica no âmbito da escola subsidiando a prática pedagógica dos professores em exercício

A Professora 2, já no início de sua entrevista, deu mostras de seu envolvimento e preocupação com o processo educativo, como podemos evidenciar nestas falas:

“... quando eu tinha dezesseis anos, eu pensava assim: eu vou fazer o magistério e parar. Fiz o magistério, (...) não posso parar, eu tenho que continuar. Fiz Pedagogia. Terminei Pedagogia e (...) eu tenho que continuar, eu tenho que fazer uma especialização.” “... eu não posso parar de estar buscando, tenho que estar sempre, sempre buscando .” (sic)

Trata-se de uma professora com experiência recente na alfabetização (2 anos) mas que demonstra gosto e afinidade com este nível escolar. “*Eu gosto da primeira série, eu me identifico. (...) Eu torci bastante para pegar de primeira a quarta série porque não me identifico com educação infantil...*” (sic)

As observações em sala de aula permitiram verificar que as ações pedagógicas demonstram envolvimento e preocupação com o aprendizado de seus alunos. Em sua fala a professora deixa evidente que a escola e a prefeitura, tem contribuído pouco para subsidiar o seu trabalho. A professora, anseia por um maior comprometimento das políticas públicas quanto à tarefa de alfabetizar, salientando que “*a Prefeitura deveria sentar com os professores de primeira a quarta série e rever os conteúdos (às vezes são repetitivos).*” (sic)

Como vimos, a professora sente necessidade e deseja receber apoio. Este fato vem ao encontro daquilo que acreditamos e defendemos: a importância de conceber e desenvolver programas de formação em serviço sintonizados com as necessidades da realidade escolar e com as necessidades emergentes das professoras.

A elaboração do planejamento é feita individualmente pela professora, mas quando necessário, possui o auxílio da diretora. Em situações que sente necessidade, também solicita por iniciativa própria a ajuda de professores alfabetizadores (fora da escola). Em sua fala, ela ressalta a importância do planejamento porque dá uma seqüência para aquilo se quer trabalhar. Realmente constitui um instrumento de sua ação, pois percebemos em nossas observações em sala de aula a presença do seu caderno de planejamento semanal sob sua mesa, o qual servia de suporte para sua ação.

As diretrizes norteadoras da escola encontram-se registradas no Projeto Político Pedagógico. Este documento foi elaborado no ano de 1999 pela diretora e pelas professoras que

trabalhavam na escola naquele momento. A Professora 2 não participou da estruturação deste material, mas teve acesso ao projeto. Em sua fala afirma que *“foi lido para nós, (...) foi repassado. (...) A Nelita (diretora) leu para nós o projeto .”*

Porém esta leitura, não refletiu em uma compreensão da função e da articulação do projeto pedagógico da escola com o planejamento da professora, visto que *“o planejamento não foi feito assim: eu lendo o PPP e construindo o planejamento.”* Mais uma vez percebemos o documento como mera formalidade sem servir de referencial para a ação docente. Cabe salientar que nesta escola, existem reuniões para estudos pedagógicos e assuntos administrativos.

A Professora 3 apresenta uma diferença em relação a sua trajetória profissional: possui dezesseis anos de experiência com séries iniciais, dos quais dez anos como alfabetizadora. Pudemos perceber em sala de aula a sua experiência na deferência como trata e estimula seus alunos. Quanto aos dez anos como professora alfabetizadora a sua fala justifica a preferência pela alfabetização *“pois é a série que mais me realiza, que a gente vê um processo de crescimento.”* A esta questão a professora refere-se ao fato de que as crianças chegam a escola, na maioria das vezes sem saber ler e escrever, e ao final do ano, saem lendo e escrevendo. Isto é muito *“gratificante”*.

A sua experiência profissional também é demonstrada no tratamento que a professora dá na estruturação e organização de sua ação docente. *“Tem dias que a gente trabalha até embaixo do chuveiro. Na verdade tu estais preparando o dia inteiro.”(...)* tomando banho, lavando roupa, em movimento na rua é possível estabelecer relação com o que pode ser feito. *Tu primeiro pensa como executar o tema semanal.”* Esta atitude, também é indicativa de que a professora pensa e reflete sobre sua ação, mesmo que nem sempre seja de forma sistematizada.

Percebemos que a professora também possui um caderno de planejamento, com as mesmas características presentes nos planos das professoras 1 e 2: temas, objetivos e a transcrição do conjunto de exercícios e atividades desenvolvidas com os alunos. Em alguns momentos existe algum registro sobre *“quem já lê”, “quem ainda não lê ou lê com dificuldades”*. O planejamento é semanal serve como suporte e roteiro para ação da professora. Estes registros, entretanto, são muito genéricos, possivelmente subsidiando pouco uma reflexão efetiva sobre a ação pedagógica no sentido de redimensioná-la nos aspectos necessários. Acreditamos que o registro sistemático e mais detalhado pode ser mais informativo para a professora pensar, refletir e reorientar sua prática.

A escola apresenta um documento respeitando o roteiro e as características de um projeto pedagógico. Entretanto, o conteúdo do documento não apresenta orientações para prática docente da professora. Como nas demais escolas, trata-se apenas de um documento para fins burocráticos que não cumpre sua real função.

Um PPP corresponde a tomadas de decisões no sentido de buscar realizar da melhor maneira possível a ação educativa, mostrando-se democrático, flexível, abrangente e duradouro (Veiga, 1996). É o projeto que confere à identidade a escola, vista como um espaço educativo. Em nossa pesquisa vimos que as três professoras tem pouca clareza sobre a relevância que tem o PPP tanto para a escola como um todo, como para sua ação docente.

É interessante comentar como no contexto escolar está presente uma visão reducionista do PPP e plano de ensino como meros documentos burocráticos. Diante desse fato, interpretamos que as professoras não se consideram sujeitos partícipes desse processo coletivo. Esse agir docente pode parecer uma visão tecnicista de educação, marcada por ações individualizadas que em muitos casos, demonstram certa competitividade existente entre os docentes. Nas considerações de Garcia (1999), vimos que o autor referencia este fato também existente em outros contextos educativos. Segundo a visão do autor, de certo modo há falta de colaboração entre o professorado.

Do nosso ponto de vista, um caminho para ressignificar e redimensionar o campo educativo passa justamente pelo pensar-fazer coletivo na escola. Logo, a construção do PPP seria um meio para se efetivar esse ensejo. É nesse contexto que o conceito de professor reflexivo<sup>43</sup> se torna tão importante. Acreditamos que a reflexão coletiva sobre a prática, nas dimensões do PPP, permite desencadear um trabalho concreto, real, articulado, comprometido e transformador.

Nesta perspectiva de mudança, “para que os professores ressignifiquem suas práticas é preciso que a teorizem.”(Rausch e Schindwein, 2001 : 121). Neste contexto, vimos a professora como ser ativo do processo que coletivamente pensa, reflete, teoriza e age sobre o seu fazer docente e o do outro, num trabalho consciente e fundamentado contrapondo a prática do achismo. Nesta ótica, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática ativismo.” (Freire, 1998 : 24).

Tais reflexões nos levam a pensar que um dos momentos mais oportunos que dá conta de alicerçar e promover esse contexto transformador são os encontros de estudo e reuniões

---

<sup>43</sup> Professor reflexivo é “*aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática.*” (Miranda, 2001 : 132)



pedagógicas nas escolas - formação em serviço. No entanto, esses momentos poderiam ser permeados pelo espírito da pesquisa, ou melhor, pesquisar a ação docente nos moldes do pensar, do refletir e da tomada de decisões.

No depoimento das três professoras vimos que na realidade escolar, os encontros pedagógicos pouco servem para pesquisar, pensar e refletir a ação no sentido de transformação. Nas nossas observações vimos que nas escolas das Professoras 2 e 3, acontecem apenas para repasse de informações e questões administrativas. Não constitui um espaço de troca, nem de pensar e refletir a ação docente. Já na escola da Professora 1, os encontros deram mostras de que existe certa preocupação com a área pedagógica, havendo alguns momentos para tratar as questões burocráticas e outro para leitura e discussão de textos e troca de experiências.

De certo modo, por meio de nossas observações em sala e da entrevista com as três professoras percebemos que o modo delas interagirem e tratar as ações escolares, apresentam certa similaridade. Do ponto de vista da proposta e do apoio pedagógico, parece-nos que a escola da Professora 1 apresenta-se mais avançada nas discussões. Quanto a visão das professoras sobre a proposta pedagógica, muito se assemelham na sua forma de agir e pensar.

#### 4.2. Primeiro Eixo de Análise: Concepção Teórica de Alfabetização:

As ações empreendidas pelas professoras revelaram a forma de tratamento que elas dispensam à leitura e escrita, que concepção de alfabetização subjaz suas ações, que tipos de atividades e exercícios são propostos e em que medida a função social da escrita e a escrita espontânea das crianças encontram espaço nas suas propostas pedagógicas. Também permitiu apreender se os conhecimentos e vivências que as crianças trazem para a escola estão integrados na ação das professoras.

Inicialmente, podemos sinalizar que a formação, as trajetórias, as experiências, os movimentos, o tempo e o espaço escolar comparados entre as três, divergem em alguns pontos e convergem em outros. Essa rede de eventos encontra-se presente nas características de cada uma e, interferem nas suas ações e concepções. Embora haja esse movimento diferenciado e singular das professoras, o que podemos aferir é que, quanto a concepção de alfabetização, as três demonstram semelhanças na forma de pensar.

Conforme as respostas dadas pelas professoras, as mesmas procuram deixar claro que buscam desenvolver uma prática diferenciada, ou seja, não tradicional. Mas, afirmam que em

determinadas situações recorrem ao ensino tradicional<sup>44</sup>, em especial as professoras 2 e 3, pois “*tem crianças que só aprendem dessa forma.*”

Em suas falas encontramos as seguintes passagens: “trabalho muito com o som da letra e se não dá eu vou para a família silábica. Mesmo assim, fico até com vergonha de falar para as pessoas, porque perguntam: Ah!, então tu és tradicional ? Não, eu não sou porque eu faço muito jogos (...) eu construo com eles muitas coisas .”( Prof.2)(sic) “ Quando a criança não aprende a gente vai tentando de todas as maneiras, e a sílaba fica mais fácil para as crianças com dificuldades ... mais interessante. Ajuda e fica mais fácil .”(Prof.3)(sic)

Com base nestes dados podemos dizer que existe coerência e incoerência, ou melhor, a contradição encontra-se presente na fala e na prática das professoras. Coerência, por que assumem recorrer ao tradicional para alfabetizar os alunos que “*não vão*”. Incoerência, porque de acordo com suas concepções de alfabetização, o ensino tradicional não vem ao encontro de sua ação, princípios e do significado de alfabetização.

Nesta questão, tem um aspecto que merece ser refletido e que trata daqueles alunos que segundo as professoras “*não vão*”, “*não aprendem*”. Ao que parece, elas entram em conflito frente ao que fazer com estes alunos quando a teoria diz uma coisa e a prática revela outra. A fala das professoras demonstra a preocupação e a angústia sofrida ao defrontarem com as exigências externas e internas de “ser uma professora construtivista” e não mais tradicional, de alfabetizar todos alunos ao final do ano e não reprovar. Como fazer isto quando os alunos não aprendem a ler e escrever? Por que não aprendem?

Baseado nas situações vivenciadas pelas professoras, dois pontos podem ser destacados buscando compreender as suas atitudes: o primeiro refere-se ao fato de que certas idéias que a teoria preconiza não correspondem na prática. Cagliari (1999), ao tecer críticas a teoria construtivista de Ferreiro, aborda esta questão, pois “a prática tem mostrado que nem todos alunos aprendem a ler e escrever simplesmente usando as próprias idéias e construindo hipóteses a respeito do processo de letramento. A teoria não prevê tal situação, mas o professor em sala de aula, sabe muito bem que isso acontece.” (Cagliari, 1999 : 221)

A prática pedagógica empreendida pelas três professoras e a fala de Cagliari reitera algo bastante conhecido por aqueles que vivenciam a dinâmica presente no cotidiano escolar:a

---

<sup>44</sup> Segundo Ferreiro, “*na proposição tradicional, a escola ignora a progressão natural e propõe um ingresso imediato ao código escrito, acreditando facilitar a tarefa se desvendam, de saída todos os mistérios. Porém, ao fazê-*

segmentação entre teoria e prática. Nessas situações vimos que os “conhecimentos teóricos” apreendidos mostram-se insuficientes e até inúteis quando postos em confronto com as exigências e problemas que a prática pedagógica impõe cotidianamente as professoras.

Este distanciamento entre teoria e prática torna-se um complicador para as professoras e acabam por afastar mais essas duas ações, fortalecendo muitas vezes a emergência dos conhecimentos implícitos, dos preconceitos e a reprodução de práticas enraizadas no cotidiano escolar que dificulta uma melhor compreensão do contexto e a busca de novas soluções. Essa situação implica em a escola possibilitar as professoras espaços para pesquisar, refletir e discutir suas práticas num diálogo constante com a teoria.

Quanto ao segundo ponto, acreditamos que motivos externos à escola podem levar a criança não aprender a ler e escrever. O fato de não perceber em seu ambiente de convívio a utilidade e necessidade da escrita, como também o exemplo dos adultos que não valorizam a escrita e “sobrevivem” sem ela, podem interferir no não aprendizado desse objeto de conhecimento – escrita. Outro motivo pode estar relacionado com o não querer aprender da criança, ou seja, quando ela se nega a querer aprender.

Portanto, não podemos condenar a professora quando se sente ameaçada e até mesmo fragilizada na tarefa de ensinar “*todos seus alunos a ler e escrever até o final da primeira série*”. Como vimos, o conteúdo tem que ser ensinado de maneira que os alunos realmente compreendam o ler e o escrever. E, nesse caso, as professoras viram que tem alunos que só aprendem dessa forma:  $b + a = ba$ ;  $b + e = be$  ou por meio do som das letras.

Ressaltamos que isto não significa que estamos defendendo que o ensino deva acontecer desta ou daquela maneira. Apenas compreendemos que certas situações conflituosas remetem as professoras a retomar de certos conhecimentos teóricos anteriormente elaborados, dos quais tem segurança em detrimento das inovações teóricas atuais.

Quanto à concepção de alfabetização subjacente a práxis das professoras, pudemos dizer que, pautado nas suas ações e depoimentos, a alfabetização dá mais prioridade ao ato mecânico de codificar e decodificar grafemas e fonemas. A ênfase está na leitura e escrita em detrimento do processo de letramento, ou seja, de uma visão mais ampla de alfabetização para além da codificação e decodificação.

Nesta ótica, estar alfabetizado está mais relacionado ao sentido imediato. Refere-se as conquistas feitas na escola do domínio das técnicas de saber ler e escrever -fazer a correspondência entre sons e letras – alfabetização, em contraposição ao uso contínuo e permanente da leitura e escrita nos mais diversos usos e funções presentes em práticas sociais - letramento. Em outras palavras, os exercícios propostos podem limitar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso contínuo e funcional da leitura e escrita após o período escolar -letramento, como também não favorecem a formação de crianças leitoras e produtoras de textos.

Podemos situar esse aspecto na fala das próprias professoras, como pôr exemplo:

“... Ter um domínio da escrita, né? Claro na medida do possível deles e a leitura eu acho importante. São os dois (...).” (Prof. 1)(sic)

“ (...) a gente quer dar mais prioridade para a alfabetização, pra leitura, pra escrita e deixa de lado essa outra etapa, né ? ” (Prof. 1) (sic)

“(trabalho) com bastante recorte, colagem, ah! Ilustração, é... aproveito bastante o conhecimento deles, o que eles já tem né? A gente só dá, só vai dando os meios pra eles, e eles vão construindo da maneira deles, então, dessa forma, com as ilustrações, há a escrita né? Escrita mesmo deles, espontânea, é dessa forma.” (Prof. 1) (sic)

“Como nós que trabalhamos com o som, ajudando com som... né? (Prof. 1)(sic)

“Tem que saber né,... porque isso eles vão(...) depois que estão na segunda a professora da segunda vai ver tudo isso que é de matemática, o que é de estudos sociais, o que é ciências... o importante mesmo é ... a leitura e a escrita .” (Prof.2) (sic)

“...cópia não,.. só chegar e copiar, copiar, copiar. Eu tento assim, jogos, recortes ... Várias estratégias diferentes para não ficar no ba,be,bi,bo,bu, nas famílias silábicas.” (Prof.2)(sic)

“A leitura e a escrita são fundamentais.” (Prof.3.)(sic)

“As atividades de aprendizado da leitura e escrita devem ser diárias. Tem o momento da leitura, da escrita(..) Outras atividades também são relevantes... Para mim todas elas tem bastante importância, tem que ter um objetivo, por que fazer esta atividade, se não a gente deixa o tempo passar e não vê o progresso.” (Prof.3)(sic)

“As atividades devem estar vinculadas com o dia a dia das crianças para não ficar muito distante, assim os temas devem estar vinculados ao que acontece com eles.” (Prof.3)

Portanto, de acordo com o bloco de respostas apresentadas acima, e com as observações realizadas em sala de aula podemos perceber que termos presentes da perspectiva construtivista -

construção do conhecimento, conhecimentos prévios, escrita espontânea, uso de jogos -, ações vinculadas a realidade dos alunos, refletem na práxis das três professoras alfabetizadoras, sendo que este fato pode estar vinculado ao semelhante processo de formação (graduação e pós-graduação). No entanto, ainda constituem em ações isoladas<sup>45</sup>, o que registra um período de mudanças nas práticas tradicionais em direção de práticas inovadoras e construtivas.<sup>46</sup>

Dessa forma, consideramos que há certa fragilidade e superficialidade entre teoria e prática. Podemos supor que a presença desses termos possam estar vinculados ao processo de formação, a informações que partem do senso comum que circulam nos meios educacionais, como também, incorporação acrítica a partir de certos “modismos pedagógicos<sup>47</sup>”, (Mazo, 2000; Lerner, 2002) sem que seja explorado o seu verdadeiro conceito e significado.

Esses fatos mostram a presença de um ecletismo teórico-metodológico, uma visão mesclada (Weisz,2002) presente na ação das três professoras, que no nosso pensar, demonstram iniciativas no sentido de mudar e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Essas ações, mesmo que ainda isoladas, merecem ser reconhecidas e destacadas para que possam ser disseminadas no meio educacional, em especial naqueles que não há apoio nem iniciativas por parte da escola no caminho da mudança. Podem também refletir na ampliação de novas práticas e na realização de ações coletivas entre os profissionais da educação. Por outro lado, revelam a necessidade de aprofundar os conceitos teóricos e metodológicos presentes nos fundamentos epistemológicos da alfabetização.

Poderíamos arriscar outra hipótese, dizendo que pode haver certa fragilidade no processo de formação inicial e continuada destas professoras. Portanto, a atualização e estudos constantes a todo profissional e investimentos na formação continuada dos professores constituem-se numa maneira de subsidiar e auxiliar as professoras. Entretanto, cabe salientar que “a capacitação está longe de ser a panacéia universal que tanto gostaríamos de descobrir”.(Lerner, 2002 : 31)

Outro ponto que merece destaque é a importância de refletir sobre a própria práxis. A preocupação somente com o que fazer, e não, por que fazer poder gerar limitações pedagógicas no sentido de propor atividades que não permitem o aluno pensar e refletir sobre a linguagem

---

<sup>45</sup> Presença de atividades como caça-palavras, cruzadinhas, bingo, jogos... e textos como: adivinhações, parlendas, trava-línguas...

<sup>46</sup> As tendências atuais para as práticas de alfabetização objetivam a formação de crianças leitoras e escritoras (produtoras de texto) no sentido de perceber e usar a leitura e a escrita como ações essenciais para sua vida cotidiana e sejam utilizadas continuamente nas suas mais diversas formas e funções.

escrita. Apenas levam o aluno a reproduzir exercícios de escrita, como também pode influenciar na falta de uma concepção de alfabetização nas propostas pedagógicas das escolas.<sup>48</sup>

Em síntese, encontramos presente na práxis das professoras a concepção de alfabetização e não a de letramento presente nas propostas pedagógicas atuais e defendidas por alguns autores. Porém, de acordo com nossas observações e entrevista, vimos que as professoras estão exercendo e cumprindo a sua tarefa da alfabetizar, mesmo que seja em sentido restrito.<sup>49</sup>

#### 4.3. Segundo Eixo de Análise: Ação Pedagógica

A segunda categoria será apresentada por meio de três subtemas que compreendem as relações interpessoais e a postura didática das três professoras; os materiais e conteúdos didáticos e as práticas de leitura e escrita.

##### 4.3.1. Subtema 1: Relações Interpessoais e postura didática

Temos percebido na literatura atual o destaque que tem sido dado ao papel das *interações sociais*<sup>50</sup> para os processos de constituição do ser e construção do conhecimento. A perspectiva Histórico-cultural pontua que o homem é um ser histórico-social, conseqüentemente, a necessidade de relacionar-se com o outro, constitui um fator primordial na sua constituição enquanto ser humano, enquanto ser social. De acordo com Vygotsky, os processos de internalização acontecem do nível interpessoal para o intrapessoal. Neste sentido, nos reportando para o campo da educação, fica evidente a necessidade das interações interpessoais para os processos de ensino e aprendizagem.

Magalhães e Marincek pontuam que “os processos envolvidos pelas situações de interação são especialmente interessantes pelas oportunidades que oferecem de regulação mútua; de intercâmbio de pontos de vista, de estruturação de si mesmo, etc, isto é, porque promovem o desenvolvimento das capacidades afetivas, sociais e cognitivas.” (1995 : 46)

Concordando com os autores e partindo desse pressuposto como alicerce teórico, as ações desenvolvidas pela professora 1 não encontram consonância com o exposto uma vez que pouco

---

<sup>47</sup> Consideramos modismos pedagógicos as ações que tentam reduzir a teoria em métodos aplicativos sem o alicerce de um projeto político pedagógico.

<sup>48</sup> Cabe reiterar que a escola da professora 1 possui uma tentativa/esboço de um projeto de alfabetização, porém, o documento não apresenta (explícito) clareza quanto à concepção de alfabetização.

<sup>49</sup> O Anexo 2 apresenta o quadro de aprovação e repetência dos alunos em classes de primeira série.

<sup>50</sup> “enquanto estratégias privilegiadas para promover e ou aprimorar a construção de conhecimentos por parte dos alunos.” ( Davis, 1989 : 50).

refletem esse aspecto. Durante as observações, não houve atividades interativas, seja entre pares, trio ou em grupos. A própria disposição das carteiras, enfileiradas uma atrás das outras, se manteve em todos os encontros.

Nas observações pudemos perceber que a professora 1 demonstrava ser mais reservada e apresentava uma postura mais fechada. A professora dificilmente sorria para seus alunos, mantendo uma postura mais rígida. Quando se dirigia a eles, o fazia em tom de autoridade, inviabilizando um diálogo mais simétrico que refletia numa prática pouco interativa e dialogada com e entre os alunos.

De acordo com Davis (1989) é preciso garantir nas relações interpessoais em sala de aula, uma certa simetria. De acordo com a autora, esta simetria permite que o aluno se exponha, questionando o professor e tirando suas dúvidas. A postura da professora 1, no nosso entender, dificulta as interações dos alunos, podendo bloquear as iniciativas dos mesmos uma vez que os alunos só podiam falar quando solicitado.

Nas nossas observações a professora praticamente permaneceu sentada em sua carteira sob a qual realizava atendimentos individualizados aos alunos na correção das atividades. Este fato pode estar relacionado com a própria postura da professora, que do nosso ponto de vista, parecia um tanto rígida e introspectiva, podendo refletir numa dificuldade em promover situação interativas. A professora constantemente chamava a atenção dos alunos, por meio de olhares, verbalizações ou onomatopéias quando eles conversavam durante as aulas, independente de atrapalhar ou não o andamento das aulas.

Essa postura pode estar relacionada as imagens ou representações que a professora traz em sua história de aluna. Como também, pode estar relacionada a idéia de que silêncio é sinônimo de disciplina e aprendizagem.

De acordo com Lima, “o conhecimento que o indivíduo possui é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa.” (Lima, 2000 : 1) Assim, consideramos que as relações sociais são de fundamental importância para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, podendo a professora 1 investir mais nesse tipo de atividade.

A professora 2 apresentava uma postura diferenciada no seu fazer docente como pudemos perceber em nossas observações. Desenvolvia atividades individuais, grupais e em duplas. As relações interativas faziam-se presentes e também o seu contato com o grupo de alunos era

marcado pela interação e a afetividade. Percebíamos que esta forma de interagir com e entre as crianças refletia positivamente no grupo, pois revelava uma relação mais descontraída e solta, criando um clima favorável para aprendizagem de seus alunos.

Na maioria dos encontros (oito em dez observações) as carteiras dos alunos estavam dispostas enfileiradas, uma atrás da outra. Essa organização só foi modificada, em dois momentos quando a professora organizou trabalhos em grupo e em duplas. Outras formas de organização como em círculos ou “U”, por exemplo não foram observadas.

Em nossas observações percebemos que a professora 3 apresenta semelhanças de organização com a professora 2, uma vez que buscava desenvolver trabalhos em grupo, duplas ou coletivos (jogos, rodinha de conversa...) marcando esse contexto pela dinamicidade. Esse jeito da professora interagir com os alunos e organizar as atividades refletia-se na maneira de ser dos alunos, que se demonstravam ativos, interativos e comunicativos.

A professora 3 também organiza as carteiras em filas uma atrás da outra, mas que de acordo com o tipo de atividade, foram agrupadas em duplas ou colocadas em círculos, como vimos em cinco sessões de observação.

Percebemos que as professoras 2 e 3 mantêm uma postura mais aberta e dialogada com seus alunos, enquanto a professora 1 já se demonstrava diferente, caracterizando uma relação mais assimétrica, buscando manter os alunos mais “disciplinados”.<sup>51</sup> Em muitos momentos, seus olhares e silêncio, diziam muito para seus alunos.

É sabido que a disciplina, na escola é vista muitas vezes enquanto ordem e silêncio (Mc Laren, 1997). A organização das carteiras em fila pode estar significando um meio regulador, utilizado pelas professoras, para manter a ordem e a disciplina ou são influenciadas pela imagem e lembrança que tem do seu processo de escolarização.

A forma enfileirada de organizar as carteiras favorece a concentração individual do trabalho em classe, o predomínio da explanação oral do conteúdo registrado no quadro de giz, padronizando a rotina do cotidiano escolar e marcando os pressupostos da concepção tradicional de ensino. Entretanto a presença de atividades diversificadas, também registram a presença de conceitos da perspectiva construtivista.

No decorrer de nossas observações, fomos identificando a concepção de professora e aluno implícita nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto que para a professora 1 há

---

<sup>51</sup> Relação onde a professora possui e transmite o saber aos alunos, que o absorvem e reproduzem irreflexivamente.



uma relação mais assimétrica (Davis, 1989), diretiva, marcada pela perspectiva tradicional, as professoras 2 e 3 apontam para uma relação mais aberta, interativa e dialogada, pregada pelos pressupostos da perspectiva construtivista.

Neste sentido, cabe reiterar que, “a interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitivamente a aprendizagem .” (Weisz, 2002 : 73)

#### 4.3.2. Subtema 2: Materiais e conteúdos didáticos

Quanto ao material didático utilizado nas três classes, observamos que são semelhantes. Em geral as crianças possuem um *caderno de uso diário*, que serve para registrar as atividades realizadas em classe. São os exercícios que as professoras passam no quadro de giz e os alunos copiam; as atividades que realizam em folhas de xerox e colam no caderno ou as atividades presentes no livro didático que são transferidas para esse caderno.

Possuem também os *cadernos de deveres*, que levam para fazer as atividades de casa e o *caderno de avaliações*, que são utilizados para realizar as “provas”. As crianças também, possuem em seus materiais, o livro didático de língua portuguesa e, em algumas situações, o livro de literatura infantil da biblioteca. Os jogos e recorte e colagem (figuras) também se fizeram presentes em algumas situações.

Entendemos a escola como local que tem como função socializar o conhecimento elaborado pela sociedade às novas gerações. Para tanto, reconhecemos que este processo não acontece de forma direta, mas exige um inevitável processo de transformação e sistematização do conteúdo a ser trabalhado. Ou seja, transformar o objeto de conhecimento em objeto de ensino. Portanto, tanto a linguagem escrita como a prática de leitura e escrita se transformam para uma versão escolar da leitura e escrita. No entanto, a necessidade de sistematizar a leitura e a escrita em objetos de ensino, não justifica a criação de uma grande distância entre esses dois objetos: o objeto de conhecimento e o de ensino, ou melhor, entre a versão escolar e a versão social da leitura e da escrita.

Acreditamos que seja possível organizar a prática pedagógica de forma que não haja um abismo entre os diferentes tipos de conhecimento, mas sim que é possível realizar práticas que tenham sentido e significado não destruindo a natureza do objeto, respeitadas as necessidades do ato de ensinar.

Assim, com a invenção da escola, foi necessário produzir conteúdos, práticas e materiais para o professor ensinar e o aluno aprender, que de certo modo criou uma distância entre conhecimento social e de ensino. Em tempos passados, essa didática foi adequada, mas para os tempos modernos, tornou-se limitada, frente as enormes mudanças e inovações tecnológicas e o grande contingente de informações rápidas que o meio oferece (Ferreiro, 2001).

Assim, queremos chamar a atenção da existência de uma tendência que leva os professores a pensar que a escola sempre foi assim, e assim pode permanecer. Tornou-se algo “natural”, ou seja, a escola é constituída com essas ações e características, logo não “tem porque mudar”. Segundo Weiz, na visão de certos autores, para se ensinar e aprender na escola, foram construídos materiais específicos -escolarizados, criando-se “uma espécie de muro que não deixava entrar na escola nada que fosse do muro externo.” (2002 : 74) Em nossas observações, percebemos que o material utilizado pelas três professoras voltam-se para os padrões da escola tradicional, mas que começam apresentar sutis inovações e diversidade.

Também vimos presentes ações na qual o aluno registra os conteúdos e os exercícios de fixação (caderno de uso diário), para posteriormente reforçar, em casa, o conteúdo passado em classe (cadernos de deveres) e na seqüência, reproduzir para o professor o que “aprendeu” por meio das avaliações (caderno de avaliação). Esse tipo de atividade caracteriza uma concepção empirista<sup>52</sup> de aprendizagem.

Em outras palavras, de certo modo encontramos uma prática escolar padronizada, realizada por meio de exercícios mecânicos, fragmentados e repetitivos, em detrimento de um ensino que busca estabelecer relações com o saber e as práticas sociais existentes no mundo extra-escolar como preconizam as tendências educacionais atuais.

Isto significa dizer que estas escolas, de certo modo, encontram-se fechadas em um mundo próprio, no qual as características e ações presentes no mundo exterior, não contemplam o espaço escolar, gerando na escola práticas destituídas de sentido, valor e uso social. Por outro lado, a prática pedagógica apresentada pelas três professoras deu mostras que existem iniciativas de práticas em busca de algo novo, e trazem para o contexto de sala de aula materiais diversificados presentes no meio social extra escolar.

---

<sup>52</sup> O empirismo refere-se a uma “doutrina ou teoria do conhecimento segundo a qual todo conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna.” (Japiassú e Marcondes, 1996 : 80) Segundo o empirismo não há outra fonte de conhecimento sem ser experiência e a sensação.

Cabe salientar que compreendemos que a escola não pode perder de vista sua função de ensinante, mas que é pertinente buscar não se afastar do que acontece no meio social circundante do aluno.

4.3.3 - Subtema 3: Práticas de leitura e escrita: O que se lê, o que se escreve e o que se faz no contexto de uma sala de aula em processo de alfabetização:<sup>53</sup>

Nas observações realizadas em sala de aula sob a ação docente e acompanhadas do registro escrito<sup>54</sup>, buscamos apreender e compreender como vem sendo conduzida a prática pedagógica das professoras referente ao ensino da leitura e escrita e que relação possuem com as concepções teóricas das três professoras sobre a alfabetização. É o nosso olhar sobre uma realidade multifacetada: o cotidiano de uma sala de aula. Um espaço muito dinâmico, marcado pela diversidade de ações e relações, pelas contradições culturais e sociais e, pelas convergências e divergências de idéias e pensamentos. A sala de aula caracteriza um ambiente onde convivem diariamente pessoas com histórias singulares, individuais e coletivas, que integram o conjunto e formam o grupo, a turma. Foi neste contexto que buscamos analisar as ações e concepções subjacente a prática docente<sup>55</sup>.

A análise das práticas de leitura e escrita esteve pautada na entrevista e em especial nas observações realizadas sobre a prática pedagógica exercida pelas três professoras em sala de aula e sob a análise dos cadernos de registro das crianças utilizados no seu processo de escolarização.

Salientamos que a nossa presença nestes espaços não provocou mudanças significativas na dinâmica da sala de aula. Percebe, logo após os primeiros encontros, a naturalidade e espontaneidade presentes, em especial por parte das professoras 2 e 3 e seus alunos.

Na sala da professora 1, a presença de uma pessoa estranha também não provocou alterações na dinâmica escolar nem no comportamento dos alunos que pudesse interferir na realização do trabalho. Apenas sentíamos uma postura mais fechada e reservada por parte da mesma. É interessante destacar que os alunos mantiveram-se disciplinados durante as visitas, o que nos faz considerar que a postura de autoridade da professora mantinha o grupo sobre controle, mesmo quando havia algo novo em sala.

---

<sup>53</sup> Serão apresentadas no anexo 4 algumas atividades de escrita.

<sup>54</sup> Todas observações realizadas das situações de sala de aula (falas, exercícios, reações...) foram registradas por escrito (diário de campo) do qual foi se constituindo num material muito rico e vasto, sendo um valioso instrumento de análise.

<sup>55</sup> Este termo é sinônimo de prática pedagógica ou ação docente.

#### 4.3.3.1. Práticas de Leitura

Ao realizarmos o estudo bibliográfico, vimos que a prática da leitura é uma ação que está vinculada diretamente ao ensino escolar desde as épocas mais remotas, ou seja, desde a institucionalização da escola (século XVII). Segundo dados de Galvão e Batista (1999), nesta época as oportunidades de leitura eram muito restritas, limitando-se a leitura de materiais presentes nas mais distintas fontes.<sup>56</sup> Não se encontravam livros específicos de leitura e a prática da leitura era desvinculada do prazer.

Na segunda metade do século XIX começam a ser criados livros específicos de leitura para as séries iniciais do processo de escolarização.<sup>57</sup> Desde então, o ato de leitura começa a ser mais difundido; amplia-se o público leitor e novos livros surgem no cenário escolar.

Aparentemente, a leitura começa a tomar novos rumos. No século XX, surge o segundo livro de leitura para escolas “*A Menina do Narizinho Arrebitado*”, de Monteiro Lobato (1921)<sup>58</sup>. A partir desse momento (século XX) a prática de leitura passou a fundamentar-se em novas abordagens. A leitura coletiva e oral passou a tornar-se cada vez menos efetiva no ato pedagógico enquanto que a leitura silenciosa e seletiva, passava a se tornar dominante, resultando em mudanças significativas, que foram gradativamente ocorrendo.

Tanto as concepções e o ato de ler, quanto os materiais disponíveis para a leitura, foram apresentando significativas mudanças desde o início da prática de leitura na escola até os dias atuais. Segundo Barbosa, “explosão da informação, o acúmulo do conhecimento e a rapidez do seu progresso modificaram e ampliaram profundamente a função da escrita na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, o ato de ler assumiu novas dimensões estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual.” (1992 : 109)

Aqui, buscamos analisar em que contextos e como são desenvolvidas as situações de leitura no âmbito escolar. Nossas ações foram guiadas pelas seguintes proposições: como as práticas de leitura são empreendidas em sala de aula; existe semelhança entre o uso social da leitura e a leitura como objeto de ensino; o aluno é incentivado e tem oportunidade de ler em sala de aula e em que momentos e os tipos de textos que são propostos nos momentos de leitura e

---

<sup>56</sup> Os materiais para leitura consistiam-se em: relato de viajantes; autobiografias e os romances da época, manuscritos de documentos de cartórios e cartas, Código Criminal, a Bíblia e a constituição do Império.

<sup>57</sup> 1868 – Abílio Cesar Borges – publicou uma série de livros desenvolvidos especificamente para o ensino escolar o seu - Primeiro Livro – dirigia-se para o ensino da leitura e escrita substituindo as grosseiras cartilhas e os materiais manuscritos . Os outros livros possuíam um caráter enciclopédico, constituído por conteúdos de diversas áreas.

quem faz a escolha Sintetizando, que concepção de leitura norteia a prática pedagógica das três professoras alfabetizadoras.

A análise dos “*atos de leitura*”<sup>59</sup> culmina com o contraponto entre concepções atuais de leitura pautadas na perspectiva construtivista<sup>60</sup> e a prática pedagógica desenvolvida pelas três professoras alfabetizadoras. O contraponto vem destacar *atos de leitura* que consideramos pertinentes ou não na prática pedagógica da alfabetização.

Galvão e Batista (1999) nos permitem ter um olhar diferenciado para leitura na ação docente. Segundo os autores, para uma prática pedagógica ser eficiente deve despertar e cultivar o desejo de ler. Assim nos questionamos se os atos de leitura propostos pelas professoras despertam o gosto no aluno pela leitura Se promovem o processo de alfabetização dos seus alunos

Com relação à professora 1, podemos destacar que poucos momentos de leitura foram promovidos, sendo uma ação esporádica em sala de aula. Os atos de leitura que presenciamos aconteceram quando a professora solicitava a leitura de um enunciado, de um probleminha de matemática ou estavam vinculados ao binômio “ler e avaliar”, ou seja, objetivava “*ver como os alunos estavam na leitura.*”

Neste ato, a leitura era feita individualmente pelo aluno, em voz alta e de frente para a turma ao lado da professora, que estava sentada em sua carteira. Como recurso didático a professora utilizava um microfone acoplado a uma caixa de som, cujo objetivo era “*tornar a leitura mais nítida.*” Todos alunos tinham sobre sua carteira o material de leitura. A professora orientava para que todos alunos acompanhassem e “*treinassem*” a leitura, pois em determinado momento, “*chegaria a vez deles*” .<sup>61</sup>

Das situações de leitura proporcionadas pela professora, destacamos os seguintes aspectos: a) os textos utilizados como referencial de leitura foram propostos pela professora, não oportunizando ao aluno escolher, para o “*momento de avaliação*”, um texto com o qual ele se

---

58 Este livro propunha algo inovador , ou seja, começa a vincular-se a leitura ao prazer, pois até o presente momento a relação leitura e prazer eram proibidos, pois se acreditava que esta relação era nociva ao indivíduo.

59 Tratamos este termo “atos de leitura”, todas as situações que foram vivenciadas e observadas, onde se fez presente a leitura de algum material, enunciado, item, ou seja, as práticas em que a leitura esteve presente nas observações realizadas em sala de aula

60 Vygotsky (1994), Piaget (1976), Ferreiro (2001), Teberosky (1985), Weisz (2002)

61 Além destas situações apresentadas, cabe destacar que faz parte das atividades curriculares da turma a visita quinzenal a biblioteca da escola. Lá as crianças escolhem um livro de literatura infantil. Este livro fica com as crianças durante os quinze dias para leitura em casa. Após expirar o prazo, nova troca é feita e assim sucessivamente. Esta ação é realizada pela bibliotecária, que busca os alunos em sala.

identificasse ou fosse de seu interesse; b) não foram propostos textos diversificados, tais como informativo, poético, humorístico, entre outros; c) todas as crianças tinham o mesmo texto para ler e cada aluno lia somente um trecho (leitura em fragmentos); d) não houve preocupação com aspectos como: compreensão e interpretação, privilegiando apenas a decodificação dos signos e e) a pouca freqüência com que aconteceram as atividades de leitura.

A nossa análise mostra que a leitura além de ser pouco valorizada e não ser utilizadas de forma semelhante com suas funções e uso social, não estabelece relações com a realidade dos alunos, acontecendo de forma desarticulada da escrita. Na ótica da professora, ler e escrever são duas ações independentes. Essa visão, é característica dos métodos de alfabetização, que se fundamentam nos pressupostos da concepção tradicional de ensino.

Dessa forma, as atividades de leitura propostas pela professora vem ao encontro da fala de Rottawa, dizendo que “ a escola alfabetiza acreditando estar expondo os alunos a prática de leitura, na verdade, o que está fazendo é treinando-os a simplesmente decodificarem um material escrito.” ( 2000 : 13)

Práticas de leitura diferenciadas não foram observadas.<sup>62</sup> Não encontramos nas ações da professora 1 consonância com literaturas atuais<sup>63</sup> que apontam uma evolução no conceito e na prática das atividades de leitura. Portanto, podemos aferir que existe implicitamente uma concepção de leitura pautada em princípios tradicionais de alfabetização. Com isto, queremos dizer que a professora privilegia nos atos de leitura a decodificação de grafemas e fonemas em detrimento de aspectos como a seleção, antecipação, compreensão, interpretação e a argumentação sobre os textos. As práticas não proporcionam ao aluno perceber e utilizar a leitura com função e uso social, nem como um momento de troca, interação e aprendizado de novos conceitos.

Esse tipo de proposta leva o aluno a acreditar que a leitura é apenas uma de suas obrigações escolares, na qual ela deverá ser cumprida com êxito e da melhor forma possível, descaracterizando a possibilidade de relações com as práticas sociais de leitura.

Na entrevista com a professora, percebemos a ênfase e importância que atribui ao processo de alfabetização na primeira série, em especial a escrita pois ... “*acho que é ter um*

---

<sup>62</sup> Ou seja, ações como: conversar sobre as leituras realizadas ou comentar sobre o livro da biblioteca que leram na semana. Ou um momento para expressarem as dificuldades que tiveram com a leitura ou falar das características interessantes encontradas nos personagens do livro lido, ou ainda, comentar a notícia que leu com o pai no jornal da semana não foram evidenciadas no contexto observado.

*domínio da escrita, né ? Claro, na medida do possível deles, e a leitura eu acho que é importante. São os dois, que vai daí desenrolar a partir da segunda série(...) o principal é a alfabetização, por que como é que ele vai conseguir interpretar um problema, lê um problema se ele não tá alfabetizado?”(sic)*

Na visão da professora 1 está claro que a leitura e a escrita são os conteúdos que ela tem que ensinar e a criança aprender na primeira série. Reconhecemos que neste aspecto a professora é coerente no exercício de sua função. Porém chamamos a atenção para a maneira que a leitura e escrita são tratadas, tornando a prática restrita. Apenas se alfabetiza, mas não se formam alunos leitores e produtores de texto. (Jolibert, 1994; De Celis, 1998)

A ênfase na alfabetização é percebida na relação entre o que a professora relata<sup>64</sup> e aquilo que apresenta sua ação pedagógica. Vimos que a prática da professora prioriza o ensino da leitura e da escrita, porém de forma limitada. Não há atividades no sentido de “garantir o aprendizado de diferentes maneiras de ler e escrever(...)” que segundo Cavalcanti (1997 : 118), consiste em uma das funções que cabe a escola realizar.

Como os *atos de leitura* são realizados sempre de uma mesma maneira, pode ser que pouco incitam nos alunos o gosto e hábito pela leitura e possivelmente limitam ao aluno ativar e promover relações com seus conhecimentos prévios, desvinculando-se das leituras de mundo que realizam em seu contexto. Como indica De Celis, “constrói-se conhecimento e se alcança aprendizagens eficazes na medida em que as atividades que a criança desenvolve tenham sentido, relevância e propósito.” (1998 : 37)

Na ótica apresentada por De Celis a atuação da professora pode vir a ser um dos meios para suscitar uma aprendizagem eficaz como também para a prática pedagógica da leitura ampliar os conhecimentos dos alunos e tornar a leitura uma ação voluntária, significativa e prazerosa. Para tanto, a atuação explícita e diversificada da professora é apropriada para que as crianças aprendam, desenvolvam e evoluam na sua competência de seres escritores e leitores por meio de situações de ensino aprendizagem.

Em síntese, as atividades de leitura da professora 1 demonstram ser limitadas e padronizadas. Objetivam avaliar e identificar as dificuldades na decodificação das letras e sons. São

---

<sup>63</sup> Como apontamos no texto introdutório sobre a leitura.

<sup>64</sup> Alfabetizar no sentido do aluno dominar a leitura e a escrita.

ações que limitam a interação e envolvem o aluno com o mundo diversificado da leitura dificultando a formação de alunos leitores.

Dessa forma, vimos presente traços da concepção de leitura como decodificação da grafia – texto em sons, uma vez que o texto limita-se apenas como um pretexto um disfarce para ensinar algum conteúdo, fragmentado em pequenos trechos e não é explorado nem articulado com outros aspectos. A leitura é vista como treino. Em resumo, compreendemos que a sua prática está limitada aos padrões tradicionais: ler é apenas decodificar, e não apresenta pouca relação com concepções atuais de leitura<sup>65</sup>.

Quanto à professora 2, percebemos que os atos de leitura foram bem mais constantes. Talvez a justificativa esteja presente em sua fala, quando diz que “(...) *eu procuro a leitura, eu incentivo muito eles à leitura, a ler. Eu cobro bastante a leitura deles. Eu cobro quase diariamente, qualquer coisinha. Ou eu escrevo no quadro ... vocês tem que ler e descobrir o que que é.*”<sup>66</sup>

Observamos que os objetivos e as práticas de leitura foram diversificados. Em alguns momentos a intenção da professora foi “*ver como está a leitura dos alunos*” vinculando leitura e a avaliação. O foco da leitura é a decodificação de grafemas e fonemas, prática de leitura muito usual e presente nas escolas atuais.<sup>67</sup>

Em algumas situações de leitura, a professora questionava os alunos sobre o conteúdo do texto, podendo-se considerar como algo positivo, embora pouco significativo porque todos alunos lêem apenas um pequeno trecho, do mesmo texto determinado pela professora. Essa ação limita a máxima circulação de informações.

Outro ato de leitura acontecia por meio de fichas de leitura<sup>68</sup> afixadas em um varal, de baixo do quadro de giz. Essa prática é comum, fazendo parte da rotina diária da turma nos momentos que alguns alunos concluíam suas atividades e tinham que aguardar os demais.

Consiste em a uma atividade pedagógica adotada para que os alunos ficassem ocupados, sem atrapalhar o desenvolvimento da aula, pois como diz a professora “*se eles tem um tempinho*

---

<sup>65</sup> Produção de sentidos, Chartier, (1995); Smith (1989) leitura como ato criativo e construtivo; Freire (1982), leituras de mundo)

<sup>66</sup> Neste trecho a professora quer se referir a leitura das atividades e enunciados que ela passa no quadro e que solicita que os alunos leiam e descubram o que é para fazer.

<sup>67</sup> Maiores detalhes ver pesquisas: Kramer (1986); Macedo (2001); Rausch (2001); Carmo e Chaves (2001); Soares e Maciel (2000), entre outros.

<sup>68</sup> Estas fichas consistem de um recorte de cartolina contendo colado textos que foram retirados de livros didáticos que não estavam mais em uso.



*eu procuro deixa-los com atividade, até porque é uma turma que não pára”* <sup>69</sup> É comum, encontrar esse tipo de procedimento em outros contextos, como podemos ver em Kramer (1994)

<sup>70</sup>

Essa ação pode refletir negativamente, no sentido do aluno entender que neste momento ele só está lendo para preencher o seu tempo, manter-se ocupado e não atrapalhar, descaracterizando as reais funções da leitura. Por outro lado, “(...) o professor que organiza e sistematiza o espaço de construção simbólica, ou seja, oferece de modo sistematizado espaços para instrumentalizar representações, vai mediando a aprendizagem de seus alunos.” (Correia 1996 : 2)<sup>71</sup>

A construção de representações simbólicas, no cotidiano da sala de aula das classes de alfabetização constitui-se como ações mediadoras do processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Neste sentido, consideramos que o cantinho da leitura poderá ser positivo uma vez que permite a criança liberdade para escolher seus textos para leitura e para vivenciar diferentes formas de representação simbólica.

A presença de *atos de leitura* em que o aluno lê seu texto para os demais , externalizando suas idéias (texto) também se fizeram presente. Essas atividades deste tipo podem favorecer aluno reconhecer a si e ao outro como alguém que produz texto e favorece o estabelecimento de relações com práticas sociais de leitura, dando outra conotação para a leitura. Assim, ler não significa treinar o aluno para decodificar materiais escritos, mas ler assume o papel de informar, partilhar, comunicar, interagir e ouvir.

Desse modo, o aluno teve a possibilidade de perceber a leitura dentro de outra perspectiva, ou seja, compreender o que significa ler, para que ler e que tipos de materiais ler. Consideramos estes *atos de leitura* pertinentes para o processo de alfabetização. A forma integrada entre o escrever -produzir o texto- e ler -socializar o seu texto, oportuniza o aluno reconhecer a função e a relevância que a leitura e escrita, possuem no contexto social do mundo contemporâneo. E, saber que “ler e escrever são particularmente indissociáveis pois podem ser vistos como evento social, no qual os leitores, do mesmo modo como os escritores, compartilham

---

<sup>69</sup> Além da leitura, a professora oferece aos alunos ociosos jogos e brinquedos. Se algum aluno manifestar interesse em escrever no quadro ou cartinhas, também era permitido.

<sup>70</sup> Este fato também foi evidenciado na pesquisa que realizou com professoras alfabetizadoras. Maiores detalhes, ver Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Brasília , set/dez.1984, 65 , 523-37.

<sup>71</sup> CORREIA, Eloísa S. A construção da escrita e o papel do professor. Florianópolis : Escola Autonomia, 1996 (mimeo).

pensamentos e idéias e particularmente, objetivos afins que os constituem também produtores de conhecimento .” (Rottawa, 2000 : 14) Para o processo ser mais significativo supomos que aquilo que se escreve e que se lê sejam contextualizados, articulados e com sentido.

Concordamos que dominar a leitura e escrita é imprescindível para os tempos modernos, mas do nosso ponto de vista não basta apenas escrever *sobre* e ler *sobre*. Portanto, escrever sobre coisas relevantes e interessantes, que tenham sentido, significado, destinatário e ler, discutir e refletir sobre o assunto no sentido de ampliar as experiências e saberes das crianças são ações pertinentes na formação de crianças leitoras e escritora.

Dessa forma, a ação da professora requer de certo modo também planejar outras atividades de escrita com função e uso socialmente reconhecidos e analisar, refletir e avaliar o desenvolvimento dessas atividades. Essas ações são essenciais pois “avaliar a atividade e o trabalho das crianças permite que se repense os encaminhamentos. Às vezes uma boa atividade é desperdiçada porque o professor não consegue, sozinho, distinguir aquilo que promove a aprendizagem daquilo que é mecânico, tarefairo.” (Mingues e Aratangy, 1998 : 55)

Em nossas observações, vimos que a professora 2 lia histórias para seus alunos. Segundo a “*Lei da dupla formação*”, de Vygotsky (1991), qualquer função que existe no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes. Primeiro lugar no nível social (interpsicológico) e depois no plano individual (intrapsicológico).

Assim, a ação da professora ao ler para seus alunos torna-se muito significativa uma vez que ela é a referência para seus alunos. Sabemos que desde muito pequena a criança imita as ações do adulto. Para Veer e Valsiner (1996) a imitação é promotora do desenvolvimento humano. Portanto, posturas como essa podem refletir na formação de crianças leitoras. O aluno percebendo a professora enquanto leitora, poderá adotar uma postura semelhante para si, em especial, no caso de crianças onde em casa, os pais não praticam a leitura ou são analfabetos, caso comum nesta comunidade. Portanto, “a leitura por parte do professor oferece um modelo para o aluno sobre como se lê especialmente se o professor explicitar o que vai pensando e ocorrendo em seu interior antes, durante e depois da leitura ”(Curto, 2000 : 177)

A professora lendo diariamente para e com seus alunos e, com diversos tipos de textos permitirá que ele se familiarize com esse tipo de ação, podendo adotá-las. Nessa perspectiva, o aluno passa a ter condições de perceber as funções sociais da leitura, e auxilia o mesmo a

perceber as peculiaridades e diferenças que existem nos textos escritos que circulam no meio social.

Nos *atos de leitura*, encontramos além dos textos do livro didático, a leitura de textos de literatura infantil e das produções escritas das crianças. A Literatura Infantil constitui uma modalidade de texto pertinente para crianças em fase de alfabetização pois oferecem um universo amplo para as experiências dos alunos, permitindo viajar por mundos diferentes, conhecer pessoas-personagens interessantes, viver aventuras no tempo e espaço passado e futuro, na mais alta imaginação. Enfim, permite expressar, sentir e vivenciar experiências com a leitura e a escrita das mais diversas formas. Em outras palavras, é “um espaço das múltiplas práticas textuais - orais e escritas - capazes de dar conta das ações e do imaginário humanos .” (PCNs, 1998 : 14).

Outros *atos de leitura* também permearam a prática pedagógica e sob este aspecto, podemos concordar que realmente a professora enfatiza muito a leitura dos alunos em suas aulas e de certa forma, procura diversificá-la. Portanto a professora 2 dá mostras que atribui um valor relevante à leitura para o processo de alfabetização de seus alunos. A sua concepção de leitura não se reduz somente a decodificação, ao domínio do sistema alfabético. A decodificação é fundamental, porém não é o único e o mais importante dos aspectos. Pois, “(...) ler nunca vai ser a mesma coisa que realizar uma decodificação do texto em um sistema fonético. De fato, o texto tem uma certa autonomia, enquanto objeto significativo e comunicativo, quando é produzido, e supõe uma atividade criativa do leitor, quando lido.”(Franchi, 1999 : 23).

Em outra situação a professora contou uma história para seus alunos, e posteriormente, fez a recapitulação<sup>72</sup> oral do texto. Essa passagem, marca uma prática que vem ocupando espaço nas propostas inovadoras de alfabetização<sup>73</sup>. Em atividades com essas características, os alunos têm possibilidade de desenvolver habilidades como: a expressão oral; ampliar o vocabulário; manifestar suas idéias; comparar diferentes pontos de vista e interpretação; argumentar; desenvolver a atenção, memória e socializar-se com o outro.

O momento da recapitulação pode servir para a professora como uma estratégia de avaliação da compreensão da leitura, de forma dinâmica e produtiva, sem priorizar apenas os aspectos da decodificação das letras e grafemas, como fazia anteriormente. A avaliação será uma

---

<sup>72</sup> Recapitulação, segundo Curto, 2000 : 176, significa “ elaborar uma representação global do texto como resultado do que foi lido e do que se compreendeu .”

<sup>73</sup> Para maiores detalhes ler Cavalcanti (1997), Curto (2000)

consequência da atividade visto que por meio dela a professora poderá fazer inferências sobre a forma que a criança expressa o seu conhecimento sobre a história trabalhada. Reconhecer a recapitulação como uma estratégia auxiliar para o aluno na produção de texto é outro aspecto positivo. É mais fácil para o aluno iniciante escrever sobre textos/histórias que conhece, do que criar algo novo.

Leituras em voz alta; mesmo texto para todos alunos indicados pela professora, leitura de pequenos trechos, ênfase nos textos narrativos, são características presentes na sala da professora 2. A leituras de textos diversificados, feitas pela professora ou pelos alunos ainda são pouco expressivas. Ou seja, a tipologia textual existente fora do espaço escolar, textos informativos, humorísticos, jornalísticos, poéticos, publicitários..., não estavam presentes nos atos de leitura observados. Essas ações são comuns de encontrar em uma prática pedagógica tradicional. Mas como vimos anteriormente há certa diversidade nos atos de leitura e isto nos permite aferir que a concepção de leitura da professora não se limita a decodificação. Parece-nos que emerge neste contexto escolar tentativas de inovações e mudanças.

Quanto a pouca diversidade no tipo de texto, limitando-se aos textos literários e narrativos, cabe citar que “ler para as crianças, em aula, contos, avisos, poemas, notícias do jornal e todo tipo de texto é uma necessidade educativa.” (Curto, 2000 :125) Desse modo, torna-se positivo ampliar o contato da criança com o mundo da cultura letrada existente fora da escola, trabalhando a função social da escrita e a diversidade de textos. A escrita que está fora da escola é parte do processo de alfabetização do aluno, portanto esses “encontros com textos escritos são atos de leitura e quanto mais variados e intensos mais conhecimentos provocam.” (Farias, 2000 : 54)

Neste sentido, uma questão necessita ser abordada: a clareza sobre o que é a escrita, pois como diz Ferreiro, a escrita não era objeto de ninguém, exceto do professor de primeira série, que ao apropriar-se transformou a escrita de objeto social em objeto escolar. “Essa transformação da escrita em um objeto de propriedade escolar exclusiva fez com que perdesse algumas das funções que a justificam como objeto de importância social. A escrita transformou-se em um instrumento para passar de ano” (2001 :33). A autora ainda enfatiza que “a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.” ( idem)

Ferreiro e Teberosky (1985) em suas pesquisas apontam a importância e urgência de ocorrerem mudanças na forma de organizar o ensino da leitura e da escrita. Para as autoras, ler e

escrever não se limitam a compor e decompor o código escrito em peças (vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases). Ao reportarmos a autora queremos dizer que a escrita como objeto social, no contexto escolar, essencialmente sofrerá alteração, porém salientamos que não significa descaracterizá-la totalmente tornando-a um objeto de conhecimento sem vida, função e significado, apenas como instrumento de aprovação ou reprovação do aluno.

Assim, para uma mudança conceitual se efetivar uma das condições é organizar as atividades vinculadas aos processos da leitura e escrita contextualizados e presentes no meio social. A presença do código escrito nas salas de aula em todas as modalidades textuais constituem-se numa ação positiva e também servem como referência para desenvolver tipos de explorações. (Pérez e Garcia, 2001)

No que se refere à participação dos alunos nas atividades. Não daria para afirmar se as atividades propostas nos atos de leitura estavam sendo prazerosas e interessantes para os alunos já que não houve “*muito barulho e bagunça*” -manifestações comuns de se perceber quando os alunos demonstram insatisfação com a aula. Também não poderíamos dizer que a atitude dos alunos frente as atividades estão vinculadas a uma certa submissão a postura da professora, visto que seu relacionamento com seus alunos é muito positivo. Assim, usando a sua criatividade a professora pode propor diversas atividades com textos variados e significativos, podendo refletir numa maior envolvimento e participação.

Além disso é importante o aluno saber para quê e por quê ler, o que e como aprender a ler. Na organização dos *atos de leitura*, os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles pensam e sabem sobre a leitura, podem servir de ponto de partida para o planejamento. “As crianças precisam encontrar sentido na leitura, portanto, os professores devem garantir que a leitura - e a sua aprendizagem - faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-las a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la.” (Smith, 1999 : 127)

As situações de leitura em sala de aula são fundamentais para muitas crianças, pois conforme o vínculo e a identificação que a criança estabelece com os textos lidos, poderá influenciar na sua ação de leitor ou não. Por esse motivo, reiteramos que a atenção que a professora dispensa ao elaborar e organizar as atividades poderiam se pautar em pressupostos iniciais como: o que é ler? Para que se lê? O que se lê? Como e onde ?

Neste contexto de mudança, a leitura vinculada somente aos aspectos da avaliação – decodificação, como durante muito tempo se contemplou e ainda presenciamos nas práticas

pedagógicas no contexto escolar, perde o sentido. É importante ter presente que “enquanto se lê, se constrói significados, se aprende, se pensa.” (Curto, 2000: 175). Por isso, refletir a prática, inovar o fazer pedagógico frente a leitura e escrita, pode contribuir para equacionar o índice negativo em que aponta que apenas 26% de cidadãos <sup>74</sup> leitores no país.

Em síntese, percebemos que a professora 2 busca desenvolver atividades diversificadas de leitura, oscilando sua prática entre atividades de caráter tradicional e outras apontando para uma perspectiva construtivista. Seria interessante a professora orientar seu fazer docente no sentido de pensar e refletir sobre sua ação, registrar seu percurso: dificuldades, avanços, limitações, preferências, podendo facilitar a construção de uma proposta pedagógica pertinente com as exigências do contexto social e dos alunos, consonante com concepções atuais de leitura. É salutar destacar iniciativas de inovação na prática de leitura em sala de aula, visto que há certa diversidade na forma de conduzir e propor momentos de leitura.

Frente ao apresentado e conforme as observações realizadas na sala de aula da professora 3, podemos dizer que as práticas de leitura apresenta semelhanças com aquelas empreendidas pelas professoras 1 e 2. As práticas de leitura comuns ao processo de escolarização estão presentes nas ações das três professoras, diferindo apenas em alguns aspectos.

A professora 3 também utiliza *atos de leitura* para avaliar os alunos, no qual ela indica o texto que será lido em voz alta pelo aluno. Apenas um pequeno trecho é lido sem articular e estabelecer relações com outros assuntos. Realmente, lêem apenas para serem avaliados. Como a própria professora diz, “*Leiam bem alto para a H. (pesquisadora) ver como vocês estão lendo.*”

Esse tipo de situação justifica a preocupação de avaliar o ato de leitura no sentido de decodificação. Como já relatamos, é uma prática constante e presente nos contextos escolares em que o aluno lê para ser avaliado. Nestes momentos, não se pensa no ato de leitura articulado com as práticas sociais de leitura, mas restringe-se a uma exigência da prática escolar.

Não queremos dizer que a professora não deve se preocupar se o aluno aprendeu ou não a ler. Porém, não consideramos a leitura somente como instrumento de avaliação. Compartilhamos com as idéias de Smith, ao dizer que, “a sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura (e escrita) significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração. Nenhuma criança deve ser excluída.” (1999 : 127)

---

<sup>74</sup> Para maiores detalhes ver dados do PISA 2000.

No período que estivemos acompanhando as aulas da professora 3, vimos que produções de textos realizados pelos alunos, tornou-se material de leitura para a turma. Os alunos liam em voz alta as suas produções para os demais. Na visão da professora, “*essa leitura interativa favorece mais a troca de idéias.*” Essa atividade de leitura pode despertar nos alunos a sua percepção enquanto indivíduo que escreve e lê o texto para um interlocutor. A professora ao valorizar a produção dos alunos, possibilita uma participação ativa em sala de aula.

Atividades desse tipo podem permitir ao aluno compreender que aquilo que é escrito, registrado, poder ser recordado a partir do momento que a leitura se fizer presente, bem como a socialização de idéias, informações.... A produção escrita do aluno é algo que vai se construindo gradativamente, por isso o significado é fundamental. Portanto, ela pode ser importante e relevante desde que a professora valorize e leve o aluno perceber este sentido da escrita e da leitura.

Esta proposta de leitura pela professora tornam-se algo significativo para a criança, pois ela lê aquilo que produziu e não aquilo que foi produzido para ela ler. É indiscutível que a professora tem papel primordial neste processo. Sua função é informar e orientar os alunos a respeito das questões essenciais sobre a leitura e, intervir e sistematizar situações de leitura para que o aluno perceba as funções sociais e o uso da leitura. Pois "o que acontece na sala de aula é fundamental para muitas crianças porque pode determinar se elas se tornarão leitores ou não."(Smith, 1999 : 127)

Nesta visão na busca de práticas de leitura no processo de alfabetização, serem diferentes e agradáveis, sem a presença do fantasma da avaliação, da nota, do treino, da memorização e repetição, cabe trazer uma passagem de Freire, na qual recorda:

" A velha casa, os seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas da minha mãe - , o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo.(...) minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com os meus pais (...) " ( 1982 : 12-13)

Em outras palavras, queremos dizer que organização das situações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas serão mais produtivas se vinculadas ao contexto

social e cultural dos alunos, a sua realidade circundante -contexto micro, mas também as situações do contexto social maior -a nível macro. Pressupomos que se forem organizadas práticas de leituras semelhantes aquelas presentes no contexto no qual as crianças estão inseridas e com textos significativos, o processo de alfabetização seja mais interessante. Isto não significa restringir o campo de informações que o aluno pode ter acesso para não causar um empobrecimento cultural e social.

Na sala de aula da professora 3 freqüentemente são propostas a leitura de enunciados e a leitura de fichas ou textos do livro didático, práticas comumente encontradas no contexto escolar. Há na sala de aula uma estante que contém vários livros didáticos antigos, livros de literatura infantil e alguns gibis que objetivam apenas a leitura para mantê-los ocupados. Ou seja, os alunos que concluíram as atividades propostas pela professora, são orientados a realizar leituras, enquanto os demais vão concluindo a sua tarefa.

Percebemos nestes momentos que, de modo geral, a receptividade e participação dos alunos nesta atividade é positiva. Muitos sentam em suas carteiras e fazem a leitura, outros apenas folheiam os livros, olham as figuras, outros deixam o livro sobre a mesa e conversam com o amiguinho do lado. Mas de modo geral, a prática de leitura consolidada, realmente mantém os alunos ocupados enquanto os demais terminam a atividade, atendendo o objetivo proposto pela professora. Como já mencionamos, atividades desse tipo, podem desvalorizar o ato de ler, visto que está vinculado a manter-se ocupado e não se relacionar com outras atividades. Todavia pode favorecer no sentido do aluno desenvolver sua autonomia ao poder escolher o que quer ler, embora existam poucos materiais diversificados em sala, resumindo-se em textos de livros didáticos.

É sabido que os textos do livro didático são aqueles que são mais valorados na prática pedagógica dos professores. Sabemos também das limitações que ele possui, em especial a baixa qualidade e por constituir-se em um tipo de texto encontrado somente na escola. Por outro lado, é o único material que normalmente o aluno de classe menos privilegiada tem contato e possibilidade de ter acesso contínuo e prolongado. Olhando sobre esta ótica, e como pudemos perceber em nossas observações, realmente o uso livro é pertinente em sala de aula.

Frente às críticas tecidas ao material, cabe destacar uma outra forma de perceber o livro didático. Perini (1988), aponta para uma dupla função do livro: primeiro, como fonte geradora de



informações de caráter técnico e segundo, como material que permite ao aluno aprender ler, lendo. Esta, é apontada pelo autor como talvez a mais importante das duas.

Se este é o material mais presente em sala de aula, de acesso fácil ao aluno e cumpre a função de levar o aluno a aprender a ler, é possível que a presença deste material não seja tão negativa como a princípio pode parecer. Pelo contrário, pode servir para manter os alunos em contato freqüente com material escrito e como apoio didático para a professora. Para isso, ao nosso ver, podem ser tomadas algumas ações e posturas: planejar a ação docente sobre o material, adequando as necessidades e realidade dos alunos e não torna-lo o único material de leitura.

Em se tratando do livro didático, pensamos ser pertinente expor como acontecem esses *atos de leitura* ilustrando com uma passagem,<sup>75</sup> na qual a professora estava atendendo individualmente alunos com dificuldades e orienta os demais alunos para realizar uma leitura:

*P: Quem terminou pega um livro e volta para a carteira para fazer uma leitura enquanto os outros vão terminando.*

*A1: Dá biblioteca ?*

*P: Não, ainda não pegamos, pode ser um da estante.*

*A2: Eu não tenho livro.*

*P: Pode pegar na estante (ela continua ajudando o aluno com dificuldades)*

*A1: O meu livro é de animal !*

*P: Que legal, quando estudarmos animais você já sabe.*

*A3: Posso pegar esse ?*

*P: Esse não é muito legal para ler, pois é de matemática.*

Diante da postura da professora percebemos que não parece haver pouca preocupação em manter uma relação de leitura por meio de diversos portadores de texto, o principal é que realmente os alunos estejam ocupados. O tipo de texto oferecido aos alunos está vinculado mais a leitura de textos narrativos, dissertativos e literários encontrados nos livros didáticos ou de literatura infantil muito comum de ser encontrados na escola.

Essa situação reitera que realmente é o livro didático o material mais presente em sala de aula. Assim, ele cumpre, mesmo que de forma limitada, a sua função de possibilitar o aluno a aprender a ler e manter contato com material escrito freqüentemente. Quanto a forma da professora tratar este momento de leitura, possivelmente, pode estar relacionada com as representações que a professora tem do ato de ler do seu tempo de aluna, como também, pode ser que este seja seu padrão de leitura.

Em nossa análise consideramos que o trabalho desenvolvido pela professora, é consonante com a sua fala. Durante a sua entrevista afirma a relevância de realizar constantemente momentos de leitura em sala de aula, especialmente, pelo fato de ser a escola o único momento em que os alunos lêem. Segundo seu depoimento, *“se tu não faz uma leitura diária na escola eles não lêem nada.”* Em outro momento, destaca a relevância da leitura e escrita, pois *“a leitura e a escrita são fundamentais. As atividades de aprendizado da leitura e da escrita devem ser diárias, tem o momento da leitura, da escrita ...”*<sup>76</sup>

A importância que a professora manifesta sobre as atividades de leitura e escrita está explícita em suas ações. Em determinada situação, ao chegar o final de uma aula, a professora orienta os alunos sobre a tarefa de casa: *“vocês podem levar o livro para casa e ler bastante”*. Realmente é visível sua preocupação com a atividade de ler, mas é importante lembrar *por que lemos* e esclarecer que não lemos para treinar e nem avaliar, mas sim para informar, divertir, recordar, orientar ...

É possível que a justificativa para este fato seja realmente a carência e até inexistência de momentos de leitura extra-classe por parte dos alunos. Ou a professora limita a sua função e da escola a ensinar e transmitir conteúdos e o aluno aprender a ler e escrever. Ao nosso ver, essa é uma visão limitada do processo de escolarização e o de alfabetização.

A ênfase na leitura pode ser evidenciada em outra passagem: Prof<sup>a</sup>: Vocês falaram aonde vão passar as férias, só que para ir nesses lugares vocês podem levar o livro e todos os dias, cinco minutinhos antes de dormir, vocês podem fazer uma leitura, não custa nada e só ajuda. Se a vó tiver revistas ou gibis, melhor ainda, podem ler. (Nas férias o livro servirá para a leitura e a realização das atividades propostas no material

A fala da professora expressa sua preocupação em manter os alunos em contato com a leitura e escrita durante o período que eles não estarão na escola. Percebemos que a professora realmente incentiva seus alunos para realizem atividades extra-classe e não somente o que é proposto na escola. Mas que também está implícita a idéia de que para aprender e não esquecer, tem que reforçar e treinar, característica dos pressupostos empirista.

---

<sup>75</sup> Registro retirado do diário de campo. A letra P, refere-se a fala da professora e a letra A a fala dois alunos. Os números na letra A diferenciam os alunos participantes deste momento

<sup>76</sup> Mesmo com ênfase na leitura e na escrita, a professora não descarta a relevância de atividades como da rodinha, da conversação, pintura... Segundo seu depoimento: *“Para mim todas elas tem bastante importância, tem que ter um objetivo, pôr que fazer essa atividade. Se não a gente deixa passar e não vê o progresso.”*

A sistematização de situações cotidianas de aprendizagem de leitura constitui a ação pedagógica da professora, cumprindo seu papel na direção do processo de ensino-aprendizagem. Também existem momentos nos quais o aluno tem oportunidade e espaço para decidir e escolher o que deseja ler. Essa atitude da professora pode contribuir para a formação de leitores autônomos e fluentes.

Para alcançar uma prática pedagógica de alfabetização que forme alunos leitores e escritores - produtores de textos, o “aprendizado da leitura depende fundamentalmente das oportunidades de interação com os textos escritos. Quanto melhor for o material com o qual os aprendizes da leitura convivem, maiores serão suas chances de se tornarem usuários competentes e criativos da leitura e escrita .” (Cavalcanti, 1997 : 72)

Somente o contato freqüente com o texto, é insuficiente para o aprendizado da leitura, exigindo assim a criação de situações pedagógicas propícias, tais como aquelas que levam a criança a pensar e refletir sobre o funcionamento e as características do sistema alfabético de escrita. Em outras palavras, cabe reiterar que “...selecionar textos potencialmente significativos e de qualidade, como também cuidar das situações em que as crianças são convidadas a interagir com eles, procurando garantir condições favoráveis a formação de leitores fluentes, autônomos e ávidos .” (idem, p. 73)

O livro didático, como já mencionado, constitui um dos recursos utilizados pela professora 3. Na sua fala, explicita que “*este material vem sendo mais utilizados neste momento visto que agora, praticamente todos estão lendo*” Com essa passagem, percebemos uma visão restrita de leitura, limitando o ato de ler um texto somente quando os alunos lêem convencionalmente. Ou seja, antes de dominar o sistema alfabético de escrita, na visão da professora o aluno ainda “não sabe ler.”

Para a professora 3, a presença do livro didático, é importante porque ela realiza diariamente atividades de leitura e interpretação, principalmente porque, como ela diz: “*as crianças não fazem leitura em casa*”. Podemos perceber que o livro de certa maneira, comanda a ação. Dentre as três professoras, realmente a prof.3 é a que mais utiliza este recurso.

Quanto ao uso do livro, ela ainda ressalta que “é bom cada criança ter o seu livro porque assim todos podem acompanhar a leitura e interpretação no seu próprio livro. Facilita quando faço questionamentos sobre a leitura, quando converso sobre o que aconteceu , o que tem de igual e diferente e se a leitura tem a ver com a realidade deles .”

Frente ao contexto observado e o contato freqüente que tivemos com a turma da professora 3, percebemos que são oportunizados momentos constantes e diversificados de leitura. A entrevista e a prática pedagógica desenvolvida são coerentes pois o que a professora diz fazer realmente se efetiva em sala de aula.

Quanto à pertinência das atividades de leitura propostas para o processo de alfabetização das crianças, se considerarmos que quase todas as crianças estão lendo, podemos dizer que estas atividades desempenham seu papel na alfabetização dos alunos. Mas, se considerarmos que “*as crianças só lêem na escola*”, parece-nos que as propostas da professora não estão refletindo na formação de crianças leitoras visto que, como a própria professora destaca “*em casa essas crianças não lêem .*”

Na verdade, o que esteve presente em sala de aula foram momentos de leitura constantes e uma certa variedade nos modos de leitura, mas a leituras de textos diversificados – extra escolar, foi quase inexpressiva. Não percebemos circular em sala de aula textos jornalísticos, poéticos, de revistas; letras de música, bula de remédio nem panfletos de supermercado que são comuns no dia a dia das crianças. Evidenciamos, sim, leituras em voz alta de textos com pouca relevância para as crianças, promovendo mera oralização de palavras com pouca reflexão sobre o texto lido, características de um ensino tradicional.

Percebemos que a prática de leitura efetivada na turma da professora 3 pode limitar a formação de leitores e não atender as exigências do atual contexto, marcado por mudanças e transformações velozes. Segundo Ferreiro, o momento social atual caracteriza-se por ser a “era da leitura veloz e da necessidade de aprender a escolher a informação pertinente dentro do fluxo de mensagens impressas que chegam de forma desordenada , caótica e invasora.” (Ferreiro, 1999 : 62)

Por outro lado, poderíamos dizer que atende e vem ao encontro das necessidades sócio-econômicas e culturais encontradas na realidade onde está inserida a classe da professora 3. Portanto, a sua prática pedagógica “atende” as exigências primárias de seus alunos: *aprender a ler e escrever*, todavia ler e escrever no sentido de decodificar e codificar, não no sentido de emancipação social (Freire,1998), necessidade presente naquele contexto escolar.

O que queremos dizer é que a postura pedagógica da professora atende os objetivos da escola. Porém, pensamos que devem ser ampliados pois é justamente nas comunidades carentes

econômica e sócio-culturamente que deveriam ser organizadas práticas pedagógicas que ampliassem os horizontes dos alunos.

Desse modo, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem não deveria estar pautado em concepções que levam apenas o aluno a aprender a associar de forma simplista letras e fonemas num processo de decodificação. “As associações sonoro-visuais e gráfico-auditivas são apenas um dos aspectos (e não o mais relevante) do ingresso na cultura letrada. Aprender a ler e escrever é muito mais que isso: é construir um novo objeto conceitual (a língua escrita) e entrar em outro tipo de intercâmbios lingüísticos e culturais .” ( Ferreiro, 1999 : 63)

Assim sendo, trata-se da professora estar atenta as constantes mudanças que ocorrem ao nosso redor, para viabilizar uma prática pedagógica condizente com o atual contexto. Não desconsiderando a realidade do aluno, mas sim, promovendo ao aluno um maior contato com essas mudanças velozes no mundo social e tecnológico.

De modo geral, podemos perceber que os atos de leitura presentes na prática de leitura das três professoras se assemelham. São normalmente marcados por leitura em voz alta; mesmo texto para todos alunos, escolhidos pela professora; pouca diversidade nos tipos de textos e pouca ênfase nos aspectos da compreensão, interpretação e análise dos textos. Embora, não podemos deixar de mencionar que traços de inovação também marcam estes contextos e o fato de os alunos estarem aprendendo a ler, mesmo que em um sentido mais restrito e limitado, mas que a escola cumpre com uma de suas funções primordiais.

#### 4.3.3.2. Práticas de escrita: (articulação aos conhecimentos prévios das crianças; presença de escritas com função e uso sociais e oportunidades de escritas espontâneas)

Já reconhecemos que no campo teórico da alfabetização ocorreram transformações e evoluções significativas. Entretanto, nos indagamos se essas mudanças ocorridas nos pressupostos teóricos <sup>77</sup>, estão refletindo nas concepções e práticas pedagógicas da leitura e da escrita das professoras alfabetizadoras. Também nos questionamos como é abordada, em termos teóricos e metodológicos a alfabetização nas séries iniciais.

Para entender essas questões buscamos o espaço da sala de aula e as ações que ali acontecem como referencial para compreender o processo de alfabetização. Neste sentido,

---

<sup>77</sup> Presentes nas publicações atuais, nos cursos de formação e eventos (seminários, simpósios ...), nos documentos oficiais (PCN, RCN/EI, Proposta Curricular SC)

“para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos, como fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e as redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que esses só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam.”(Sacristán e Gómez, 103 : 2000)

Foram com base em nossas observações sobre as práticas pedagógicas de escrita e na análise de documentos <sup>78</sup> que pudemos focalizar a forma como a escrita circula nas salas de aula de classes de alfabetização e identificar o tratamento que recebem por parte das professoras e alunos, seja na prática e no seu discurso.

Nessas circunstâncias, quanto ao processo de apropriação da escrita, nossa atuação foi orientada por questões como: que concepção de alfabetização tem permeado as salas de aula; como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula; que textos e atividades as professoras propõem para seus alunos; com que intensidade; quais materiais são utilizados; é pertinente ou não a ação docente praticada pelas professoras com base no seu discurso e nas concepções atuais no campo da leitura e da escrita, na alfabetização. <sup>79</sup>

A professora 1 inicialmente propõe ações pautadas *no nome das crianças e rótulos* explorando essencialmente as letras e também bastante recorte e colagem de jornais e revistas de letras iniciais (indicadas por ela). Podemos constatar que no princípio o seu trabalho está pautado nas letras do alfabeto, essenciais de serem conhecidas pelas crianças para se alfabetizarem. São introduzidas dentro de um contexto maior – palavras, frases e texto – possivelmente mais significativo para os alunos. A proposta pedagógica da professora 1 em determinados momentos, rompe com as atividades de “*escrita engomada, domesticada*” (Ferreiro, 2001:40), postuladas pelo ensino tradicional, em busca de ações mais interessantes e motivadoras para os alunos.

---

<sup>78</sup> Os instrumentos utilizados para análise documental foram os cadernos de registros das crianças – diário, deveres e avaliação – Estes cadernos são utilizados para registrar todas as atividades que são realizadas pelas crianças em sala de aula (diário) ou em casa (deveres) O caderno de avaliação é usado esporadicamente pelas crianças, quando realizam para a atividade de verificação de conteúdos (“provinhas”).

<sup>79</sup> Como já pontuado, atualmente alguns autores Soares (1998), Tfouni (1997), Kato (1988), Kleiman (1995) estão trazendo para as discussões no contexto educacional o termo **LETRAMENTO**, sendo este, na visão dos autores um conceito mais amplo, que transcende o conceito de **ALFABETIZAÇÃO**. Portanto, estamos tratando como concepções atuais na alfabetização os dois conceitos, já referenciados na revisão bibliográfica. Segundo Soares, a alfabetização está mais restrito ao ato de ensinar a ler e escrever.

Em sua entrevista destacou a relevância das atividades de escrita para o processo de alfabetização. Ela afirma que prioriza o ensino da escrita pois considera como sendo a atividade mais importante de se desenvolver no processo de alfabetização. Do nosso ponto de vista, sua forma de pensar é pertinente visto que o domínio da leitura e a escrita são fundamentais para continuidade das demais aprendizagens escolares, para a atuação no meio social e constituem um direito dos cidadãos. Concordamos que é relevante desenvolver as competências básicas de leitura e escrita<sup>80</sup> no processo de ensino escolar, até mesmo porque essa consiste em uma das funções elementares da escola.

No mundo atual, sabemos os obstáculos e as conseqüências que sofrem as pessoas que não se alfabetizam. Garcia (2001) ressalta que os analfabetos sabem, porque sentem na pele o que a sociedade global pensa dos iletrados, ainda que seja esta mesma sociedade que os mantém fora do mundo dos que lêem e escrevem .<sup>81</sup>

Nesta ótica, “falar de alfabetização, de leitura e de língua materna significa, necessariamente, ter uma perspectiva de luta contra a barbárie.” (Kramer, 1999 : 114). Sabemos que no mundo contemporâneo, ler e escrever e o domínio e uso permanente dessas ações, constitui uma das possibilidades do ser estar inserido e atuar no meio sócio-cultural. Logo, o aluno alfabetizando necessita compreender o sentido, o significado e a relevância que domínio da leitura e da escrita tem frente as exigência do mundo social contemporâneo.

Pensamos que situações didático-pedagógicas focando essa questão constituem-se em um meio para ajudar as crianças entender o por que e para que ler, para além do saber codificar e decodificar letras e sons. Nesta ótica, é pertinente oportunizar os alunos vivenciarem situações práticas, contextualizadas e reais de escrita como aquelas que existem presentes no contexto social – letramento.

A prof<sup>a</sup> 1 diz que considera os conhecimentos prévios de seus alunos como um aspecto importante no desenvolvimento de seu trabalho. “*Como eu já falei (trabalho) com bastante recorte e colagem, Ah!, ilustração. Aproveito bastante o conhecimento deles, o que eles já tem. A*

---

<sup>80</sup> Entendemos por competências básicas para a leitura e escrita ações elementares que o aluno necessita desenvolver no seu processo de alfabetização, ou seja, codificar e decodificar sons e letras; saber comunicar, por oral ou escrito, uma idéia, pensamento ou conceito de acordo com as características que o tipo de texto exige, ler, interpretar e compreender diferentes tipos de texto.

<sup>81</sup> Retirado do Texto: *Novos olhares sobre a alfabetização*, apresentado pela autora Regina Leite Garcia, na ANPED de 2001, realizado em outubro em Caxambú, MG.

*gente só vai dando os meios para eles e eles vão construindo da maneira deles, dessa forma, com as ilustrações, a escrita. A escrita espontânea deles .”*<sup>82</sup>

Aparentemente parece-nos que há uma contraposição quando ela ressalta que “*só vai dando os meios e eles vão construindo da maneira deles.*” Notamos através das observações realizadas que não houveram momentos de escrita espontânea das crianças onde pudessem ocorrer a construção autônoma da escrita, em que o ser que escreve pode controlar a sua própria atividade de escrever (Rocha, Teixeira e Garcia, 1998). O que podemos perceber foi que a professora determinava as atividades que deveriam ser desenvolvidas, sem integrar aos exercícios propostos o “*capital intelectual do aluno.*”<sup>83</sup>

Em nossas observações, vimos que a organização e as propostas de atividades de escrita da professora 1 são passadas no quadro e copiadas pelas crianças ou xerocopiadas em folhas soltas que são coladas posteriormente no caderno, ou seja, caracterizando um processo diretivo<sup>84</sup>.

Encontramos presente registros de atividades, como separe as sílabas, relação de palavras para estudar, copia de palavras que tenham determinadas letras; problemas de matemática, descobrir a letra que está faltando, pergunta e resposta sobre um texto, escrita de frases, passar da letra cursiva para a script, a escrita de final de história; treino ortográfico, completar com aumentativo e diminutivo; entre outras que poderemos chamar de primeiro grupo. Também, encontramos atividades, que chamaremos de segundo grupo, como as - cruzadinhas, caça palavras, bingo, cartas enigmáticas, adivinhações.

As atividades de escrita do primeiro grupo pautam-se no ensino sobre as características e o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Na sua maioria estão presentes somente na escola e pouco articuladas ao contexto sócio-cultural dos alunos. Sem relação com as práticas letradas. Embora não possamos desconsiderá-las, pois as atividades pautadas nas características e funcionamento da escrita são essenciais a aprendizagem do aluno. Salientamos que o conhecimento do sistema de escrita alfabética necessita da sistematização do ensino pela professora, porém, de forma que leve o aluno a pensar e refletir sobre o sistema de escrita e não simplesmente colocá-lo na posição de mero copista.

---

<sup>82</sup> Nesta fala a professora está se referindo ao fato de oferecer ilustrações para as crianças escreverem, ou as crianças recortarem gravuras e escrever sobre elas.

<sup>83</sup> Kramer, 1984.

<sup>84</sup> Estamos nos referendo ao processo diretivo como aquele em que a prática pedagógica é direcionada pela professora, sem oportunizar a participação construtiva do aluno no processo de aprendizagem. O aluno apenas exerce



No entanto, as atividades do segundo grupo, marcam uma metodologia diferenciada dos padrões escolares, ou seja, estão desvinculadas de certas exigências curriculares que priorizam atividades destituídas de sentido para os alunos<sup>85</sup>, fazendo-os se abdicarem de seus conhecimentos prévios e de sua criatividade .

Neste momento, parece-nos que a prática e a fala em parte divergem uma vez que a fala aponta para conceitos das teorias atuais sobre a alfabetização, mas como vimos na prática ainda são pouco expressivos. Outro aspecto que chamamos a atenção é que o “*dar os meios*” a que a professora se refere, na prática significa passar exercícios para os alunos, produzidos por ela, pelo livro didático ou outro material letrado, os quais o aluno apenas limita-se em resolver mecanicamente e seguir os modelos.

Neste sentido, não percebemos um processo na direção a construção de escrita, em que a criança tem oportunidade de escrever autonomamente suas experiências e histórias, aquilo que ela deseja ou pensa em escrever, como cita a professora: “*a escrita espontânea deles.*” As atividades de escrita que instigam no aluno a possibilidade ou necessidade de usar a escrita como uma forma de comunicação, orientação, recordação ... funções próprias da escrita não foram encontradas em nossas observações. A escrita presente neste contexto esteve voltada especialmente para os exercícios propostos pela professora, marcando uma visão de alfabetização para o sentido apenas da codificação e decodificação, diferente de uma concepção mais ampla de alfabetização, vista como a apropriação, domínio e uso freqüente e competente, da leitura e escrita em práticas sociais que envolvam essas ações.

Dessa forma, pela análise dos exercícios propostos não vislumbramos uma ação pedagógica em que os alunos, pelo registro escrito, pudessem constituir-se como autores de suas escritas. Mesmo que a fala aponta para uma concepção construtivista, ainda percebemos na prática a presença de um ensino em que a produção de exercícios mecânicos caracteriza a ação pedagógica da professora, marcados pelos pressupostos da pedagogia tradicional. Uma prática pautada nestes princípios distancia-se da lógica do pensamento infantil e dos conhecimentos prévios que a criança possui. Essa distância pode refletir em futuros problemas de aprendizagem

---

aquilo que lhe é solicitado. Sem negar a função pedagógica da professora, compactuamos com a idéia de que o aluno pode ser partícipe na elaboração da proposta pedagógica.

<sup>85</sup> Consideramos as atividades de treino, memorização e repetição de letras, sílabas e listas de palavras destituídas de significado para o aluno, que priorizam determinado fonema nas quais a preocupação centra-se no conteúdo e não no aluno. Apresentam-se ações mecânicas , objetivando apenas a técnica de escrever.

de leitura e escrita, pois dificultam a criança estabelecer relações entre o que ela sabe e conhece da escrita com aquilo que a professora lhe ensina.

Ferreiro (1993:35) alerta para situações semelhantes quando afirma que “o problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que afasta da linguagem, convertendo-a em uma seqüência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando a criança o real objeto de sua aprendizagem, mas sim um substituto caricaturesco .”

Um aspecto importante que cabe ser destacado na prática da professora 1 e pode apresentar-se como um avanço, refere-se ao fato dela não utilizar a cartilha, (comentaremos na seqüência). Todavia, o ensino da escrita articulado com a linguagem escrita funcional e contextualizada<sup>86</sup> é pouco significativo. Ou seja, praticamente não percebemos situações onde a escrita tenha sido abordada de acordo com suas funções sociais, presentes na sociedade. Realmente, o que mais observamos foram atividades de escrita sem correspondência com o seu uso cotidiano e desvinculado da realidade social. Ainda encontram-se presentes um conjunto de atividades alicerçadas em enunciados, perguntas e respostas, problemas de matemática, cópias, definições de termos.

Essa prática de ensino leva-nos a questionar se dessa forma a professora não está atribuindo para a escrita os valores apontados pelas classes dominantes. Segundo Soares (1988), os valores atribuídos para a leitura e escrita são diferentes entre as classes dominantes e dominadas. Enquanto a primeira vê como “fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência , ao acesso ao mundo do trabalho, a luta contra as suas condições de vida”. (In: Zilberman e da Silva, 1988 : 21)

Dessa forma, considerando que “implicitamente o professor é o modelo de como escrever dentro da escola.” (Rockwell, In: Palácios e Ferreiro, 1987 : 239), pensamos que a professora tem condições de criar situações interessantes e contextualizadas de escrita de modo que o seu acesso seja significativo e não apenas a aquisição de uma habilidade mecânica como codificar e

---

<sup>86</sup> Para compreender a linguagem escrita, tomamos o conceito de McNanee que fundamentado na perspectiva vygotskyana, define a linguagem escrita como “ fruto de um ambiente sócio cultural cujo desenvolvimento está altamente relacionado às pessoas, seus padrões de comunicação e seu uso da linguagem escrita para mediar as atividades da vida cotidiana. A linguagem, tanto falada como escrita, incorpora os vínculos que as pessoas mantém umas com as outras, com sua cultura e com seu pensamento .” (in Moll, 1996 : 280)

decodificar. Ao realizar atividades produtivas e interessantes e, apresentar-se como escritora para seus alunos, a professora pode auxiliar a criança na compreensão da escrita como objeto de conhecimento.

Como já referendamos, percebemos que quanto ao uso do livro didático e cartilha, existe uma proposta coerente por parte da professora. Ela parece ter clareza e compreende as restrições e limitações que o livro didático apresenta para a realização de um trabalho pedagógico pertinente. É sabido que as atividades de leitura e escrita presentes no livro didático são desprovidas de sentido e totalmente alheias ao funcionamento da língua, em contraste com as características e exigências da leitura e escrita na sociedade letrada e da cultura industrial do século XXI (Smolka, 1993) Pesquisas atuais vêm mostrando que existe uma distância entre o conteúdo cultural e social do aluno e o conteúdo presente no material. (Soares, In: Zilberman e da Silva, 1988)

Nesta ótica, para Soares (1997: 2 ) "o livro didático, ao lado de currículos, programas e outros materiais didáticos, instituiu-se historicamente como um dos instrumentos para assegurar a aquisição desses saberes (selecionados pela escola) e competências; por isso nasce com a escola, e vem persistindo ao longo dos séculos, presentes sempre em todas as sociedades, em todos os tempos, como documenta a história da educação."

A professora 1 parece estar ciente destas questões pontuadas pôr Soares, estando atenta para não utilizá-lo como único instrumento de ensino. Concordamos com a postura da professora, visto que a comunidade em que seus alunos estão inseridos, apresenta um nível melhor do que dos alunos das professoras 2 e 3. Assim, existe a possibilidade de um maior contato extra-escolar de seus alunos com materiais da cultura letrada, sem ter que recorrer aos textos didáticos. Porém, cabe a professora 1 também acessar aos seus alunos os diferentes tipos de texto, pois caso contrário, com a extinção do livro didático o processo de leitura e escrita se tornara limitado

Neste contexto de práticas diferenciadas, a professora 1 manifestou em sua fala que é necessário haver um espaço de tempo maior para professores de primeira série planejarem suas atividades, pois como afirma "*a gente trabalha com o lúdico, bastante a confecção de jogos, e são coisas que levam tempo e exigem bem e também é bem mais cansativo.*" Concordamos com a professora nos dois aspectos. Primeiro, a necessidade de criação de espaços na escola e extra escolar para os professores discutirem e refletirem sob suas práticas na direção de uma nova ação.

Segundo, por que empreender atividades lúdicas pode tornar o ensino prazeroso e construtivo para criança, visto que a professora pode atuar sobre a ZDP do aluno (Vygotsky, 1984).

Em sua ação docente, percebemos atividades lúdicas, mas ainda pouca ênfase. Tivemos a impressão pode estar limitada para preencher o espaço de tempo ou certa ociosidade da aula, em especial nos minutos finais, quando as crianças aguardavam o sinal de saída. Dessa forma, é possível que o lúdico não seja tão relevante assim.

Autores contemporâneos<sup>87</sup> ressaltam as contribuições da atividade lúdica no contexto escolar, em especial para crianças no período de alfabetização. A brincadeira é uma atividade que pode ser agradável, prazerosa e significativa para a criança. Para Vygotsky, o jogo, guia uma ZDP. Ou seja “as maiores realizações da criança são possíveis no jogo, realizações que amanhã tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade ( ...) A essência do jogo é que uma nova emoção é criada entre o campo de significados e o campo visual, ou seja, entre situações pensadas e situações reais.” ( 1978 : 104)

Embora não percebamos a presença de diversidade dos jogos, podemos pontuar a presença de atividades recreativas de escrita: adivinhas, forca, cruzadinhas, carta enigmática e bingo. Consideramos que tais atividades trabalham o princípio do sistema alfabético e fazem parte do repertório de propostas lúdicas da professora, mas demonstram pouca frequência na sua realização.

Neste contexto vale destacar as iniciativas, mesmo que ainda sutis, da presença de atividades de escrita para além dos exercícios de codificação e decodificação, treino e memorização de letras e sons. Todavia, o fato das atividades lúdicas estarem em pauta nas discussões atuais sobre a didática da alfabetização, é possível que a professora tenha se apropriado de algumas informações, uma vez que sua fala aponta na direção de uma perspectiva construtivista, mas a sua prática também se pauta nos ditames da perspectiva tradicional.

É pertinente salientar que nos dias atuais, em nome das teorias pedagógicas modernas<sup>88</sup>, encontramos presentes no contexto escolar certos modismos escolares, práticas que vem sendo adotadas pelas professoras, aparentemente inovadoras, mas que em seu contexto de desenvolvimento, revelam os pressupostos da concepção tradicional de ensino e aprendizagem.

---

<sup>87</sup> Vygotsky (1984), Weisz (2002), Freinet (1977), Fernandes (2001) ...

<sup>88</sup> Psicogênese da língua escrita, Perspectiva Histórico-cultural, Epistemologia Genética, Pedagogia Freinet.

Sabemos que a prática pedagógica é uma ação complexa e necessita ser contextualizada, pensada e refletida, pois não existem receitas prontas.

Uma maneira para a professora 1 não aderir aos modismos pedagógicos, é compreender e ter clareza das concepções de ensino e aprendizagem, como também, buscar em cada situação, “refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.” (Weisz, 2002 : 54)

A substituição na prática das atividades de separe as sílabas, de treino ortográfico<sup>89</sup>, de gramática<sup>90</sup>, de cópia de lista de palavras ou textos do livro didático, atividades meramente de codificação e decodificação por atividades que desafiem e dê oportunidade para o aluno pensar, refletir, criar e construir a escrita, podem promover uma prática de ensino mais interessante e conseqüentemente, uma aprendizagem mais efetiva para o aluno.

Em síntese, na prática pedagógica da professora 1 encontramos iniciativas de atividades de caráter inovador e diferenciado e a presença de atividades de caráter tradicional, atividades de escrita fragmentadas em exercícios, sem trata-la como algo completo. Vale destacar o diferencial que apresenta o seu trabalho. Sabemos que não existem respostas nem soluções imediatas para modificar a realidade. Para a professora também se trata de um processo gradativo e construtivo.

Na mesma ótica, a professora 2 também demonstrou que as atividades de leitura e escrita constituem uma rotina na prática pedagógica. Essa característica, vem ao encontro de sua fala quando afirma ser de fundamental importância no processo educativo, atividades de leitura e escrita, em especial, o ensino da escrita, porque é onde os alunos encontram as maiores dificuldades. Nesse sentido, a professora fala que realiza atividades de escrita quase todos os dias.

Em um contexto geral, na realização diária de atividades de escrita encontramos atividades que priorizam um processo de ensino e aprendizagem da escrita, mas que pouco oportuniza a relação da criança com a língua escrita presente no contexto extra-escolar. As atividades, praticamente não caracterizam situações de escritas funcionais e úteis para a criança fora do espaço escolar. Sentimos certo distanciamento do contato da criança com a linguagem escrita viva e dinâmica presente no contexto extra-escolar. O que está mais presente no material são os exercícios escolares. Portanto, praticamente inexistente a articulação entre as versões de escrita escolar e escritas sociais.

---

<sup>89</sup> Tais como: complete com “ m ” ou “ n ” ; com “ s ” ou “ ss ” ...

<sup>90</sup> Por exemplo: passe para o aumentativo.

Na ação da professora 2 identificamos situações de escrita de palavras isoladas, associadas a uma gravura; ditados de monossílabos <sup>91</sup>; cópia do alfabeto, vogais, consoantes e sílabas; formação de palavras a partir de um conjunto de sílabas, ligar palavras escritas em cursiva com as em letra script, entre outras. As atividades de caráter mecânico, reproduutor e de treino se repetem. Tais como: cópia de textos e famílias silábicas, treino ortográfico, regras gramaticais e sinais de pontuação.

Desse modo, a alfabetização pouco tem a ver com o processo de apropriação e uso da leitura e escrita, como também, exige pouca elaboração por parte do aluno. Essa maneira de elaborar as atividades obscurecem o pensamento e a linguagem da criança, havendo pouco estímulo e oportunidade para ela demonstrar o que sabe e não conhece sobre a escrita. Nesta direção, o acesso à escrita não oferece condição para a criança perceber-se como escritora, como tampouco perceber a escrita como uma forma de expressar seu saber ou comunicar algo.

Analisando sobre este enfoque, podemos dizer que tanto a ação da criança como a da professora se tornam atos mecânicos, de passividade, limitando os processos de reflexão, pensamento e ação sobre a língua escrita. De outro modo, não podemos desconsiderar que há momentos que existe diversidade nas propostas. Por exemplo: cruzadinhas, caça-palavras, trava-línguas, receitas culinárias, cartas enigmáticas, letras de música e texto coletivo.<sup>92</sup>

Nos reportando a sala da professora, em uma situação, de produção textual ela assume a função de escriba da turma, <sup>93</sup> registrando no quadro o texto que os alunos produzem oralmente. Ao concluir o texto, as crianças copiam do quadro de giz para seu caderno. Esta situação é interessante pois na fala da professora quando questionada sobre como desenvolve as atividades de escrita diz o seguinte “...cópia não ...só chegar e copiar, copiar, copiar. Eu tento assim, jogos, recortes... várias estratégias diferentes para não ficar no ba be bi bo bu , nas famílias silábicas.” A impressão que a professora nos passa em sua fala é que, com os pressupostos do construtivismo, a cópia passou a ser proibida uma vez que o aluno deve construir conhecimentos e não mais copiar e reproduzir conteúdos. Como ela se refere, quem faz cópia é tradicional e esta é uma postura que não faz parte de sua ação pedagógica.

---

<sup>91</sup> Característicos de atividades presentes em cartilhas, tais como, ai, oi, eu, ui...

<sup>92</sup> Consiste numa produção textual na qual a professora (escriba) registra por escrito das falas dos alunos que vão originando em um texto.

<sup>93</sup> Essa é uma prática muito comum adotada quando as crianças ainda não escrevem, onde os alunos ditam e a professora registra, porém, não é o caso dessa turma, pois quase todos alunos já dominam o sistema alfabético de escrita.

Em outro momento relata: “trabalho muito com o som da letra...e se não dá... eu vou para a família silábica, mesmo assim, fico até com vergonha de falar para as pessoas<sup>94</sup>, porque perguntam: Ah! Então tu és tradicional ? Não!, eu não sou porque eu faço muito jogos (...) eu construo com eles muitas coisas ...”

Dessas ações e falas da professora, podemos fazer algumas considerações. Numa primeira análise, parece não haver clareza e compatibilidade entre a fala e a sua ação. Primeiro, por que de acordo com sua fala a cópia não acontece em sua prática, porque ela “não é tradicional”. Porém, observamos a cópia presente em suas ações. Segundo, a visão que a professora tem de cópia, é restrita ao modelo tradicional de educação. E terceiro o método fonético -som das letras-conforme é ensinado pela professora, pode expressar os pressupostos da concepção tradicional de ensino.

Em síntese, parece-nos que pode haver um equívoco conceitual, teórico e metodológico, presente na práxis da professora 2, pois a cópia não é permitida porque é tradicional e o ensino pelo método fonético<sup>95</sup>, da forma tradicional como a professora ensina, é permitido. Como explicar ?

Na visão da professora, a cópia é uma atividade passiva, de reprodução de algo escrito, na qual a criança escreve para treinar. Neste sentido, frente a concepção da professora, é impróprio usar a cópia como estratégia pedagógica. Mas, desconhece a professora que o ato de copiar, mesmo sendo fortemente marcado pelas práticas tradicionais, pode ser um recurso adequado e importante para o ensino da leitura e escrita. A cópia pode assumir outra conotação e sem a professora planejar, assumiu em sua prática.

Cabe dizer que na visão de Ferreiro e Teberosky a cópia refere-se a uma atividade de apropriação. Teberosky, diz que “quando dissemos (com Emília) que escrever não é copiar, pensávamos na cópia de palavras ou orações segundo um modelo imposto pelo professor (...) Não estou falando disso, mas sim de outra coisa: da reescritura ou da reprodução do dito (ou do escrito) por evocação de outros textos, de seu contexto ou de sua expressão.” (1992 : 57)

O ato de copiar pode ser produtivo no processo de alfabetização, desde que a professora compreenda-o como uma ação significativa e tenha clareza em seus objetivos para atividade.

---

<sup>94</sup> As pessoas a quem a professora se refere, são os demais professores e profissionais da educação.

<sup>95</sup> A professora recorria ao método fônico quando percebia “dificuldades” na aprendizagem dos seus alunos. A forma de ensiná-lo caracterizava o ensino tradicional visto que mostrava para a criança as letras do alfabeto, o seu respectivo nome e som, que deveriam repetidos verbalmente, até serem memorizados

Perceba como um momento oportuno para o registro das informações geradas coletivamente e copiadas pelos alunos, por exemplo, trabalhando assim uma das funções sociais da escrita. Pois, “... uma coisa é dar lugar à cópia como um mecanismo a mais de apropriação dentre outros, não ficar mais aterrorizado porque as crianças querem copiar, não proibi-la de copiar, mas outra coisa é dizer ao professor que introduza atividades de cópia. Parece que há uma diferença muito grande e que é preciso evitar equívocos acerca deste ponto.” (Ferreiro, 1992 : 59)

Também destacamos a presença da atividade de produção textual. O trabalho com base no texto torna-se uma ferramenta importante uma vez que possibilita a criança compreender as características e funcionamento do sistema de escrita alfabética de forma contextualizada e com idéias completas, sem ter que recorrer a letras, sílabas, palavras e regras soltas. Favorece a compreensão e percepção por parte do aluno das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

A produção textual pode tornar o ensino muito mais produtivo e significativo, porque por meio do texto, a professora pode trabalhar todos aspectos lingüísticos da sem ter que recorrer ao ensino fragmentado e normativo (regras gramaticais e ortográficas).

Esses aspectos metodológicos requerem maior entendimento para a professora. Na prática, a produção textual, tem o texto como produto final, fechamento de uma seqüência de exercícios anteriores que serve para ficar registrado no caderno. O texto do aluno tem somente o professor como interlocutor, e o objetivo é escrever, corrigir e apontar os erros. Nesta perspectiva compreendemos que o conceito de texto pode ser ampliado, tomando dimensões maiores que a compreendida pela professora, uma vez que o texto cumpre e contempla a escrita com função e uso social.

Na escola, essa forma de “produzir textos” proposta pela professora 2 , normalmente recebe o nome de redação escolar. Esta é outra modalidade de atividade criada exclusivamente para o contexto escolar, “um gênero que não existe em nenhum outro lugar além da escola.” (Weisz, 2002 : 74), pois não apresenta relação com as práticas sociais do uso da língua.

Todavia o fato da professora registrar o texto é algo positivo e vem ao encontro das tendências atuais. Nesta situação a criança pode perceber alguma característica da linguagem escrita, como também perceber que a escrita serve, dentre outras funções, para registrar e guardar. Hoje, sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita poderá ser mais significativa e eficaz se for realizada em contextos em que as crianças percebam pessoas lendo e escrevendo



freqüentemente. Portanto, a formação de crianças leitoras e escritoras depende do contato e a presença constante de pessoas que exerçam essas funções. Assim, a família e a professora assumem papel relevante, pois são referências para a criança.

Quanto a situações de escrita com função e uso sociais, percebemos que ainda que pouco exploradas pela professora 2, começam sutilmente a aparecer. Encontramos presentes mais situações escolarizadas de escrita <sup>96</sup> do que situações em que a escrita escolar se assemelha a escrita enquanto objeto social.

Percebemos em outro momento que parece haver certa desarticulação de confusão conceitual entre o discurso e a ação da professora 2 ao afirmar: “*não sou tradicional*”, uma vez que usa jogos e não faz cópia. Por outro lado, usa a família silábica com base nos pressupostos tradicionais. Ou seja, a forma de ensinar os alunos caracteriza esta perspectiva visto que a professora apresenta a família silábica e uma relação de palavras relacionadas a sílaba estudada<sup>97</sup> Na seqüência, realizam exercícios para memorizar a sílaba ensinada.

Portanto, o fato de propor atividades lúdicas não garante uma prática inovadora nem a descaracteriza do ensino tradicional, visto que ela se contradiz quando afirma que retorna ao ensino da família silábica da maneira que é ensinado por ela. Vimos que é a forma como a professora ensina as sílabas que revela as marcas de um método tradicional de alfabetização. Reiterando, queremos dizer que não é o fato de usar a sílaba, como ferramenta mas a forma de segmentar excessivamente a língua escrita em sílabas, que interrompe o movimento da própria escrita, caracterizando os princípios da perspectiva tradicional de ensino.

De acordo com a perspectiva construtivista, o ensino realizado por meio das famílias silábicas é considerado incoerente. Segundo Fernandes, “iniciar a alfabetização pelas vogais ou sílabas simples, organizadas numa determinada seqüência, em lugar de facilitar, pode dificultar a aprendizagem dos alunos, pois essa escolha desconsidera que no início do processo de reflexão sobre a escrita, as crianças acreditam que palavras com poucas letras não podem ser lidas. É caminhar na contramão .” (2001 : 100-101)

Essa situação vivenciada nos aponta uma questão importante para ser discutida. Percebemos que certos dados apresentados a práxis da professora nos revelam algo diferente do que dizem os teóricos. Ou seja, o que encontramos em sala de aula nem sempre encontra

---

<sup>96</sup> (separe sílabas, complete com ss; ligue as sílabas, ditado de monossílabos, cópia de letras ou palavras e forme palavras, etc)

<sup>97</sup> Conforme modelo de atividade em anexo.

consonância com a teoria. Este fato, nos faz pensar que em certas circunstâncias a teoria afasta-se da realidade apresentada em sala de aula, como no caso daquelas “crianças que não aprendem” e a professora como única responsável por isso.

Outro aspecto é que o uso do jogo, mesmo sendo uma ação positiva, não garante uma prática construtiva nem a efetiva aprendizagem. Também não significa que seja interessante e atraente para o aluno. Para que atinja esse objetivo é necessário que os jogos lancem desafios a criança, fazendo-a pensar e refletir. Neste sentido, cabe destacar que o uso de jogos e atividades lúdicas apontam para um ensino diferenciado.

Em outra dimensão, quando a professora retoma atividades de natureza escolarizada, a prioridade pela cópia ou preenchimento de espaços em branco, não oportuniza aos alunos perceber as peculiaridades da língua escrita, tais como ordem e seqüência de letras; direção da escrita e espaçamento entre as palavras. Essas informações são relevantes para o aluno, que necessitam da orientação e informações da professora. Mesmo sabendo que a criança quando chega na escola já traz consigo conhecimentos prévios a respeito da leitura e escrita, faz-se necessário, a sistematização e a ressignificação desses conceitos e, cabe a professora fazê-las. Na ação docente da professora 2, momentos em que estas orientações tenham sido feitas foram limitados e restritos.

De acordo com Vygotsky, a criança, no seu contato e na exploração do meio em que vive, vai formulando os seus conhecimentos cotidianos. A criança observa, age, manipula e formula hipóteses sobre aquilo que ela vivencia. Para tanto, a formação de conceitos científicos acontecerá via o ensino sistematizado, ou seja, pelo processo de escolarização.

Portanto entendemos que a criação de um “ambiente alfabetizador”<sup>98</sup> constitui um recurso apropriado para a professora e os alunos. É importante oferecer aos alunos rotinas completas de atividades de produção de textos e de leituras contextualizadas e funcionais. Como também, oportunizar ao aluno participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Neste sentido, constatamos que a professora 2 apresentou diversidade nas práticas de escrita produzidas. Mas que merecem investir mais em atividades contextualizadas, com sentido e significado, consonantes com as práticas sociais de leitura e escrita -letramento.

---

<sup>98</sup> Espaço onde a criança vivencia e participa de atividades reais e autênticas de leitura e escrita, atividades que sejam úteis e tenham relevância social.

Outro ponto passível da análise é que como as atividades são propostas e direcionadas pela professora, logo é dada pouca oportunidade para a criança escrever sobre o que realmente desejaria; escrever para comunicar algo para alguém, ter um destinatário real. Ou escrever sobre aquilo que “sente necessidade de registrar” (se isso acontece). Nos momentos em que o aluno teve oportunidade de escrever textos, geralmente foram sobre uma figura ou tema que a professora designou.

A professora parece desconhecer a importância de criar momentos para o aluno realizar escritas espontâneas. Na sua fala ressalta que eles têm pouco tempo livre, pois ela procura sempre deixá-los com uma atividade “*porque é uma turma que não pára. (...) então se elas (crianças) estão um pouco livres, elas escrevem cartinhas, elas escrevem no quadro, mas elas são muito de jogos...*”

Quando interrogada sobre as escritas espontâneas das crianças, sua resposta é a seguinte: “são guardadas por mim e coladas no meu caderno. Às vezes eles entregam. Assim... poderiam ser trabalhadas, era uma forma bem interessante, só que eu nunca pensei nisso.”

Kaufman (In: Ferreiro, 1992 : 59) aborda a relevância da escrita espontânea no processo de alfabetização, dizendo que “a situação de escrita espontânea é importante não apenas para confrontar as diferentes produções, mas também porque escrevendo a criança vai enfrentar problemas que vão ajudá-la a progredir em suas conceitualizações.” Assim, a situação de escrita espontânea é um referencial para a professora promover perturbações e conflitos sobre a escrita produzida pela criança e a escrita padrão - norma culta - na sociedade vigente.

Neste trajeto percorrido, reiteramos que existem iniciativas de práticas diferenciadas na ação pedagógica da professora 2. Todavia, a nossa impressão é que ainda é marcante a concepção de que escrever serve apenas para realizar atividades escolares, sem objetivar desenvolver e ampliar a habilidade de escrita, “o ser escritor, produtor de textos”, para além do espaço escolar. Portanto, o espaço da sala de aula não caracteriza um “ambiente alfabetizador”.

As situações de escritas propostas, a priori, são organizadas para atender a exigência escolar, ou seja, ensinar o aluno a ler e escrever o código gráfico. Assim, a professora está cumprindo a sua função de alfabetizadora, mas que por outro lado não está promovendo o letramento.

Portanto é pertinente destacar que “na escrita a criança aprende a formar idéias e pensamentos e transformá-los em signos gráficos, adequa-los num espaço gráfico, evidenciando

nessas ações uma perfeita combinação entre o pensamento (inteligente) com o desenvolvimento neuromuscular que executa a ação (coordenação motora).”(Almeida, 1985 : 10-11).

Promover situações de escrita que consideram essa forma de pensar viabilizam a percepção dos alunos sobre o que é a escrita, o que ela representa, suas funções sociais e a importância da mesma na sociedade. A ação essencial na prática pedagógica da professora consiste em oportunizar aos alunos atividades que envolvam a reflexão e o uso contínuo da língua materna em contextos significativos, pois: “o conhecimento só pode ser concebido como uma construção coletiva de significados, que é partilhado pelos elementos que compõem um determinado grupo e que mesmo o conhecimento escolar não pode ser dissociado das outras instâncias que constituem o indivíduo.”(Lima, 2000 : 6)<sup>99</sup>

Para que isto aconteça, temos ciência que a prática pedagógica exige da professora um permanente processo de reflexão e mudança, objetivando a evolução e o crescimento dos envolvidos neste processo -alunos e professor. Por isso, para compreender as respostas e as perguntas das crianças torna-se necessário que a professora tenha informação psicológica e pedagógica; compreender que a aprendizagem da língua escrita transcende a aprendizagem de um código de transcrição, ou seja, é a construção de um sistema de representação, que envolve as funções psicológicas superiores.

Em síntese, vimos que as atividades de escrita não vem sendo trabalhadas numa perspectiva de linguagem escrita que tem função e uso real, por meio de atividades que articule dois aspectos: o código gráfico e o significado. A ênfase na prática pedagógica das professoras 1 e 2 está no exercício do código gráfico. Há pouca atenção para o aspecto do significado da linguagem escrita.

As propostas pedagógicas atuais propõe o trabalho na perspectiva do texto<sup>100</sup> como um procedimento metodológico apropriado para o ensino da leitura e escrita. O texto é uma instância da linguagem que pode dar conta de questões como: um ato de comunicação e interação formado por idéias completas, com significado e possuidor dos aspectos da função social da escrita. Outro fator importante é que contempla os aspectos básicos do código gráfico (letras, sílabas, palavras,

---

<sup>99</sup> Este material foi produzido por Elvira Cristina Souza Lima (Hofstra University – New York e CEPAOS – São Paulo), intitulado de Alguns princípios básicos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, apresentado no II Congresso de Reorientação Curricular, em Blumenau no ano de 2000.

<sup>100</sup> Perspectiva consonante com as propostas curriculares: PCN e Proposta Curricular de Santa Catarina.

frases, parágrafos, pontuação etc.). Ou seja, o texto é a unidade lingüística que possui sentido completo.

Quando nos referimos ao uso do texto, estamos pensando em duas situações: de um lado, o texto espontâneo produzido pelo aluno (texto individual) ou pelo grupo (texto coletivo) e de outro, o texto impresso produzido sócio-culturalmente presente nos mais diferentes portadores de texto encontrados no meio.

Salientamos que somente trabalhando com textos produzidos pelos alunos, corre-se o risco de trazer algumas limitações para o ensino da língua escrita, pois dificilmente contemplam todos os aspectos constitutivos da linguagem escrita. Enquanto que os textos impressos contemplam os aspectos constitutivos da língua escrita e os conhecimentos produzidos pela humanidade. Ou seja, “é no texto escrito de acordo com as normas lingüísticas previstas que o professor encontrará subsídios para refletir o uso adequado de todos os conteúdos de língua (pontuação, paragrafação, concordância verbal e nominal, espaçamento entre palavras, argumentação e outros, como inclusive a ortografia)”(Serkez e Martins, 1996 : 11)

Acreditamos que as produções de texto espontâneo das crianças são indicativos para a professora sobre a ZDP de seus alunos. Isto quer dizer que informam o nível que a criança se encontra, bem como, a lógica do pensamento infantil sobre a leitura e escrita presentes naquele momento. Este referencial, possibilita a professora à realização de uma ação mediadora<sup>101</sup>, na qual promova situações que levem os alunos avançarem em seus conhecimentos.

A articulação entre essas duas modalidades de texto, também viabiliza o direcionamento de um trabalho integrado entre as duas instâncias do texto – a significação e reflexão do código escrito. Salientamos que as necessidades, realidade e gostos dos seus alunos são indicadores para a professora se apoiar no momento de planejar o ensino, pois, não será qualquer texto que garantirá o interesse do aluno, nem a aprendizagem significativa.<sup>102</sup> Textos como quadrinhas, parlendas, canções, histórias infantis, adivinhas, piadas e rótulos possibilitam um maior sentido, gerando, provavelmente, uma maior produtividade (Cavalcanti, 1997). Portanto o momento de

---

<sup>101</sup> Compreendemos a ação mediadora como aquela em que a professora coloca-se entre o conhecimento e o aluno, estabelecendo um elo de comunicação entre estes dois pontos. (Cagliari, 1999)

<sup>102</sup> Para que uma aprendizagem seja significativa é preciso que os esquemas de conhecimento se enriqueçam e se insiram em novas redes de significados” . Em outras palavras, “ as aprendizagens que os alunos realizam na escola só serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações substantivas e não arbitrarias entre os conteúdos escolares e os esquemas de conhecimentos de que dispõe.” (Salvador Coll, 2000 : 378-379)

planejamento é primordial, em especial na seleção e organização das atividades e no sentido de não usar a produção textual como uma atividade final, mas sim processual.

É possível visualizar que mudanças estão emergindo no “fazer” das professoras alfabetizadoras. Percebemos que a professora 2 está buscando dinamizar e diversificar as atividades, não restringindo somente a cópia, treino e memorização de letras e palavras. Sentimos que existe na ação da professora a preocupação e o desejo de ensinar seus alunos a ler e escrever, da melhor maneira possível

Nesta perspectiva, características similares apresentadas nas práticas desenvolvidas pelas professoras 1 e 2, também observamos nas ações realizadas pela professora 3. De acordo com a sua prática, podemos dizer que também houve uma certa diversidade nas atividades de escrita que circulavam em sala. Embora isto não significa que são todas atividades inovadoras, nem promotoras de aprendizagem significativa e formadora de crianças escritoras.

Encontramos situações como: completar a palavra nos espaços em branco com a letra indicada; cópia de textos do livro; juntar as sílabas e ler a palavra formada; separar sílabas; listas de palavras priorizando determinadas letras e fonemas; escrever os numerais por extenso, entre outras passadas pela professora no quadro de giz ou folhas xerocopiadas, e resolvidos pelos alunos. Também observamos atividades com jogos: bingo, caça-palavras, cruzadinhas, adivinhações e forca.

Na nossa análise, o exercício proposto “escreva por extenso”, embora naquele momento da observação a professora estava trabalhando o conteúdo de “matemática” e não “língua portuguesa”, a escrita efetivada pelos alunos, está dissociada de seu uso funcional. Nesta situação, a criança escreve apenas para reforçar conteúdos de matemática e para posterior correção: verificar se o aluno sabe ou não escrever correto os numerais. Dessa forma, a professora transmite o conteúdo, o aluno exercita e posteriormente reproduz por meio de uma “avaliação”. Esse tipo de escrita, não tem destinatário, logo não cumpre função e uso social. No momento em que a professora realiza exercícios com essas características, uso da escrita serve apenas para a realização de atividades escolarizadas.

São atividades que não permitem ao aluno observar, pensar e refletir sobre o funcionamento da linguagem escrita (suas características, regras, diferenças, arbitrariedades), sobre as funções e usos que a mesma possui e não levam a criança estabelecer relações com o uso

contextualizado da escrita. São exercícios soltos, desarticulados entre si e do mundo circundante da criança, que objetivam a fixação e memorização do conteúdo.

Quanto a essa maneira de tratar a escrita na escola, Ferreiro bem define a questão ao afirmar que a escola no decorrer do seu processo de desenvolvimento, enquanto instituição social, realizou a transformação da escrita de objeto social, para objeto exclusivamente escolar. Nessa transformação, omitiu as suas funções extra-escolares necessariamente aquelas que deram origem a criação das representações escritas da linguagem. Sabemos que faz-se necessário sistematizar o ensino da leitura e escrita porém, entendemos que não se deve distanciar a escrita enquanto objeto social da escrita enquanto objeto de ensino.

Em outra situação de ensino encontramos as crianças sentadas em suas carteiras com o livro didático de língua portuguesa aberto sobre a mesa. Primeiramente é feita a leitura individual, seguida de uma leitura coletiva. Na continuidade, há a discussão oral das perguntas e respostas das questões de interpretação propostas no livro sobre o texto lido.

Na seqüência, à medida que as crianças concluem o exercício, a professora registra no quadro as respostas para que elas façam a correção. Segundo a professora *“a correção tem que ser feita no quadro, porque não tem como corrigir individualmente caderno por caderno. Eles tem que prestar a atenção e corrigir para não ficar errado. Depois dou uma passada de olhos nos cadernos/livros.*

Essa situação é comum no contexto escolar: *escrever* refere-se a fazer exercícios para a professora corrigir. Essa ação depõe contra sua fala quando diz que as atividades de linguagem *“devem estar vinculadas com o dia a dia das crianças para não ficar muito distante, assim os temas devem estar vinculados ao que acontece com eles.”* Porém, as atividades de escrita apresentam pouca relação com a escrita presente no dia a dia da criança. Acreditamos que para que os alunos da professora 3 sejam usuários da escrita para além da escola, é importante que eles estejam em contato com o mundo letrado e vivenciem situações verdadeiras de leitura, interpretação e produção de textos contextualizados.

Quanto ao uso do livro didático e da cartilha, como já citamos, constituem num dos materiais pedagógicos utilizado pela professora. Também, há situações em que a professora recorre a cartilha como instrumento auxiliar no processo de alfabetização, apesar de que este material foi utilizado somente com alunos que ainda não estavam alfabetizados. Na visão da professora 3: *“quando a criança não aprende a gente vai tentando de todas as maneiras, e a*

*sílaba fica mais fácil para as crianças com dificuldades ... mais interessante ..., ajuda e fica mais fácil.*” Do ponto de vista da professora, o ensino pelo método silábico facilita a aprendizagem da criança.

Do nosso ponto de vista, essa forma de ensinar distancia a criança do acesso a linguagem escrita social e funcional, visto que submetem a criança somente a exercícios mecânicos e repetitivos de codificação e decodificação. Pouco possibilitam as ações essenciais de pensar, refletir, interpretar e compreender. Todavia, respeitamos a atitude da professora visto que a prática revela que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo como se preconizava. Provavelmente, a professora resgata em sua experiência profissional, ações que deram certo em outros momentos para ensinar os “*alunos que não aprendem*”. Embora sabemos que o uso da cartilha limita e restringe o aprendizado da leitura e da escrita contextualizada.

Quanto a essa questão, Ferreiro (1993 : 34) enfatiza que “para alfabetizar é preciso ter acesso a língua escrita (tanto quanto para falar é necessário ter acesso à língua oral) e é isso que está ausente nas famosas cartilhas e manuais “para aprender a ler”. Na sua visão as cartilhas apresentam frases e textos estereotipados, não permitindo encontrar textos com função comunicativa, informativa ou lazer.

Hoje, com as contribuições recebidas da perspectiva construtivista os materiais estão sofrendo transformações, tornando-se mais atraente para os alunos. Trazem jogos, textos mais interessantes, ilustrações mais bonitas. Mas a cartilha utilizada pela professora, não apresentava características inovadoras, era a tradicional cartilha. Embora o seu uso foi esporádico e somente com os alunos que encontram dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita é pertinente alertar sobre as suas limitações. Como também, analisar e refletir por que alguns alunos só aprendem dessa maneira.

Em nossas observações, vimos presente situações de escrita em que as crianças escreviam para dizer algo para alguém, função comunicativa, e não apenas para cumprir uma atividade de escrita do programa escolar. Era uma escrita espontânea, livre,<sup>103</sup> em que as crianças escreviam cartões para os aniversariantes do dia. Não tinha o propósito de servir como instrumento para o professor corrigir e avaliar.

---

<sup>103</sup> Consta em anexo exemplos dessas escritas dos alunos.



As atividades como a escrita de cartas, bilhetes, recadinhos... evidenciam uma escrita com função social. Planejar atividades de escrita significativa e funcional em sala de aula,<sup>104</sup> possibilitando a ação de escrita espontânea da criança é muito positivo, pois a criança "*apropriar-se da língua escrita mais rapidamente quando entra em contato com escritos que observa na vida cotidiana e os ressignifica, impulsionada por estímulos e oportunidades que o meio social oferece.*"<sup>105</sup> Ou seja, a criança aprenderá a escrever se for oportunizado à ela escrever e estar em constante contato, em interação com o objeto, que é a língua escrita.

Muñoz aponta que na escola tradicional a escrita da criança vem servindo apenas para a professora corrigir e identificar aquilo que ela já "sabe" e aquilo que ela ainda "não sabe", constituindo uma escrita sem interlocutor. Porém, para a autora "a medida em que a escrita é para comunicar-se realmente -por exemplo escrever uma carta para um colega - , (...) aparece a necessidade de corrigir." (In: Ferreiro, 1992 : 61). Em outras palavras, o sentido da correção aparece por necessidade do aluno e não por obrigação do professor em desempenhar a função de corrigir os "erros" dos alunos, como percebemos em nossas observações no momento que os alunos escreviam as suas cartinhas.

Na situação observada está sendo oportunizado aos alunos escreverem espontaneamente. Registrarem suas idéias, aquilo que realmente gostariam de escrever. Não há um direcionamento por parte da professora. Portanto, a prática e uso da escrita por meio de cartas, pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

A escrita de cartas apresenta-se como uma alternativa possível e adequada visto que trabalha com questões essenciais, tais como: objetivo para escrever; destinatário (interlocutor para a produção escrita); necessidade e desejo de expor suas idéias e pensamentos, como também apresenta um gênero de texto diferente. E essencialmente, porque não é um texto produzido para o professor corrigir e dar nota.

Soares afirma que "escrever uma carta não é, pois, uma atividade de preenchimento de modelo; é a produção de um texto que se constituirá em função do destinatário, das relações entre este e o remetente e dos objetivos da carta." (1999 : 63).

---

<sup>104</sup> Exemplos de escritas significativas? Escrever bilhetes, regras, listas, horários, avisos, convites, notícias...

<sup>105</sup> Referência retirada do Projeto Educativo, Diretrizes básicas para o Ensino Fundamental, Rede Municipal de Itajaí, 2000 : 57.

Esse tipo de atividade permite a criança perceber as especificidades e peculiaridades do gênero e a estruturar adequadamente o texto de acordo com as exigências do portador de texto.<sup>106</sup>

Consonante a essa questão, trazemos neste momento uma fala professora sobre o uso da escrita espontânea das crianças em sua prática pedagógica. Para ela a escrita espontânea das crianças é importante “*porque serve de diagnóstico para o professor saber por onde começar o auxílio. Serve de suporte para a prática, é subsídio necessário para saber o que a criança já sabe e de onde o professor deverá começar.*”

A sua fala evidencia para a possibilidade da escrita espontânea ser indicativa pois serve de subsídio e material de análise para reestruturação de seu plano de aula e possibilita fazer as intervenções adequadas para que seus alunos evoluam. Essa fala e a prática da professora é indicativa de uma concepção de alfabetização na perspectiva construtivista. Consideramos que as situações de escrita espontânea poderiam ser intensificada e melhor aproveitadas pois “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (...) Aprender a lê-las, isto é, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.” (Ferreiro, 1985 : 16-17).

Para Teberosky (1992), por meio da escrita espontânea sinalizamos os indícios mais evidentes do pensamento infantil sobre a escrita, pois as crianças escrevem e não copiam. Portanto, acreditamos que a prática pedagógica da professora tornará mais produtiva ao sistematizar o trabalho com a escrita espontânea, de forma que seja uma ação constitutiva e indicadora do desenvolvimento da criança, sem tornar uma produção mecânica, mas sim , espontânea, criativa e livre.

A produção textual também esteve presente na sala da professora 3 em diferentes modalidades: construção individual “*Se eu fosse uma árvore*”; produção de frases ou um texto baseado em uma figura; elaboração de um texto coletivo sobre um passeio realizado, entre outros.

---

<sup>106</sup> É interessante destacar que a escrita de cartas não consiste em uma prática recente, inovadora. Celestin Freinet, já na década de vinte, expressava a necessidade de se reverter as práticas de leitura e escrita escolarizadas, na direção de ações concretas e reais. Como uma maneira de se efetivar práticas de escrita contextualizadas, dentre as técnicas freinetianas, criou a “ correspondência interescolar ” , cujo objetivo era viabilizar o ensino da leitura e escrita contemplando atividades verdadeiras e reais presentes no contexto social. Portanto, não é algo recente. O que acontece é que pôr falta de fundamentos teóricos, muitas vezes o professor não sabe que coloca em prática ações que foram pensadas e fundamentadas em princípios teóricos em outros momentos.

Como já pontuamos, a produção de textos é primordial para o processo de alfabetização, pois se trabalha com idéias completas e geralmente, significativas. Dessa forma, difere qualitativamente do trabalho pautado em letras, sílabas, palavras soltas e fragmentadas. Na sala de aula da professora 3, a produção de textos assumiu o caráter de construção de escrita, permitindo ao aluno expressar da sua maneira seus pensamentos, idéias e a sua imaginação usando sua criatividade. Assim o aluno pode expor o seu pensamento de forma integrada sem caracterizar "um conjunto de frases sem coesão nem coerência." (Abaurre, In: Ferreiro, 1992 : 64) Formar um texto é um ato de construção com um alto grau de complexidade, que exige muita reflexão e raciocínio do aluno.

Observamos outro aspecto relevante na sala da professora 3 ao preocupar-se em oferecer aos alunos um contato intenso com a escrita. Na sua visão, a escrita não se restringe a um somatório de palavras. O seu modo de pensar e agir é pertinente e esta é uma informação muito importante que as crianças de classes marginalizadas devem ter acesso. De alguma forma as crianças de classes mais privilegiadas tem a língua escrita presente em suas casas.

Portanto "(...) não é tão terrível que a escola se dedique a trabalhar um ano exclusivamente em nível de listas e análises de palavras, já que em suas casas existem jornais, livros, dicionários, agendas, etc. Porém, quando a escola recebe a crianças que não tem acesso a esse tipo de material, estamos frente a uma encruzilhada muito clara. Ou a escola os fornece ou ninguém os fornecerá." (In: Ferreiro, 1992 : 65)

Desse ponto de vista, a intervenção da professora é muito importante no sentido de oferecer subsídios ao aluno para que o mesmo desenvolva sua competência de produtor de escrita e exercer o seu direito de ser um cidadão alfabetizado. Na prática, a professora 3 faz questão de ressaltar para seus alunos a importância de saber de ler e escrever, de ser alguém na vida, de se posicionar, de exigirem seus direitos de cidadãos, visto que seus alunos fazem parte de um contexto sócio-econômico e cultural pouco privilegiado.

Dessa forma, o texto<sup>107</sup> constitui um material rico e produtivo e a interação constante da criança com diferentes tipos e portadores de texto é fundamental para que ela possa pensar, refletir e perceber as peculiaridades diante da diversidade de tipos e formas que os textos apresentam.

---

<sup>107</sup> Destacamos aqui os textos produzidos pelos alunos, professores e os textos impressos produzidos pela humanidade sobre o conhecimento sócio-histórico, cultural e científico

Consideramos que atividades com características de utilização funcional sutilmente estão permeando espaço de sala de aula. Concordamos com Kaufman ao afirmar que "não é preciso fazer exercícios no vazio, mas que é preciso escrever para comunicar-se, para guardar coisas em uma memória escrita, ler para informar-se, pelo prazer de ler, etc." (1992 : 59)

Assim sendo, são inúmeras as situações produção de texto possíveis de trabalhar em sala de aula. Cabe a professora selecioná-las e criar atividades que atendam as reais necessidades das crianças e estejam em consonância com as estruturas cognitivas do educando, no sentido de ampliá-las. Todavia, fundamentar-se nas teorias que sustentam os processos de leitura e escrita permitem a professora compreender o caminho que o aluno percorre até dominar a escrita. Portanto, ampliando a possibilidade de contribuição no processo de construção do aluno. Neste sentido, destacamos dois aspectos que consideramos primordiais:

O primeiro consiste perceber que as crianças chegam a escola com alguma informação sobre a leitura e a escrita, mesmo que ainda não dominem o sistema de escrita alfabético. É com base nesses conhecimentos que a professora pode organizar sua prática pedagógica. O segundo aspecto é reconhecer que “o método que o professor segue é apenas um dos ingredientes da maneira como o objeto social “língua escrita” é apresentado no contexto escolar.” (Ferreiro, 1993 : 69)

A prática da professora 3 além das atividades diversificadas, mostrou que as atividades propostas ainda estão pouco articuladas aos conhecimentos que as crianças tem sobre a escrita, sobre as suas idéias e pensamento, pois comumente são oferecidas atividades iguais para todas crianças, independentes daqueles que já sabem ou não escrever. Portanto, ao empreender atividades de escrita, a professora pode atentar-se para não reduzir “a alfabetização a algo rotineiro, artificial, descontextualizado e trivial para os alunos, deixando pouco tempo para atividades criativas que exigem o uso do código escrito em experiências situadas e pertinentes para os fins desejados.”(Pérez e Garcia, 2001 : 47)

Isto significa que ao organizar a prática trazendo para sala de aula materiais escritos<sup>108</sup> disponíveis e presentes na realidade das crianças a professora estará reconhecendo que “a linguagem escrita deve ser adquirida em um contexto no qual tenha uma função significativa.” (Rued, In Moll, 1996 : 394).

---

<sup>108</sup> como pôr exemplo: a conta de luz e água; receitas culinárias, panfletos, mercados, rótulos, propagandas, jornais, revistas...

Como podemos perceber, as professoras 1, 2 e 3, deram mostras de momentos de consonância entre suas ações e sua fala, como também apresentam momentos de contradição. Possivelmente, essa é uma característica que pode ser conseqüência de uma limitação ou indefinição dos fundamentos teóricos e metodológicos sobre a alfabetização.

Acreditamos que esta seja uma postura comum na ação das professoras que desejam mudar, romper com práticas tradicionais de ensino. Parece-nos que há um novo momento no fazer pedagógico das três professoras alfabetizadoras. Ou seja, a práxis apresenta certas características de uma nova concepção, neste caso a perspectiva construtivista, porém, ainda com amarras no uso de atividades tradicionais: de treino, repetição e memorização de aspectos fragmentados e descontextualizados da língua escrita, visando garantir que ao final do ano o aluno esteja alfabetizado.

Nesta perspectiva, destacamos que a preocupação com a qualidade do que é oferecido e proposto aos alunos, para que eles possam desenvolver com propriedade e competência sua capacidade escritora esteve presente nas três professoras. Mesmo que em determinados momentos recorrem aos pressupostos tradicionais de ensino, uma vez que auxiliam na alfabetização de seus alunos e lhes conferem segurança e confiabilidade frente aos desafios que a prática pedagógica lhes impõe cotidianamente

Para complementar, a prática pedagógica desenvolvida pelas três professoras revela que elas estão cumprindo sua função de alfabetizar os alunos. Mas também mostram que é pertinente ampliar a introdução, no espaço escolar, das práticas de leitura e escrita em que as crianças vivenciem situações funcionais de escrita, percebendo a utilidade e amplitude que estas duas funções lhes possibilitam no mundo extra-escolar, compreendendo a relevância social da escrita. É a leitura e a escrita que permitem ao aluno continuar sua caminhada escolar, bem como, continuar sua aprendizagem autonomamente fora do espaço escolar, através de experiências vivenciadas e na compreensão do mundo que a cerca.

#### 4.4 Os processos de leitura e escrita nas classes de alfabetização, frente o atual contexto teórico

O atual contexto da rede municipal de ensino de Brusque é marcado pela ausência de diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental. Não há em nível de rede nenhum documento que subsidie a prática pedagógica dos professores da respectiva rede de ensino.

Segundo informações que obtivemos na secretaria de educação municipal, as escolas possuem seus Projetos Pedagógicos e é sob este documento que os professores se orientam para elaborar sua prática. Considerando que em nível de rede não há uma proposta pedagógica e sabendo que as professoras receberam e tiveram acesso aos PCN e fundamentos sobre as teorias que embasam a alfabetização, partimos do pressupostos que estes documentos e o itinerário de informações e conhecimentos recebidos no seu processo de formação acadêmica e profissional podem orientar a prática. Todavia, no âmbito conceitual também se baseiam em suas idéias, crenças e valores para construir sua prática.

Dessa forma, retomamos uma das questões iniciais. As idéias e conceitos sobre os processos de leitura e escrita, presentes nas teorias e políticas públicas educacionais atuais, permeiam as concepções e a prática docente das três professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Brusque? De que forma refletem em sua prática ?

Em síntese, os novos conhecimentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita incorporam o contexto de sala de aula das professoras pesquisadas? Contribuem para a realização de práticas pedagógicas inovadoras? A forma que as professoras organizam as atividades pedagógicas para seus alunos, caracterizam-se como atividades importantes, indispensáveis para a leitura e a escrita ? Como agem sobre os escritos espontâneos das crianças e sobre as produções textuais? Como essas ações acontecem em sala de aula e se apresentam no discurso das professoras ? De forma objetiva e sucinta, que conceitos e práticas de leitura e escrita <sup>109</sup> estão presentes nas três classes de alfabetização pesquisadas na Rede Municipal de Ensino de Brusque?

Inicialmente, faz-se necessário pontuar alguns aspectos que consideramos essenciais para nossa análise. Dentre eles, destacamos primeiramente que na nossa concepção, ler e escrever não

---

<sup>109</sup> Entendemos neste contexto que as práticas de leitura e escrita referem-se as atividades e os exercícios que a professora desenvolve em sala de aula, para que as crianças se alfabetizem. Atividades de caráter autêntico e real, ou seja, práticas onde a criança possa pensar e refletir sobre a língua materna; utilizar os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade; vivenciar e usar situações de escrita reais que se fazem presentes no mundo circundante e contemple a língua materna.

se restringem a ações que derivam apenas de nossos órgãos: olhos, ouvidos e mãos e do meio, mas essencialmente, são construídos pela ação de um cérebro (sistema nervoso) que coordena e dirige tudo.

Logo podemos considerar que a leitura e escrita são processos complexos que envolvem as funções psicológicas superiores. Isto que dizer que além do seu caráter psicológico interno (desenvolvimento do ser), é importante ressaltar o caráter social, no qual “ a produção escrita não é um exercício escolar consignado em um caderno : torna-se uma necessidade e uma atividade real.” (Jolibert, 1994 : 35) Sem dúvida, além do seu caráter escolar, como objeto de conhecimento, a escrita possui caráter social. A partir desta afirmativa, consideramos essencial a professora estar fundamentada teoricamente quanto às concepções de leitura e escrita, possuir uma concepção de alfabetização.

Salientamos também outro aspecto, citado por Ferreiro (1997), quando a autora alerta para a necessidade de se compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume apenas a aprendizagem de um código de transcrição, mas sim, a construção de um sistema de representação simbólica.

Portanto, entendemos que, o ato de escrever não se limita a ação de codificar sons e letras, palavras e frases, nem numa atividade mecânica de cópia de letras e palavras. Mas, a escrita vista como um sistema de representação simbólica de idéias, sentimentos, pensamentos, da fala, da linguagem ... para melhor comunicar e interagir com os outros e com o mundo.

O ato de ler, não significa apenas saber decodificar grafemas e fonemas (elementos isolados), mas sim, compreender, interpretar e significar o código escrito. Ler, “é uma interlocução que se estabelece entre os sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-las do processo de constituição da subjetividade abordado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita.” (Geraldi, 1996 : 96)

Outros autores também tratam o conceito de leitura e escrita numa perspectiva para além dos processos de codificação e decodificação. Embora hajam diferenças epistemológicas entre os autores, compreendemos que não se justifica mais ensinar as crianças a ler e escrever de forma descontextualizada e artificial. Segundo Ferreiro (2001), todas as crianças tem condições iguais

de aprender e todas percorrem uma trajetória individual na construção da leitura e da escrita. O que diferencia são os ritmos de aprendizagem e as oportunidades que o meio lhes oferece.

Portanto, não se concebe mais um ensino conservador<sup>110</sup>. Diante deste fato, é função das professoras buscar atividades diferentes para ensinar as crianças sem recorrer a práticas já ultrapassadas, que privilegiam a repetição e memorização de sons, letras e palavras isoladas e o treino de habilidades de coordenação viso-motoras.

De acordo com as situações analisadas, percebemos uma concepção de alfabetização articulada com os conceitos da perspectiva construtivista, ao mesmo tempo que apresentam características da concepção tradicional de ensino, foi comum na prática das três.

Dessa forma, sabendo que nos dias atuais, dominar a leitura e a escrita e saber usá-las com habilidade nas suas diferentes formas constitui-se uma ação primordial na vida dos seres humanos. Assim, entendemos que se houver um maior investimento das professoras nos pressupostos da perspectiva construtivista, poderá refletir em uma prática pedagógica promotora de uma aprendizagem mais coerente as exigências pessoais e sociais dos alunos.

Para Vygotsky “a escrita como um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma virada crítica em todo desenvolvimento cultural da criança, pois equivale dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo .” (Vygotsky, 1931, 1995 : 184)

Neste sentido, temos que nos dias de hoje a visão de linguagem escrita tornou-se uma aquisição indispensável para o homem contemporâneo inteirar-se com o mundo circundante. Essa nossa afirmativa aponta importância de se ampliar nos contextos escolares pesquisados, a idéia de que a alfabetização não se restringe ao domínio da leitura e escrita, função da primeira série em especial, mas em desenvolver essas habilidades de forma que tornem-se práticas contínuas no contexto social extra escolar dos alunos.

As atividades apresentadas pelas professoras estão sutilmente apontando para uma prática diferenciada, assim, acreditamos que ao criar atividades pedagógicas que permitam a criança perceber a leitura e a escrita como ações essenciais para sua vida e que sejam utilizadas nas suas mais diversas formas, estão possibilitando a crianças perceber a escrita para além da escola. Ou seja, não se aprende a ler e escrever para a escola, mas, para a vida. “ A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela, e não o contrário” (Ferreiro, 2001 : 9)

---

<sup>110</sup> Ensino conservador refere-se aquela forma de ensinar na qual o professor detém o saber que será transmitido ao aluno que recebe passivamente, em geral permeado por atividades de memorização e treino.



Embora, é importante estar claro que “não basta, portanto, querer que as professoras passem uma borracha em sua história profissional e mudem de repente a sua prática pedagógica, como se uma palavra de ordem fosse suficiente, para que da noite para o dia, todas virassem construtivistas , como reza a moda atual .” (Rocco , 1990 : 43)

Para haver mudanças, transformações significativas e profícuas, faz-se necessário, em primeiro lugar sentir necessidade, querer e desejar mudar. Em segundo, planejar ações conjuntas entre as profissionais da educação (alfabetização) num processo de pesquisar e pensar a ação pedagógica na direção da ação-reflexão- nova ação. Grandes mudanças não acontecem de forma imposta, individual ou por acaso. Elas, primeiramente, nascem do desejo e vontade de cada um.

Em síntese, podemos dizer que no contraponto entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas três professoras e as concepções atuais de alfabetização, há momentos de consonância entre o fazer e o saber docente. Percebemos que as professoras estão apresentando mudanças e avanços nas práticas pedagógicas de leitura e escrita, mas que ainda sentem necessidade em recorrer ao ensino tradicional que lhes confere segurança nos momentos de dúvida e incertezas que o processo de alfabetizar as crianças lhe impõe cotidianamente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de realização do presente trabalho, no momento que os fundamentos teóricos se constituíam, fomos buscar na práxis das professoras alfabetizadoras as concepções de alfabetização que orientam as suas ações e compreender como se desencadeiam os processos de leitura e escrita. Portanto, este trabalho resultou de dois momentos integrados e complementares, quais sejam: uma reflexão teórico-histórica e uma reflexão sobre a práxis pedagógica. Após o desenvolvimento dessas ações, apresentamos as nossas considerações finais e possíveis recomendações.

No decorrer dos estudos bibliográficos realizados Smolka (1993), Ferreiro (2001), Weisz (2002) entre outros, nos mostraram que a escola com o intuito de ensinar os seres a ler e escrever, transformou a linguagem escrita em objeto de ensino. Nessa passagem de objeto de conhecimento para objeto de ensino, a escrita que de certo modo distanciou-se daquela que está presente no nosso dia a dia e especialmente no contexto da criança. Portanto, segundo dados teóricos, percebemos que uma linguagem escrita, contextualizada e funcional está a margem do processo escolar, não havendo articulação entre a versão sócio-cultural e a versão escolar da escrita, uma vez que “ ensina-se a copiar, a conservar e a combinar palavras, com absoluto desprezo do sentido.” (Geraldi, 1997 : 120)

E na realidade escolar ? Como vem sendo desenvolvida a práxis da alfabetização ? Como se dá a relação escrita contextualizada e funcional *versus* escrita escolarizada? Foi neste contexto, espaço em que uma das funções primordiais é a socialização do conhecimento produzido pelas gerações precedentes e atuais e que se efetivam as ações pedagógicas, que realizamos nossa ação. Com base na nossa investigação sobre a práxis e o diálogo com os fundamentos epistemológicos foi se constituindo um conjunto relevante de informações presentes neste trabalho.

Mediante nossas observações sobre as práticas pedagógicas investigadas foi possível compreender a concepção de alfabetização que permeia a práxis das três professoras alfabetizadoras; como e de que forma a leitura e a escrita se apresentam nas atividades e exercícios em sala de aula.

Na análise sobre as observações realizadas em sala de aula e sobre os cadernos de registro diário das crianças, vimos que o conceito de alfabetização das professoras pauta-se mais fortemente no processo de codificação e decodificação do sistema de escrita, pouco articulado com a escrita no seu contexto social de uso. Ou seja, os exercícios propostos estão mais voltados

para a escrita de palavras e sílabas soltas com pouco sentido para os alunos sem articular com a escrita com função e uso social. Desse modo, não encontramos um processo de alfabetização na perspectiva do letramento como orientam as propostas pedagógicas atuais.

A análise mostrou que a ênfase encontra-se sobre a codificação e decodificação de grafemas e fonemas, ações necessárias para o processo de alfabetização mas que não podem reduzir-se o processo a esse tipo de atividade. Por isso destacamos que também se apresentam ações positivas no cotidiano das escolas pesquisadas como o uso de jogos, alguns textos diversificados, produções de textos e a valorização das ações das crianças presentes nas práticas das professoras, embora que de modo limitado.

Com isso podemos dizer que de certa forma a escola está cumprindo sua função na socialização dos conhecimentos (“democratização dos saberes”) e na “alfabetização” dos seus alunos. Mesmo que seja por meio da transmissão de conteúdos pela professora, ou pelas trocas que se estabelecem entre os alunos e o objeto de conhecimento no cotidiano escolar.

Percebemos ações em direção de inovação pedagógica no modo de desenvolver a prática da leitura e escrita –alfabetização. Vimos que nos materiais e atividades e textos propostos, diferentes elementos e materiais começam sutilmente a surgir no contexto escolar. Na escrita, encontramos jogos, cruzadinhas, caça-palavras, produção de textos coletivos e nos textos para leitura, vimos presente parlendas, poesias, letras de músicas e adivinhações entre outros. Do nosso ponto de vista com a presença desses materiais e em especial, o fato da cartilha estar praticamente extinta dos contextos pesquisados, já apresenta um salto qualitativo.

Sentimos que a preocupação das professoras com a aprendizagem da leitura e escrita dos seus alunos é muito presente ao privilegiar atividades de leitura e escrita no cotidiano de sala. A própria organização das salas de aula expressavam essa preocupação, pois nas paredes encontramos vários cartazes com as produções escritas dos alunos. Essa preocupação tem refletido na mudança de postura das professoras, na tentativa de inovações pedagógicas suscitadas. Um outro avanço apontado refere-se ao fato de que aqueles alunos que se encontram num nível inferior de desenvolvimento e aprendizagem são atendidos individualmente pelas professoras e em determinadas circunstâncias puderam ser mediados por aqueles alunos mais avançados, em especial nas salas de aula das professoras 2 e 3.

Também tivemos a oportunidade de presenciar o trabalho de forma lúdica que foi muito enfatizado na fala das três professoras. Presenciamos brincadeiras como: de forca, de bingo,

música, parlendas, competições e adivinhações mas que não retratam o trabalho com o lúdico como sendo um grande aliado das suas práticas pedagógicas como informam em seus depoimentos.

Assim, percebemos que existe por parte das professoras uma questão: como fazer diferente e alfabetizar todos alunos até o final do ano? Em várias circunstâncias, elas se questionavam na sua tarefa de alfabetizar quando viram que a teoria não da conta de questões e desafios que a prática cotidiana lhes apresentam quando alguns alunos não se alfabetizam. Suas falas, manifestam a necessidade de em nível de rede e de escola, a realização de um trabalho integrado e de estudo para discutir essas questões e também apontam a necessidade se estabelecer parâmetros e diretrizes para a alfabetização na rede municipal. Ou seja, sentem a necessidade de um pensar e agir coletivo, eliminando as práticas isoladas e soltas como ocorre com elas na direção de um trabalho mais reflexivo e compartilhado.

Quanto à concepção que as professoras tem sobre os processos de leitura e escrita, em nível de discurso percebemos a presença de conceitos da teoria psicogenética e da psicologia histórico-cultural, mostrando marcas de uma perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem. No entanto, vimos que na efetivação de suas ações de certa forma parecia havia uma ênfase maior nos pressupostos da teoria tradicional de ensino-aprendizagem. Portanto, ora apresentavam práticas inovadoras e ora práticas conservadoras de leitura e escrita parecendo-nos que as professoras recorrem a qualquer teoria que possam auxilia-las no momento de pensar e construir o seu saber-fazer cotidiano. Ou por outro lado, podemos pensar que esse fazer pedagógico pode estar sinalizando possível fragilidade teórica no seu processo de formação.

A organização e as propostas de atividades de leitura e escrita, planejadas e direcionadas pelas professoras, seguindo um processo de ensino e aprendizagem unilateral. Ou seja, caracteriza uma aprendizagem concebida mais pela transmissão de conteúdos organizados e propostos pela professora e pelo reforço por meio de um conjunto de exercícios realizados pelos alunos, do que na direção de propostas que promovam a construção do conhecimento, ou seja, pensar e refletir sobre o sistema de escrita.

Quanto aos recursos utilizados, em geral constitui-se de atividades passadas pela professora no quadro de giz, ou mimeografadas/xerocopiadas ou atividades do livro didático que são transcritas para o caderno de registro das crianças. Neste contexto, registramos uma prática restrita, na qual a escrita é tratada de forma fragmentada e por meio de exercícios, sem estar

articulada com as formas de escrita presente no meio circundante, uma escrita com sentido e significado.

No que se refere ao tipo de atividades propostas aos alunos podemos dividir em dois grupos: O primeiro grupo, refere-se a atividades de caráter tradicional. Ou melhor, vimos que em determinados momentos, o ensino da leitura e da língua escrita está organizado em elementos isolados, como: letras, sílabas, sons, palavras e frases descontextualizadas. Neste sentido, encontramos atividades como: cópia de letras e palavras, ditado, exercícios de fixação de gramática e ortografia; passar de um tipo de letra para outro – scip/cursiva; entre outras.

Consideramos que, atividades pautadas em elementos isolados descaracterizam a própria língua de sua natureza, função e valor, dificultam a articulação e a significação, bem como a compreensão do real. Essa forma de desenvolver as atividades educativas criam obstáculos ao acesso da linguagem escrita presente na vida cotidiana da criança e empobrece a linguagem escrita como tal.

Isso quer dizer que se, por um lado, é possível que essas escolas pela ação docente estão cumprindo com uma de suas funções elementares, ou seja, alfabetizar seus alunos. Mas a partir do momento em que as professoras estruturam suas ações voltadas para a mera transmissão de conteúdos por meio de atividades desvinculadas da experiência de vida de seus alunos, ao contrário de serem mediadoras do processo, tornam-se meras repetidoras. Conseqüentemente, o aluno é apenas receptor e produtor de conteúdos escolares limitando o processo de construção e ampliação dos conhecimentos.

Neste sentido, a leitura e a escrita não se articulam ao seu real significado e sentido em detrimento de práticas conservadoras. Também dificultam os alunos compreenderem e perceberem as possibilidades que o domínio e o uso competente da leitura e da escrita trazem para o desenvolvimento da cidadania e do seu estar no mundo.

Nessa mesma ótica, também identificamos circulando nas classes de alfabetização, textos descontextualizados e desvinculados do contexto real e a pouca diversidade nos tipos de textos. As diferentes funções sociais da escrita estiveram presentes de forma restrita. Os textos presentes são geralmente aqueles que foram criados por adultos apenas para ensinar a ler e escrever na escola, e em geral, “especialmente para evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita. Não é um texto para ser ouvido ou curtido, um texto para funcionar como estória.” (Smolka, 1993 : 48).

O texto neste contexto perde sua característica e sua originalidade que é a produção de algo com sentido próprio, é a expressão de uma idéia, pensamento ou sentimento. O texto tornava-se apenas pretexto para ensinar determinado conteúdo, não servindo como um momento de interlocução, interação entre o leitor e o escritor. Como também não serve como meio para trabalhar a análise lingüística <sup>111</sup> com os alunos.

No sentido proposto, a função do texto estava restrita a ter um conteúdo para criança ler e posteriormente realizar exercícios de interpretação e gramática. Logo, ele é desconsiderado na sua função como a “unidade básica de comunicação escrita que tem significado.” (Curto, 2000 : 69)

Dentro dessa perspectiva, percebemos que as ações das professoras podem oferecer poucas oportunidades às crianças para a construção de novos conhecimentos. Também, pouco se articulam com os conhecimentos prévios que a criança traz na sua bagagem cultural.

Conseqüentemente, as instituições, por meio das práticas docentes, acabam por calar a fala espontânea destes seres no momento em que priorizam atividades de repetição em coro de sílabas, palavras e frases desconexas e sem sentido para o aluno. Para tanto, destacamos que as ações de ler e expressar-se pôr escrito não podem estar permeadas pelo medo e nem, pelo descaso e a repetição mecânica.

Práticas com essas características tem resultado numa produção estéril e sem vida da língua escrita no espaço escolar. Certas situações apontam para atividades em que o aluno realiza as atividades e não sabe por quê e nem para quê escreve. Fatos como estes implicam na urgência das práticas de alfabetização transcender as limitações impostas pelos processos pedagógicos tradicionais ainda vigentes. Certamente, essas ações contribuem para engrossar os resultados e, acumular os índices caóticos de analfabetismo no país

Portanto, os dados de nossa pesquisa deram mostras que a diversidade de ações e a falta de diretrizes pedagógicas possibilitam a realização de trabalhos alternativos e inovadores, bem como a manutenção de práticas conservadoras. Portanto, mostram para a necessidade de um trabalho coletivo na busca de orientações e diretrizes para as professoras e respectivas práticas pedagógicas. Salientamos que não estamos defendendo a padronização e o engessamento das

---

<sup>111</sup> É a metodologia para a sistematização dos conteúdos de língua portuguesa em textos orais e escritos, através da reflexão dos mesmos, com o objetivo de ampliar a competência lingüística do aluno.

práticas docentes, mas faz-se urgente, respeitadas as necessidades e diferenças locais, pensar e construir um eixo norteador para a práxis da alfabetização na rede municipal.

Neste sentido, reiteramos dizendo que “algo novo” sutilmente começa a brotar nas práticas pedagógicas que tratam da leitura e escrita no contexto escolar. Começam a surgir certas diferenças qualitativas entre as práticas tradicionais - marcadas pelo conservadorismo e acriticidade dos conteúdos e pela mecanicidade expressa nas ações - e as práticas desenvolvidas pelas professoras.

Neste sentido, podemos pensar que futuramente os dados alarmantes de evasão, repetência e analfabetismo, poderão sofrer alteração para números melhores. Considerando que a participação dos alunos em práticas escolares estereotipadas, repetitivas, memorísticas e irrelevantes socialmente, são um dos fatores promotores desses índices. No entanto, com as mudanças teórico-práticas, conseqüentemente, melhores resultados surgirão.

Porém, para que isto aconteça, sabemos que não depende exclusivamente das professoras e nem da escola, mas sim de uma sociedade em geral. Embora que não podemos esquecer de quais funções compete a cada um dos seguimentos.

No que se refere às professoras, existe um caminho teórico-metodológico a ser trilhado por elas na busca de subsídios para o seu fazer pedagógico, no qual orientamos que adotem no seu cotidiano um processo de ação-reflexão-ação. Ou seja, organizem momentos para registrar as ações realizadas e sobre esses dados, pensar, refletir e analisar avanços e limitações, na direção de redimensionar a nova ação. É essencial que a professora perceba na teoria, o que está pôr trás de sua prática.

Outro procedimento que as professoras podem estar adotando é a organização de momentos de estudo e planejamento coletivo. Tratam-se de momentos para realizar a troca de idéias, experiências e múltiplos saberes que compõem a história de vida pessoal e profissional de cada uma delas. Outra sugestão que apontamos, refere-se ao investimento pessoal que a professora deve fazer no seu processo de formação continuada. Nos dias de hoje, é inconcebível achar que já aprendemos tudo o que tínhamos para aprender na escola, na graduação ou na pós graduação. Como educadores devemos saber que nunca se esgotam as possibilidades de mudança, ainda que elas nos custem muito.

Quanto à escola, faz-se de fundamental importância refletir sobre seus fundamentos e procedimentos epistemológicos e pedagógicos, ainda muito ancorados em concepções

tradicionais de ensino e aprendizagem e nas práticas que seguem uma lógica formal, restrita e reprodutiva.

Para tanto, apresentamos como sugestão para as escolas rever os fundamentos que abarcam seus Projetos Políticos Pedagógicos, criando nas escolas espaços para redefinir questões essenciais como, pôr exemplo a concepção de alfabetização. Dessa forma reflexiva e interativa estará se construindo coletivamente as diretrizes que nortearão as ações docentes e discentes na escola e o planejamento das ações futuras.

Além disso, é muito importante no caso das séries iniciais ter clareza sobre como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita, apoiado numa concepção de alfabetização clara e explícita que respeite e promova esse processo de construção do código lingüístico. Não é somente a professora alfabetizadora que tem que saber estas questões, mas sim todo o grupo, pois a alfabetização não se efetiva na primeira série, ela é contínua. Portanto, a concepção de alfabetização deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Enfim, cabe a escola incentivar o processo de formação continuada de seus professores, oferecendo espaço dentro da escola para a formação em serviço. Acompanhar o desenvolvimento e avanços tecnológicos, teóricos e metodológicos no campo educacional é função da escola e dos que dela participam. Logo, é imprescindível o investimento e a organização de momentos de estudo e reflexão coletiva no cotidiano da escola.

Quanto às ações da administração pública atual, faz-se necessária a construção das diretrizes curriculares para a rede municipal de ensino, visto que atualmente não existem princípios norteadores que subsidiam e orientam os projetos pedagógicos escolares. Entretanto, cabe uma ressalva. A construção de um projeto municipal implica num engajamento de todos os profissionais da rede, por meio da ação pensada, discutida, refletida e estruturada coletivamente na base, onde realmente se efetiva o processo educativo: escola e professores.

Nesse processo, tão importante quanto a construção das diretrizes, sugerimos que outra forma de viabilizar uma proposta de mudança do processo educativo em busca de seus pressupostos consiste em investir na formação continuada dos professores da rede municipal.

Uma alternativa em busca da superação desta situação descrita é buscar coletivamente alicerces teóricos e metodológicos que possam apontar caminhos para possíveis mudanças no que se refere a prática pedagógica em classes de alfabetização. Supomos que um trabalho de reflexão



teoria/prática possibilite a compreensão das amarras envolvidas no processo de aquisição da linguagem escrita, refletindo em dificuldades para a criança.

Para tanto, acreditamos que pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores (1988) e a Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam referências significativas, podendo subsidiar inicialmente a discussão e construção de uma prática pedagógica pertinente para a alfabetização.<sup>112</sup>

Para finalizar, independente da incompletude que possa abarcar esse trabalho, ele trás em sua trajetória um olhar presenciado sobre o ensino da leitura e da escrita em suas múltiplas faces. Ressaltamos que traduzir por meio de palavras escritas num texto a prática educativa vivenciadas em três realidades distintas, não é uma tarefa nenhum pouco fácil. Portanto, salientamos que existem questões que provavelmente não foram tratadas abrindo um espaço para a continuidade das pesquisas no campo da alfabetização (tão carente de mudanças).

Ao findar nosso trabalho, também nos questionamos e refletimos se a diferença presente nos anos de experiência profissional consistiu num fator significativo frente as ações das três professoras. O que podemos constatar é que, mesmo apresentando diferenças entre os anos de experiência com turmas de alfabetização, quanto a forma de organização e sistematização das atividades propostas, praticamente não há diferenças, como foi explicitado em nossa análise.

Do nosso ponto de vista, um fator mais que poderíamos mencionar refere-se a segurança quanto ao trabalho desenvolvido. Em outras palavras, percebemos que a professora 3 era mais tranqüila e segura na sua postura, atitude e ações se comparada com as professoras 2 e 3, que em certas situações, demonstravam insegurança quanto a sua ação pedagógica. Possivelmente, essa segurança passa a ser adquirida por meio da experiência prática que vem sendo adquirida ano após ano.

Para concluir, intensificamos o nosso pensar que a pertinência da temática abordada dá-se primeiramente pela nossa identificação e interesse pelo assunto. A condição de professora de “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização” e Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil foram fundamentais para o aprofundamento e a reflexão sobre as questões pertinente a alfabetização e nos tem nos possibilitado construir um novo olhar para a alfabetização.

---

<sup>112</sup> Consideramos uma prática pedagógica pertinente para a alfabetização aquela que trabalha com uma linguagem escrita real e funcional, aquela que está presente no dia a dia da criança, ou seja, no formulário do jogo, no rótulo do

Em segundo lugar, por conferirmos a temática a necessidade de um novo olhar, um olhar mais atento e cuidadoso no sentido de perceber a importância que as práticas de leitura e escrita tem na vidas das pessoas que por ali passam. No salto qualitativo ( pessoal) que acontece na vida das pessoas, que no seu início de vida escolar, deparam-se com algo tão difícil e complexo e ao mesmo tempo, tão maravilhoso e fascinante que é a língua escrita.

---

seu achocolatado, no jornal presente em sua casa, no livro de literatura, etc. Aquela que se faz presente em seu contexto sócio-cultural e não aquela criada pela escola com objetivos próprios.

## 6. BIBLIOGRAFIA

### 6.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A ciência e a arte da alfabetização**. São Paulo : Saraiva, 1985.
- ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo , n ° 77, p.53-71, maio, 1991.
- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BATISTA & GALVÃO (org). **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sariknopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Port : Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional/Educação Infantil**. Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASLAWISKY, Berta. **A escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo :UNESP, 1993.
- CACLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 9.ed. São Paulo : Scipione, 1996.
- CAGLIARI, Gladis Manssini e CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP : Mercado das Letras, SLB, São Paulo : Fapesp, 1999.
- CAPOVILLA, Alessandra G.S. e ANDRADE, Marcia S. de. **Linguagem escrita: aspectos semânticos e fonológicos**. São Paulo : Memnon Edições científicas, 2002.
- CARMO, Elisabete Regina do e CHAVES, Eneida M. **Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora dem sucedida**. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo : Editora Autores Associado, 2001. (n. 114, p.121-136, novembro)
- CASTEDO, Mirta Luisa. **Construção de Leitores e escritores. Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica**. Departamento de Pedagogia da UNIJUI – novembro de 1993.
- CASTORINA, J.A . [ et all] **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5.ed. São Paulo : Ática, 1998.
- CAVALCANTI, Zelia (coord.) **Alfabetizando**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.(Escola da Vila, n° 4)
- CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. **Discursos sobre leitura**. São Paulo : Atica, 1995.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo : Cortez, 1991.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo : Cultrix, 1980.

CURTO, Lluís M.[et. alii] **Escrever e Ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** (vol.1) . Porto Alegre : ArtMed, 2000.

DAVIS, Cláudia; SILVA, M<sup>a</sup> Alice S.S.; ESPÓSITO, Yara. **O papel e o valor das interações sociais em sala de aula.** Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n<sup>o</sup>71, 1989.

\_\_\_\_\_ e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. (Série formação do professor)

DE CELIS, Gloria Inostroza. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

DONALDSON, Margaret. **A mente da criança.** São Paulo : Martins Fontes, 1994.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elisie. **Pesquisa Participante.** São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1986.

FARIAS, Elida Maria da F. C. **Aventura de professor: sobrevoar e explorar textos infantis.** Bauru : EDUSC, 2000.

FERNANDES, Maria e ABREU. Sebastião. **Os segredos da Alfabetização.** São Paulo : Ediouro, 2001

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre : ArtMed, 1985/ 1999)

FERREIRO, E. **A escrita ... antes das letras.** In: SINCLAIR, H. (org). A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990)

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1986, 1987

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** 4.ed. São Paulo : Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os filhos do analfabetismo : propostas para a alfabetização na América Latina.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. PALACIO Margarita G. **Os processos de leitura.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da Alfabetização.** In: GOODMAN, Yetta M. (org). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetiana. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita.** Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças.** In: FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização.** Da oralidade à escrita. 6.ed. São Paulo : Cortez, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

FREINET, Célestin. **O Método Natural III: a aprendizagem da escrita.** Lisboa : Editorial Estampa, 1969/1977.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que contemplam.** São Paulo : Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1998. (Coleção leitura)

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, Jose E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Portugal : Editora Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Novos olhares sobre a alfabetização.** Caxambú, MG : ANPED, 2001 (texto apresentado pela autora, realizado em outubro em Caxambú, MG, xerografado)

GERALDI, João Vanderlei. **Linguagem e ensino: exercícios de militância é divulgação.** Campinas : Mercado das letras/ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem.** 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2.ed. Cascavel : Assoeste, 1984, 1994.

GOODMANN, Yetta M. e GOODMAN, Kenneth S. **Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral”.** In: MOLL, Luiz C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre : ArtMed, 1996. (pp.219-244)

GRAY, W.S. **La enseñanza de la Lectura y de la escritura.** Unesco, 1957.

HEDERGAARD, Mariane. **A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para a instrução.** In: MOLL, Luiz C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre : ArtMed, 1996. (pp.341-362)

JAPIASSÚ, Hamilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1996.

JOLIBERT, Josette, et al **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. (vol.2)

KATO, Mary. **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, SP : Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana.** In: In: Zilbermann e da Silva(org). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo : Atica, 1988

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de texto.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B.(org). **Os significados do letramento.** Campinas, SP : Mercado das letras, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: Quem tem medo de alfabetizar.** 2.ed. São Paulo : Cortez; Campo Grande : Editora UFMS, 1997

\_\_\_\_\_. **Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil.** Relatório síntese contendo diretrizes e recomendações. In: Pôr uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação.** In: Zaccur, E. (org.) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro : DP&A e SEPE, 1999.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Linguagem Escrita.** Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo : Ática, 1995.

- LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre : ArtMed, 1999.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre : ArtMed, 2002.
- LIBANEO, Jose Carlos. **Saber, saber ser, saber fazer. O conteúdo de fazer pedagogia.** São Paulo : Revista ANDE, 1982. (vol 4)
- LIMA, Elvira C. Souza. **Alguns princípios básicos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.** (mimeo- II Congresso de Reorientação Curricular – Blumenau, 2000)
- LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli E.D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986.
- LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: ANDRE, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores . Campinas, SP : São Paulo, 2001.
- MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento.** In: Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte : Editora Dimensão, 2001. (vol.7, n.37, jan/fev.)
- MAGALHÃES, Lucinha e MARINCEK, Vania. **Instrumentos de registro da reflexão do professor.** In: Cavaganti, Zelia (org).A história de uma classe. Alunos de 3 a 4 anos. Porto Alegre : Artes Medicas, 1995. (Escola da Vila, n° 3, p.3-11).
- MC LANE, Joan. **A escrita como processo social.** In: MOLL, Luiz C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre : ArtMed, 1996. (297-312)
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução a Filosofia Crítica nos Fundamentos da Educação.** 2.ed. Porto Alegre : ArtMed, 1997.
- MC NAMME, **Aprendendo a ler e escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade.** In: MOLL, Luiz C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre : ArtMed, 1996. (pp.279-296)
- MARCONI, Mria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2.ed. São Paulo : Atlas, 1990.
- MASSETTO, Marcos T. **Didática: a aula como centro.** 4.ed. São Paulo : FTD, 1997.
- MAZO, Heloisa Helena Appel. **Alfabetizar-se pela pesquisa.** Ijuí : Editora UNIJUI, 2000. (Coleção trabalhos acadêmicos científicos: Série dissertações de Mestrado)
- MEC - **Um Panorama da Alfabetização no Brasil. Comissão de Educação, Cultura e Desporto** – Subcomissão permanente de alfabetização. Brasília/1999.
- MINGUES, Eliane e ARATANGY, Claudia Rosemberg. **Diários. Projetos de trabalho.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (Cadernos da TV Escola, PCN na Escola), 1998.
- MIRANDA, Marília Gouveia de. **O Professor Pesquisador a a sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores.** In: ANDRE, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores . Campinas, SP : São Paulo, 2001.

- MIZUKAMI, Maria da Graça M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo : EPU, 1986.
- MOLL, Luiz C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica**. Porto Alegre : ArtMed, 1996.
- MORAIS, Antônio M. Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 7.ed. São Paulo : EDICON, 1997.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**. São Paulo : Scipione, 1988.
- OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy . **Cultura Escrita e Oralidade**. Trad. Valter L. Siqueira. São Paulo : Ática, 1995. (Coleções Múltiplas Escritas)
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo : Plexus Editora, 1994.
- PENIN, S. **Cotidiano: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREZ, Francisco C. e GARCIA (org) **Ensinar ou aprender a ler e escrever ?** Porto Alegre : ArtMed, 2001.
- PERINI, Mario. **A leitura Funcional e a dupla função do texto didático**: In: Zilbermann e da Silva(org). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Atica, 1988
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 4.ed. Rio de Janeiro : Forense, 1976.
- PIZANI, Alícia P.; PIMENTEL, Magali M. de; ZUNINO, Delia L. **A compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica**. 7. Ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998.
- RAUSCH, Rita Buzzi e SCHLINDWEIN, Luciane. **As ressignificações do pensar/fazer de um projeto de professoras de séries iniciais**. In: Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Perspectiva Histórico Cultural, Ano I, n ° 2, out.2001 – p.109-123.
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Texto sobre a cartilha** Cadernos de pesquisa 75, nov.90, p.43
- ROCHA, Denise M. da, TEIXEIRA, Rosane de F.B e GARCIA, Tania M.F. Braga. **Produzindo Leitura e Escrita: Alfabetização**. São Paulo : Braga, 1998.
- ROTTAWA, Lucia. **A importância da Leitura na construção do conhecimento**. Revista Espaços da Escola, Editora Unijuí : 2000. ( ano 9, n. 35, jan/mar, p.11-16)
- SACRISTÁN, J.G. e GOMEZ, A .I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998, 2000.
- SALVADOR, Cesar COLL ... [et al]. **Psicologia do Ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre : Artes Medicas Sul, 2000.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto **.PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis : COJEN, 1998.
- SERKES, A.M.B. E MARTINS, S.M.B. **ABC da palavra viva**. Curitiba : Renascer, 1996.
- SMITH, Franck. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989
- \_\_\_\_\_. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**. 6.ed. São Paulo : Cortez, 1988,1993.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5.ed. São Paulo : Ática, 1986,1987.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever, aprender a ensinar**. In: Zaccur, E. (org.) A magia da linguagem. Rio de Janeiro : DP&A e SEPE, 1999.

\_\_\_\_\_. **As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores**. In: ANDRE, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores . Campinas, SP : São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: Zilbermann e da Silva(org). Leitura: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo : Atica, 1988

TFOUNI, Leda . **Letramento e Alfabetização**. 2.d. São Paulo : Cortez, 1997.

VEER, Rene Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo : Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto-Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2.ed.Campinas, SP : Papirus, 1996. (p.11 – 35)

VYGOTSKY, L.S. (1931). **História Del Desarrollo De Las Funciones Psíquicas Superiores**. In: Vygotsky, 1995. Obras Escogidas, Madrid : Visor, Vol 3, P. 11-340)

\_\_\_\_\_. (1927). **El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica**. In: Vygotsky, 1991. Obras Escogidas, Madrid : Visor, Vol 1, P. 257-413)

\_\_\_\_\_. (1934) **Pensamiento e Lenguage**. In: Vygotsky, 1993. Obras Escogidas, Madrid : Visor, Vol 2, p. 09-348)

VGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 1991, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1978, 1984

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A . N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6.ed. São Paulo : Icone, 1988

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo : Ática, 2002.

ZABALZA, Miguel A . **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ZANELLA, Andrea. **Panorama Geral da Obra de Lev Semionovitch Vygotsky no Campo da Psicologia**. Departamento de Psicologia, UFSC , 1996 (mimeo).

## 6.2. REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABRAMOWICH, Fanny. (org) **Literatura Infantil. Gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994

BRASLAVSKY, Berta. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**.Bueno Aires : Kapelusz, 1992.



\_\_\_\_\_. **O meio e o professor do ponto de vista de diversas perspectivas da alfabetização inicial.** IN SERBINO, Raquel V. (et al.) .Formação de Professores. São Paulo : Fundação da Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates)

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento.** São Paulo : Cortez, 1998. (Instituto Paulo Freire – 5)

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Pesquisa em Educação: Concepções de Ciência, Paradigmas Teóricos e Produção de Conhecimentos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 90 p.15-20, ago. 1994

DEHENZELIN, Monique e LIMA, Zelia V. C. **Professor da Pré-escola.** São Paulo : Globo , 1991. (Fundação Roberto Marinho – vol.II )

GARCIA, Regina Leite. **A formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo : Cortez, 1996.

GRASSI, Marlise H. **A prática do professor alfabetizador, a identidade e as manifestações cognitivas de crianças de 6 e 7 anos – interação e construção.** Porto Alegre : PCU/RS, 1996 – Dissertação de Mestrado.

HERRENSCHMIDT, Clarisse. **O todo, o enigma e a ilusão.** In: **BOTTERO, Jean. Cultura, pensamento e escrita.** São Paulo : Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas)

KRAMER, Sonia . **Alfabetização: dilemas da prática.** Rio de Janeiro : Dois pontos, 1986.

LEITE, Eva N. H. **Alfabetização: métodos e processos.** Revista do professor. Rio Pardo, RS (20), pp. 14-16, Jul./set.1990.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia.** Lisboa : Editorial Estampa, 1977).

NOGUEIRA, Madza Julia ett alli. **Todos pela educação no município, um desafio para cidadãos.** Brasília : UNICEF, CECIP, MEC, 1993.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo : Ática, 1997. (Coleções Múltiplas Escritas)

RIBEIRO, Vera M, **O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas.** In: Revista Pátio, Porto Alegre : ArtMed, 2002/2003. ( ano VI, n° 24, nov/2002 – jan/2003)

ROCCO, Maria T.F. **Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo (75), p: 25-34, novembro, 1990.

TEBEROSKY, Ana e COLL, Cesar. **Aprendendo português, conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.** São Paulo : Ática, 2000.

## **ANEXO I**

QUADRO DE REFERÊNCIAS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE:<sup>113</sup>

No. escola	No. de alunos	No. de classes de 1ª série	No. de professores de 1ª série.
01	937	03	02
02	510	01	02
03	503	02	01
04	516	01	01
05	635	02	02
06	456	02	01
07	260	01	01
08	269	01	01
09	183	01	01
10	181	01	01
11	162	01	01
12	266	02	01
13	194	01	01
14	264	02	01
15	99	01	01
16	153	01	01
17	160	01	01
18	145	01	01
19	92	01	01
20	38	01	01
21	106	01	01
22	69	01	01
TOTAL 22	5.948	28	25

FONTE: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE.

<sup>113</sup> Não constam os dados das Escolas de Educação Infantil da Rede.

## **ANEXO II**

Quadro Evolutivo da Matrícula Inicial e Final – Reprovação e Evasão - dos Alunos de Primeira Séries na Rede Municipal de Ensino de Brusque. Período: 1989 – 2000.

<i>Ano</i>	<i>Matrícula inicial</i>	<i>Matrícula final</i>	<i>Alunos evadidos</i>		<i>Alunos reprovados</i>	
	<i>N °</i>	<i>N °</i>	<i>N °</i>	<i>%</i>	<i>N °</i>	<i>%</i>
1989	435	413	07	1,69	77	18,64
1990	441	432	13	3,00	90	20,83
1991	457	445	10	2,25	77	17,30
1992	529	482	29	6,02	126	26,14
1993	527	492	11	2,23	89	18,00
1994	622	572	22	3,85	108	18,88
1995	664	646	24	3,71	129	19,96
1996	691	649	23	3,54	153	23,57
1997	738	681	05	0,73	97	14,24
1998	701	684	06	0,88	108	15,78
1999	683	656	06	0,91	99	15,09
2000	457	445	10	2,25	90	20,24

**FONTE:** *Secretaria Municipal de Educação de Brusque-SC.*

Quadro Evolutivo da Matrícula Inicial e Final – Reprovação e Evasão - dos Alunos de Primeira Séries na Rede Municipal de Ensino de Brusque, das Três Classes de Aula Envolvidas na Pesquisa. Período: ano de 2000.

<i>Turma</i>	<i>Matrícula inicial</i>	<i>Matrícula final</i>	<i>Alunos evadidos</i>		<i>Alunos reprovados</i>	
	<i>N °</i>	<i>N °</i>	<i>N °</i>	<i>%</i>	<i>N °</i>	<i>%</i>
<i>Profª 1</i>	24	22	02	9.09	02	9.09
<i>Profª 2</i>	20	16	04	25.0	01	6.25
<i>Profª 3</i>	33	28	02	7.14	03	10.71

**FONTE:** *Secretaria Municipal de Educação de Brusque-SC.*

## **ANEXO III**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:

Idade:

Formação Acadêmica:

Habilitação profissional

Tempo de serviço:

- no magistério público municipal

- na escola

- em classe de alfabetização

Vínculo empregatício:

- efetivo

- contratado em caráter temporário

1. Por que leciona na 1<sup>a</sup> série?
2. Exerceu atividade profissional além de professora alfabetizadora? Quando? Por quanto tempo?
3. Exerce outras atividades além de professora? Quais? Quanto tempo?
4. Em quantas classes você leciona (turnos) ?
5. Quanto tempo você dispõe de preparo para as aulas?
6. Como é feito seu plano de curso? Alguém o auxilia?
7. Considera o planejamento um guia das atividades do processo ensino-aprendizagem para os professores? Por quê?
8. Existe algum tipo de supervisão no seu trabalho? Qual ? Como e quando é feito? Esta supervisão auxilia o seu trabalho? De que forma?
9. Como se deu o processo que levou você a lecionar em classes de alfabetização?
10. Como você desenvolve as suas atividades com a linguagem escrita (alfabetização) ? (tipo de letra, trabalho com o nome das crianças, se parte da realidade da criança, de que forma, utiliza livro didático (qual?) , que recursos didáticos utiliza, trabalha com a função social da escrita, faz período preparatório, tempo para leitura e produção de textos espontâneos das crianças...)
11. No caso de utilizar atividades com linguagem , que tipos de resultados você observa utilizando essas práticas (atividades) ?
12. Existe alguma atividade que você considera mais importante de se desenvolver no processo de alfabetização? Qual e por quê? Com que frequência você realiza esta atividade?

13. A sua escola possui Projeto Político Pedagógico? Você participou da elaboração deste documento?
14. O seu planejamento está articulado ao projeto da escola?
15. Como você vê o papel da professora alfabetizadora?
16. A SEMECE promove cursos de capacitação com frequência?
17. Estes cursos discutem sobre a alfabetização? Você participa? De que forma eles auxiliam no seu trabalho pedagógico?
18. A criança traz algum conhecimento do seu dia a dia sobre a linguagem escrita para dentro da escola? Quais ? Exemplifique. Estes conhecimentos são úteis?
19. Como as crianças adquirem ou constrói a linguagem escrita?
20. Em que situações as crianças escrevem em sala de aula? ( As crianças escrevem somente quando solicitadas pela professora ou escrevem em outros momentos sem o direcionamento da professora? Que tipos de escritas ele realiza ? Você considera isto positivo? Aproveita para o trabalho pedagógico de alguma forma?
21. Você lembra como foi alfabetizada? São boas ou não estas lembranças?
22. A metodologia utilizada pela sua professora alfabetizadora reflete de alguma forma em sua prática pedagógica atual? De que forma?
23. Você acha necessário que todas as crianças se alfabetizem? Por quê?
24. Qual é a participação dos pais no processo de alfabetização das crianças?
25. Com que frequência você pára para discutir , trocar e analisar as produções , os problemas e progressos dos seus alunos com seus colegas ?
26. E com os pais ? É dado um retorno a eles? Como e quando? Eles participam de alguma forma?
27. Como as crianças são avaliadas? É feito alguma forma de registro? Como?
28. Que características dos alunos dificultam a sua aprendizagem? Como você trabalha estas dificuldades em classe? Faz algum tipo de recuperação? Como? Individual ou coletiva? Essas iniciativas resolveram o problema das dificuldades apresentadas pelas crianças? Por quê?
29. Quais os conteúdos que o aluno tem que saber para passar para a Segunda série? ... Estes objetivos não são alcançados , o que ocorre no ano seguinte?



30. Você possui alguma inquietação , dúvida ou conhecimento que gostaria de Ter sobre a alfabetização? Qual?

## **ANEXO IV**