

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ADRIANA RODRIGUES DA ROCHA SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE:

O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE A SALAS DE AULAS COMPOSTAS POR
ALUNOS COM DIFERENTES CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

ADRIANA RODRIGUES DA ROCHA SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE:

O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE A SALAS DE AULAS COMPOSTAS POR
ALUNOS COM DIFERENTES CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof.(a) Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

SÃO PAULO

2014

BANCA EXAMINADORA

A meus pais, que não tiveram a oportunidade de estudar, mas que, com toda a simplicidade do mundo, me ensinaram que era necessário ir além.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui minha gratidão a todos àqueles que contribuíram com este estudo:

A Deus, por me dar forças para prosseguir.

À Dra. Claudia Davis, que, além de contribuir com sua valiosa orientação, foi quem me incentivou a continuar, quando em muitos momentos achava que não iria conseguir. Obrigada por acreditar em mim.

À Dra. Ana Bock, à Dra. Maria Regina Maluf e aos demais professores do programa, pelas valiosas contribuições.

A meu querido esposo Anderson Santos, pelo amor, pela paciência e pela compreensão.

À Capes, pelo financiamento.

Ao Edson (Assistente de Coordenação do PED), pela ajuda em diversos momentos.

Aos professores participantes da coleta de dados.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela abertura e pelo incentivo à formação acadêmica de seus docentes.

A minhas colegas de trabalho Thalita Follman, Célia Gaudeda e Viviane do Rocio Barbosa e ao Núcleo de Educação do Portão de Curitiba, por acreditarem em meu trabalho.

Ao Grupo de Alfabetizadoras da Secretaria Municipal de Curitiba, pelas discussões que também colaboraram com este estudo.

A todos meus amigos que de, certa forma, não reclamaram de minha ausência, permitindo que eu me dedicasse a esta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar como professores ligados à rede municipal de Curitiba (PR) abordavam a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos durante o processo de alfabetização, notadamente em seus estágios iniciais. Buscando alcançar um conhecimento mais aprofundado a respeito desse processo, foram discutidas algumas correntes teóricas atualmente mais bem acolhidas no plano nacional e internacional: o construtivismo, as contribuições de Vygotsky e as de Uta Frith. Em especial, buscou-se apreender a função do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo desenvolveu-se com base em um enfoque qualitativo de pesquisa, no qual os professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) responderam a um questionário que versava sobre a maneira como conduziam a alfabetização de seus alunos, verificando se consideravam (ou não), nesse processo, a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Os docentes relataram como abordavam essa situação, tecendo também considerações sobre o PNAIC e seu impacto na prática docente. Na análise dos dados, algumas constatações ficaram claras: se a alfabetização em nosso país tem, de fato, apresentado avanços, é necessário investir na formação continuada dos docentes a fim de orientar o trabalho que desenvolvem, informando-os sobre as bases teóricas que as redes de ensino públicas adotam para nortear o trabalho em suas escolas, de modo que os docentes possam refletir sobre sua própria prática pedagógica. Sem isso, dificilmente os profissionais do ensino ganharão os subsídios necessários para fazer bom uso da diversidade de conhecimentos e experiências de seus alunos, facilitando-lhes a construção da leitura e da escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização, Construtivismo, Diversidade de conhecimentos e experiências do corpo discente, Formação continuada.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate how teachers working in public school of the city of Curitiba (PR) addressed the diversity of knowledge, experience and pace of learning in their students during the process of literacy, especially in its early stages. Seeking to gain a better idea of this process, some theoretical approaches currently more debated in the national and international level were discussed: the constructivism, the ideas of Vygotsky and those of Uta Frith. Especially, the role of the teacher in teaching how to read and write was analyzed. The study adopted a qualitative research approach, in which teachers participating in the National Pact for Literacy in the Appropriate Age(PNAIC) answered a questionnaire dealing with the way they conducted the literacy process and, particularly, if they considered (or not) the diversity of knowledge, experience and learning rhythms present in their classroom. Teachers reported how they approached this situation, making considerations on the PNAIC and its impact on the teaching practice. In analyzing the data, some findings were clear: if literacy in our country has indeed shown progresses, it is essential to invest in ongoing training of teachers, trying to guide their work, to inform them about the theoretical bases embraced by the networks of public education and, also, to promote are examining of their pedagogical practice. Without implementing this action, hardly teaching professionals will gain the needed support to make good use of their students' diversity of knowledge and experience, facilitating their construction of the reading and the writing.

Keywords: Literacy, Constructivism, Diversity of knowledge and experience of the student body, Continuing Education.

SUMÁRIO

Introdução	1
1 Revisão de literatura	7
1.1 O percurso da alfabetização no Brasil.....	7
1.1.1 A metodização do ensino da leitura.....	8
1.1.2A institucionalização do método analítico	8
1.1.3A alfabetização sob medida	10
1.1.4A alfabetização, o construtivismo e a “desmetodização”	12
1.2 A diversidade na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental	14
2 Referencial teórico	18
2.1 O construtivismo e a teoria da equilibração majorante de Piaget.....	18
2.2 O pensamento de Emilia Ferreiro.....	23
2.3 As concepções das crianças sobre a língua escrita	27
2.3.1 Fase pressilábica	28
2.3.2Fase silábica.....	30
2.3.3Fase silábico-alfabética	31
2.3.4Fase alfabética	32
2.4 O construtivismo na sala de aula	33
2.5 Vygotsky e a apropriação da linguagem escrita	38
2.6Uta Frith e o desenvolvimento da leitura e da escrita	43
2.6.1 O estágio logográfico	43
2.6.2O estágio alfabético.....	45
2.6.3O estágio ortográfico	47
2.7 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	47
3 Método	50
3.1 Sujeitos	50
3.2 Instrumento de coleta de dados	51
3.3 Referencial de análise	51
4 Análise dos dados	52
4.1 Caracterização da rede municipal de Curitiba	52
4.2 Os participantes.....	54
4.3 Concepção de alfabetização	55

4.3.1 A alfabetização só acontece na perspectiva do letramento	56
4.3.2. Dificuldades para alfabetizar e estratégias para superá-las.....	59
4.3.3 O Sistema de Escrita Alfabético (SEA)	66
4.4 A contribuição do PNAIC	67
4.4.1 Aspectos positivos	70
4.4.2 Aspectos negativos	71
4.4.3 Os equívocos cometidos em nome do construtivismo	71
Considerações finais.....	75
Referências.....	78
Anexos.....	81

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, é importante analisar a prática docente. Os resultados das avaliações nacionais e estaduais mostram que, se o direito a ter uma vaga na escola foi efetivamente democratizado, as crianças brasileiras ainda enfrentam muitos problemas para permanecer estudando com sucesso. Nas séries iniciais, esse problema parece ser muito acentuado, uma vez que é nelas que ocorre o processo de alfabetização. As dificuldades relacionadas a esse processo geram frustrações acentuadas em professores e alunos. Daí, a profusão de estudos que tentam entender os motivos pelos quais, depois de tanto tempo lutando por escolas, as crianças e os jovens não conseguem construir, junto com seus professores e colegas, o conhecimento socialmente produzido. Muitos fatores têm sido aventados para explicar essa situação: a precariedade da estrutura escolar e da formação docente inicial e continuada, a dificuldade de lidar com o aluno concreto que está hoje nas escolas, a variedade de perfis cognitivos que o professor encontra em suas classes, sem saber nem os identificar e – o que é mais grave – como tirar deles o melhor proveito.

Considerado esse amplo contexto de dificuldades, a presente pesquisa propõe-se a identificar, no relato de professores que lecionam para as séries iniciais do ensino fundamental, como eles lidam com a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem dos alunos, no que se refere ao domínio do código alfabético de representação da língua portuguesa, quando ainda em estágios iniciais dessa construção. Isso implica verificar se os docentes reconhecem que os alunos não são iguais, tanto em termos dos aspectos acima mencionados, quanto no que diz respeito a suas experiências, seus valores e suas crenças. Além disso, é preciso explorar as formas e as concepções por meio das quais os docentes afirmam conduzir o processo de alfabetização.

Investigar essas questões é importante por dois motivos. O primeiro deles é poder contribuir para a construção de uma prática pedagógica que considere a diversidade dos alunos, algo que, se não for feito, condena-os ao fracasso escolar. O segundo é poder sugerir formas mais adequadas de capacitar os professores que se dedicam a alfabetizar as crianças brasileiras. Essas são razões em si, mas que se tornam mais pertinentes nos tempos atuais, quando o Ministério da Educação (MEC) vem investindo na formação continuada de professores por meio do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na expectativa de que todos os estudantes avancem em seu processo de alfabetização. Finalmente, cabe dizer que este estudo permitiu à pesquisadora conhecer melhor diferentes concepções sobre o processo de alfabetização e, também, diferentes estratégias pedagógicas empregadas que auxiliam os estudantes a avançar nas conquistas, nem sempre fáceis, de aprender a ler e escrever.

A palavra “diversidade”, segundo o dicionário Aurélio (2013), significa diferença, dessemelhança, multiplicidade de coisas diversas e diz respeito à variedade e à convivência de ideias, características ou aspectos diferentes entre si em determinado assunto, situação ou ambiente. Essa ideia está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferenças em ângulos de visão ou de abordagens, heterogeneidade e variedade. Muitas vezes, pode também ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção das diferenças ou, ainda, na tolerância mútua. É desse modo, uma palavra fundamental no processo educativo. Segundo Galvão (2006), medidas que busquem lidar adequadamente com a distância entre os alunos que se encontram em uma mesma série são necessárias, posto ser na diferença e nas trocas que se dá o processo de conhecer.

Ao lado dessas soluções regressivas que tentam restaurar a homogeneidade perdida e cujo efeito é aumentar a distância entre os bons e os maus alunos, constata-se a emergência de dispositivos que buscam a redução dessas distâncias. Estudos demonstram um levantamento dos numerosos dispositivos que visam a construir uma escola na qual o ideal de igualdade de chances passe pelo reconhecimento das diferenças, mas mostra como permanecem soluções marginais às práticas dominantes. (GALVÃO, 2006).

Uma análise da política de alfabetização vigente no Brasil permite perceber um lento avanço, a despeito de ainda haver práticas de alfabetização que entendem a leitura apenas como decodificação de palavras. Na atualidade, existem novos programas e projetos que estão mudando essa noção tão arraigada nas concepções do professorado brasileiro. Já desde os anos 1980, a maior influência na política de alfabetização do país é exercida pela abordagem neopiagetiana de Emília Ferreiro, segundo a qual a construção do sistema de representação da língua escrita consiste em um processo que se dá por meio do levantamento de hipóteses sucessivas sobre como se lê e se escreve, por parte das crianças.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) definem a alfabetização como um

processo constituído por fases marcadas por diferentes hipóteses sobre o sistema alfabético de representação, as quais são externalizadas pelas crianças por meio de suas primeiras escritas. Essas hipóteses, que seguem uma sequência invariante, são fundamentais para a compreensão de como se adquire a linguagem escrita, pois configuram etapas a serem superadas para alcançar o pleno domínio da leitura e da escrita. Se todas as crianças, segundo preconiza a teoria, seguem esse mesmo percurso, ou seja, se todas apresentam as mesmas fases de desenvolvimento e constroem as hipóteses acima apresentadas, a sala de aula nunca será homogênea. Nas séries iniciais, recebem-se alunos que já estão em hipóteses mais avançada e, também, alunos que ainda não identificam as letras, representando-as por meio de desenhos ou garatujas. Daí a importância de conhecer como o professor lida em sala de aula com a diversidade de conhecimentos, de experiências com a linguagem escrita e de ritmos de seus alunos. Essa questão – a da diversidade e da heterogeneidade em sala de aula – é abordada por Gatti (2006, p. 97):

Enquanto não compreendermos que a diversidade é fator inerente aos grupos – tanto de alunos, quanto de professores – e olharmos para a questão da formação como espaço que possibilita a pluralização e as diferenças, tratando-os como fatores que enriquecem os saberes, não conseguiremos, possivelmente, olhar as diferenças em sala de aula.

Melo (2007, p. 11) afirma que há – na sociedade como um todo e, também, na escola, na família e mesmo nos próprios educandos – um entendimento muito precário sobre os fatores que atuam na produção do fracasso escolar. Em geral, predomina uma visão equivocada desse fenômeno, que dificulta uma apreensão crítica por parte dos professores a respeito dos motivos pelos quais seus alunos enfrentam dificuldades em aprender e, mais especificamente, em alfabetizar-se. Com isso, deixam de identificar, no fracasso escolar, os vários fatores que para ele concorrem. Nessa medida, a percepção é simplista, pois considera que cada um deles atua de maneira independente, reduzindo as dificuldades escolares dos alunos consideradas os principais responsáveis por seu próprio fracasso. De fato, se os professores não levam em conta as características peculiares de cada criança – sua experiência prévia, os conhecimentos que já dominam e seu ritmo de aprendizagem – tendem a dirigir-se a um alunado ideal. E a consequência mais perversa dessa atitude é excluir grande parte das crianças de modos diferentes: algumas não conseguirão acompanhar a turma e, dessa maneira, ficarão à margem das

atividades desenvolvidas em sala de aula; outras receberão um ensino aquém de suas possibilidades de aprender, só conseguindo ir adiante – quando o conseguirem – mediante um sofrido processo de tentativa e erro e sem mediação docente. A situação mais comum, no entanto, é a primeira, em que os alunos são rotulados, no mais das vezes, como incapazes de aprender.

A literatura indica também que a interação de alunos com níveis distintos de conhecimentos não é realizada de forma adequada e, por esse motivo, não promove o avanço de todos. Percebe-se que teoria e método não se alimentam mutuamente, de modo que a prática torna-se linear, pautada basicamente no pressuposto de que todos os alunos são iguais em conhecimentos e experiências. A consequência dessa maneira de pensar é bastante nefasta, uma vez que tratar os diferentes de uma só maneira, sem considerar suas peculiaridades, contribui apenas para acentuar as diferenças já existentes ou, em outras palavras, ignorar a diversidade implica aumentar a distância entre as aprendizagens escolares: “Quando os procedimentos do professor são inadequados, o aluno não dispõe de elementos para saber que suas dificuldades decorrem do tipo de ensino ministrado e acaba se considerando incapaz de aprender.” (MIRANDA, 2005).

Concomitantemente à diversidade de alunos que se encontram em um mesmo agrupamento escolar, há, igualmente, uma acentuada diversidade entre os professores, de sorte que, mesmo quando os sistemas de ensino adotam uma única abordagem teórica e uma única prática de ensino, é impossível igualar os docentes quanto aos modos de conceber uma dada aprendizagem e de atuar no sentido de alcançá-la. Muitas vezes, os professores têm concepções que divergem da oficial quanto à forma mais adequada de mediar a aprendizagem da língua escrita.

Contrariando as concepções de aluno e de ensino-aprendizagem do professor, a prática pedagógica prescrita verticalmente pelos órgãos de governo torna-se, na sala de aula, uma caricatura daquela que se almeja. Assim, se por um lado a introdução das ideias de Freire permitiu conhecer melhor como as crianças constroem conhecimentos, de outro ela contribuiu para o que se pode chamar de uma “desmetodização”, na qual o conhecimento acumulado sobre como alfabetizar na escola é abandonado. Frade (2007, p. 7) mostra como isso se dá:

Os paradigmas psicológicos sempre exerceram grandes influências na educação e na pesquisa e o construtivismo piagetiano, que seria aplicável a vários conteúdos e níveis de ensino também fez sua

grande revolução no campo da alfabetização. A partir das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como as crianças aprendem e têm aplicado em suas salas de aula os conceitos advindos da psicolinguística. Estas contribuições têm ajudado a estabelecer parâmetros para um diagnóstico da produção escrita, do ponto de vista das hipóteses sobre o funcionamento do sistema que as crianças elaboram e para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula. Mas esta mesma teoria, que não focalizava aspectos do ensino, também ajudou a fortalecer um discurso de “desmetodização” da alfabetização e o abandono de acúmulos de conhecimentos metodológicos.

Outro conceito importante a ser considerado diz respeito ao padrão de “aluno ideal”, o qual é frequentemente internalizado pelos professores durante os cursos de formação inicial. Na grande maioria das vezes, o aluno sonhado é aquele que representa os filhos da classe média. Ao se depararem com alunos muito diferentes entre si, os professores acreditam que os alunos reais, que estão em suas salas de aula, por divergirem tão completamente do esperado, estão na escola por mero acaso. Isso dificulta, em muito, a apreensão de que a escola tem por função reduzir as diferenças de origem, formando um cidadão bem informado, capaz de distinguir o que é melhor para seu país e para si. Ignora, ainda, a luta pela democratização do ensino e o esforço feito para disponibilizar vagas para todos no sistema educacional.

Desse modo, sem saber bem em qual contexto atua, sem refletir sobre sua prática pedagógica e, notadamente, sobre a importância de seu papel social, o professor reproduz erros já conhecidos e contribui para o aparecimento de novos. Faz-se, portanto, cada dia mais urgente enfrentara diversidade dos alunos presentes em sala de aula, tratando cada um em função de sua história, de suas experiências e de seus conhecimentos prévios. Sem isso, gerações e gerações de crianças brasileiras sairão da escola exatamente como nela entraram, ou seja, sem ter adquirido a qualificação necessária para enfrentar as demandas de cidadania do mundo atual.

Nos cinco capítulos que se seguem, o presente trabalho pretende dedicar-se à análise das dificuldades apresentadas e ao desafio de propor-lhes soluções. No primeiro capítulo, será apresentado um breve apanhado dos métodos de alfabetização empregados no Brasil e, também, uma revisão bibliográfica sobre como os professores enfrentam a presença, em suas salas de aula, de alunos não só com experiências distintas, mas também com diferentes níveis de

conhecimentos. O segundo apresenta os referenciais teóricos mais atuais no campo da alfabetização: (a) o construtivismo de Emília Ferreiro, autora que estuda especificamente o processo de construção da língua escrita com base na concepção piagetiana de desenvolvimento cognitivo, cujas ideias foram adotadas pela maior parte das redes municipais e estaduais de ensino; (b) a abordagem sociointeracionista de Vygotsky e sua concepção de língua escrita; (c) a proposta de Uta Frith sobre o desenvolvimento da leitura e da linguagem escrita, que se sustenta nas ideias de como as crianças constroem uma consciência fonológica. O capítulo dois encerra-se com a apresentação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujo objetivo é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. No capítulo seguinte, o terceiro, será especificado o método seguido para coletar os dados desta pesquisa. Nos últimos dois, encontram-se a análise dos dados e as considerações finais.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1O percurso da alfabetização no Brasil

A história dos métodos de alfabetização no Brasil gira em torno de uma antiga disputa entre as “novas” e as “velhas” tendências. Desde o final do século XIX, principalmente com a Proclamação da República, iniciou-se um processo sistemático de aprender e aplicar práticas pedagógicas que pudessem levar à aprendizagem da leitura e da escrita no país. Nesse período, ler e escrever eram vistos como um meio privilegiado de adquirir novos saberes. A leitura e a escrita, até então práticas restritas a poucos e aprendidas basicamente nos lares, começaram a ser ensinadas nas poucas escolas do Império e acabaram por tornar-se requisitos fundamentais da escola obrigatória, leiga e gratuita: “Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.” (MORTATTI, 2006).

O percurso da alfabetização no estado de São Paulo deu-se na e pela escola, entendida como o lugar institucionalizado para o preparo de novas gerações. Por meio da ação escolar, buscava-se atender aos ideais do Estado Republicano e, portanto, à instauração de uma nova ordem política e social. O acesso à escola foi se expandindo lentamente, proporcionando maiores oportunidades de escolarização para as massas, que, até então, não tinham acesso ao saber letrado. Uma consulta das cartilhas, muito utilizadas nessa época, auxilia a entender quais eram os temas utilizados, os métodos empregados e a cultura transmitida na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2006).

Em um estudo baseado em fontes documentais e tomando como exemplo a situação paulistana, Mortatti (2006) explica o que aconteceu nesse estado em

relação aos métodos de ensino inicial da leitura, desde as décadas finais do século XIX. A autora divide seu trabalho em quatro períodos, cada um deles marcando uma nova disputa em relação a novas normas e novas formas de alfabetizar, as quais refletem modismos na alfabetização brasileira: em geral, a nova tendência tende a ser considerada melhor do que as anteriores. Assim, em cada novo período, o que era característico do anterior passava a ser considerado ultrapassado e antigo e uma nova “tradição” ou “corrente” em relação ao ensino da leitura e da escrita estabelecia-se.

1.1.1 A metodização do ensino da leitura

Até o final do Império, predominava no país – e também em São Paulo – o ensino religioso. Na República, as escolas continuaram a seguir o modelo escolástico, no qual as aulas régias predominavam. Os estabelecimentos escolares eram poucos, de modo que o ensino acabava sendo ministrado em salas adaptadas e em classes multisseriadas, nas quais estudavam alunos de faixas etárias diferentes e com diferentes níveis de conhecimentos. O material de ensino disponível era tal como a infraestrutura educacional: bastante precário. Na entrada à escola, o costume era iniciar o trabalho pela leitura das chamadas “Cartas de ABC”, material impresso sob a forma de livros, para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Em seguida, passava-se a ler e a copiar documentos manuscritos. O ensino da leitura e da escrita iniciava-se com a apresentação das letras, seus nomes e seus respectivos sons. Em seguida, vinha a identificação dos sons de cada sílaba, sempre de acordo com sua ordem de dificuldade. Posteriormente, aprendido o encadeamento de letras, sons e sílabas, formavam-se frases isoladas. Na escrita, os exercícios restringiam-se à ortografia, à caligrafia, às cópias e aos ditados, além da construção de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

1.1.2 A institucionalização do método analítico

Em 1892, articulou-se uma reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Almeida (1988) afirma que muitas leis decorrem da Lei nº 88/1892,

principalmente no período de 1896 a 1900, quando cerca de 150 escolas foram criadas em diversos municípios do estado, ora atendendo exclusivamente ao sexo feminino, ora ao masculino, ora a ambos. Nessa mesma época, foi promovida a reorganização das escolas normais. O curso normal, criado em 1840, objetivava formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário, o atual ensino médio. Escolas-modelo, anexas às regulares, foram igualmente criadas. Era nelas que os professores do estado de São Paulo e do interior buscavam suas referências. Em 1896, surgiram os primeiros jardins de infância para cuidar das crianças enquanto seus pais estavam ocupados com outros afazeres. Nesse período, difundiram-se, nesses espaços, novas concepções de alfabetização.

Com o surgimento do método analítico, a base da reforma na educação centrou-se nos métodos de ensino. Os professores formados pelas escolas de nível secundário (curso normal) passaram a disseminar o uso do método analítico no ensino da leitura. Cartilhas, artigos em jornais e revistas pedagógicas foram produzidos sobre esse modelo, que logo se tornou obrigatório no estado de São Paulo. Com forte influência norte-americana, baseava-se em uma concepção biopsicofisiológica de criança, à qual era atribuída uma compreensão de mundo sincrética e, portanto, limitada. Sua grande novidade em relação ao método anterior residia, justamente, na maneira de compreender a criança: “A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre os seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.” (MORTATTI, 2006).

De acordo com o sistema analítico, o ensino da leitura deveria começar do todo e dirigir-se às partes. O todo, que poderia ser tanto a palavra, a frase ou a “historieta” (um conjunto de frases que mantinham sentido entre si), deveria ser o ponto de partida para a leitura, buscando processos de palavração e sentencição. As cartilhas utilizadas nessa época adequavam-se às instruções oficiais, que viam no método analítico uma grande novidade, capaz de superar as dificuldades do modelo anterior. No entanto, além de opiniões positivas, a nova metodologia também despertou disputa e resistência por parte dos educadores: “Iniciou-se assim uma acirrada disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e a utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. (MORTATTI, 2006).

Em meados de 1910, o termo alfabetização começou a ser empregado tanto para o ensino da leitura como para o da escrita. Esta última, por sua vez, ganhava uma nova roupagem, deixando de ser entendida como resultado de exercícios de caligrafia e do emprego de diferentes tipos de letra (cursiva ou de imprensa, maiúscula ou minúscula etc.). Almeida (1988) indica que, em 1912, para regulamentar a forma como as escolas estavam organizadas, promulgou-se o Decreto nº. 2.225, de 16 de abril, segundo o qual cabia observar a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. O artigo 40 desse documento estabelecia que o ensino público devia ser ministrado nas escolas e nos estabelecimentos públicos, criados e mantidos pelo Estado e organizados da seguinte maneira:

- escolas isoladas, escolas diurnas e noturnas;
- escolas-modelo isoladas;
- escolas e cursos noturnos para adultos;
- escolas reunidas;
- jardins de infância;
- escolas-modelo anexas às normais;
- grupos escolares.

1.1.3 A alfabetização sob medida

A partir de 1920, a resistência dos professores em relação ao método analítico aumentou, gerando uma intensa busca por novas opções. Os anos 1920 assistiram a sucessivas reformas. Segundo Almeida (1988), a primeira delas aconteceu logo no início da década, com a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, trazendo mudanças radicais no ensino elementar, como o modelo da escola alfabetizante de dois anos de duração. Essas escolas tinham por função atender adultos e adolescentes ainda não alfabetizados. Almeida também destaca que, no período referido, o número de adultos e adolescentes analfabetos era muito elevado: mais da metade das crianças em idade escolar estavam fora da escola. Com relação à didática de ensino utilizada na época, a intenção dos professores era a de, inicialmente, conciliar o método analítico e o sintético, tentativa que acabou promovendo uma prática eclética e mista. A preocupação passava a ser a

maturidade de quem estava sendo alfabetizado, aspecto que se destacava em relação à didática e aos métodos de ensino no período.

Nesse 3º momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (MORTATTI, 2006).

Conforme destaca Pereira (2007), propaga-se, nesse momento histórico, a ideia do período preparatório, durante o qual as crianças deveriam desenvolver alguns pré-requisitos psicofisiológicos, como coordenação visual, auditiva e motora, antes de serem alfabetizadas. O método de ensino levava em consideração o grau de maturidade das crianças e testes de prontidão eram aplicados com o intuito de oferecer uma base científica ao processo educativo e, notadamente, para formar classes homogêneas.

Historicamente, o conceito de prontidão, ou preparação escolar, tem sido compreendido de duas maneiras: como prontidão para aprender e como prontidão para a escola. Prontidão para aprender, por sua vez, é entendida como o nível de desenvolvimento a partir do qual a criança é capaz de aprender algo que se lhe quer ensinar. Essa compreensão permaneceu por muito tempo como única dimensão da prontidão, valorizando especialmente os aspectos cognitivos e, por extensão, reafirmando as divisões sociais (ANDRADA, 2007).

Os estudos sugerem que, no início do século XX, o êxito da alfabetização era atribuído ao trabalho de pré-alfabetização. Um estudante só estaria apto a ser alfabetizado se tivesse passado por um processo de preparo que envolvia o desenvolvimento de habilidades que facilitavam, no entendimento da época, o processo de aprendizado das primeiras letras, justamente por englobar as esferas cognitiva, afetiva, social e física. Ênfase era dada à parte cognitiva, trabalhando-se especialmente aspectos como localização espacial, formas geométricas, identificação de cores, exercícios motores (na maior parte mecânicos, como a cópia). Esse era também o conteúdo de testes que eram aplicados para averiguar se o estudante já tinha prontidão para a alfabetização.

1.1.4 A alfabetização,o construtivismo e a “desmetodização”

A fim de facilitar o processo de alfabetização de crianças, surgiram, em 1980, novas propostas. Em São Paulo, o pensamento construtivista, apoiando-se nas pesquisas desenvolvidas pela argentina Emília Ferreiro e por seus colaboradores, apareceu como uma resposta ao fracasso escolar e como uma nova solução. Ao contrário das outras tendências, o construtivismo desloca-se dos métodos de ensino para focar no processo de aprendizagem da criança que está sendo alfabetizada.

O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006).

A partir desse momento, há um forte esforço por parte de autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos para incentivar os professores a adotarem as práticas construtivistas na alfabetização. Cursos de formação continuada foram (e ainda hoje são) oferecidos aos professores da rede pública a fim de promover sua capacitação para bem empregar os princípios e as estratégias construtivistas. Surgem então materiais didáticos voltados para apoiá-las, uma vez que, começando por São Paulo e Minas Gerais, o construtivismo acabou disseminando-se pelo país todo:

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. (MORTATTI, 2006).

O construtivismo, desenvolvido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), toma como base a proposta piagetiana e busca descrever como se dá a psicogênese da língua escrita. Nessa proposta, valoriza-se a forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação à escrita, entendida como um sistema de representação. O construtivismo, no entanto, não é um modelo pedagógico, mas uma teoria do conhecimento, que pode auxiliar na ação pedagógica escolar. Essa proposta foi inicialmente adotada pelo estado de São Paulo em 1984, quando, no

governo de Fernando Henrique Cardoso, um grupo de estudiosos paulistas assumiu postos no MEC, empregando as ideias construtivistas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse momento, essa proposta, até então restrita ao estado paulista, começou a ser divulgada para os demais estados do país. Concomitantemente, foram implantados os ciclos básicos de alfabetização em vários estados da federação, destacando-se São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A implantação do ciclo básico nos estados de Minas Gerais e São Paulo teve grande influência no estado do Paraná. De acordo com Mainardes (1995, p. 16-20), o documento divulgado pelo governo paranaense, cuja gestão iniciava-se naquele momento, intitulado “Projeto Pedagógico 1987-1990”, já citava a necessidade de implantar, na rede estadual, um ciclo básico de estudos, discutindo seus princípios e objetivos, dentre os quais se destacava a necessidade de reverter os elevados índices de evasão e repetência nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo Mainardes (1995, p.32), as primeiras discussões sobre o ciclo básico tiveram lugar no “Encontro das Instituições do Ensino Superior”, realizado de 1º a 3 de julho de 1987, tirando proveito, para melhor apresentá-la, de experiência similar ocorrida anteriormente em São Paulo. Mainardes ainda destaca que, em 1987, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) publicou o documento “Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho”, no qual já se definia a adoção do ciclo básico e das ideias de Emilia Ferreiro como diretrizes políticas e educacionais a serem implementadas para melhorar o ensino paranaense.

No contexto atual da escola, percebe-se que a alfabetização ainda é um processo permeado por muitos desafios. A escola tradicional e seus métodos deixaram um grande legado às práticas alfabetizadoras, mas novos estudos têm trazido grandes contribuições para que os docentes possam ressignificar sua prática. A partir de 1990, o conceito de letramento passou a ser adotado e difundido por pesquisadores brasileiros, como Magda Soares (2003) e Leda Tfouni (2003). Essas autoras abordam a necessidade da compreensão leitora como condição essencial para a autonomia do sujeito com relação à escrita. Não se pretende neste trabalho abordar o termo letramento de maneira estanque no processo de alfabetização, pois se entende que ambos são indissociáveis.

Passa-se agora à revisão da literatura relacionada à prática dos professores diante da diversidade de experiências e conhecimentos de seus alunos. No entanto, no próximo capítulo, a concepção construtivista de aprendizagem da leitura e da

escrita será retomada de maneira mais aprofundada, discutindo-se, ainda, duas outras abordagens: a de Vygotsky e a de Uta Frith, presentes nos circuitos acadêmicos, sem alcançar, todavia, as redes públicas de ensino.

1.2A diversidade na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental

A diversidade é uma realidade que marca qualquer sociedade e, portanto, encontra-se presente também na escola. Os diferentes níveis de conhecimentos encontrados em uma sala de aula não se constituem, assim, um fenômeno novo, uma vez que diferenças marcam os seres humanos. Falar a respeito de diversidade é falar sobre o coletivo e as muitas diferenças individuais que existem em seu interior, as quais podem ser vistas com relativa clareza em qualquer espaço escolar.

De acordo com a pesquisadora Vera Lucia Zacharias (2007), uma proposta de ensino que faça com que todos os alunos aprendam independentemente das diferenças de cada um deles implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão individualizada e hierárquica do saber. Segundo a pesquisadora, para alcançar todos os alunos, são necessárias atividades abertas e diversificadas, que se dirijam a seus diferentes níveis de conhecimento. Isso significa não dar destaque ao aluno que sabe mais ou ao que sabe mais ou menos ou ao que pouco sabe. A autora elenca, também, muitos procedimentos rotineiros que dificultam a aprendizagem dos alunos em sala de aula e que devem ser abandonados caso se queira assegurar o sucesso na alfabetização:

- Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais, feitas ao mesmo tempo pela turma.
- Adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação para seus programas de ensino.
- Servir-se da folha mimeografada (ou xerocada), para que todos os alunos a preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas e fornecendo as mesmas respostas.
- Sugerir projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e dos interesses dos alunos, servindo, na maioria das vezes, apenas para que o

professor demonstre uma falsa adesão às inovações.

- Organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia escolar, para apresentar conteúdos estanques desta ou daquela disciplina, fazendo uso, ainda, de outros expedientes de rotina das salas de aula.
- Considerar a prova final como um instrumento decisivo na avaliação do rendimento escolar do aluno.

Não é difícil, ainda nos dias de hoje, identificar algumas práticas como as citadas acima. Em alguns momentos, isso se dá por desconhecimento de novas propostas de trabalho; em outros, em razão das concepções pedagógicas que alguns docentes ainda carregam. Para realizar um trabalho coerente com alunos que apresentam diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, é importante considerar a questão da avaliação, notadamente a que mensura a quantidade e a qualidade do desempenho dos alunos. Zacharias (2007) defende ser preciso partir da análise do percurso de cada estudante, observando os progressos que foram capazes de realizar. Percebe-se, conseqüentemente, que respeitar a diversidade de conhecimentos em uma sala de aula vai muito além de reconhecer que ela existe: consiste em enxergar em cada aluno suas diferentes habilidades e fazer com que elas possam somar-se às habilidades apresentadas pelos demais.

Coll (2003) investigou a diversidade de conhecimentos em sala de aula. Para o autor, a escola deve ajustar seu ensino às características e demandas individuais dos diferentes alunos caso pretenda contemplar igualmente a diversidade de cada um. O ensino deve ser articulado e adaptado às necessidades dos estudantes. Para tanto, a escola deve implementar ações, como a organização de um projeto político-pedagógico que efetivamente considere a importância de um acompanhamento individualizado dos alunos, para que se possa atender, de fato, a suas necessidades específicas. A esse procedimento o autor denomina “ensino adaptado”:

O ensino adaptado deve ser destinado a todos os alunos, já que todos apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Entretanto, alguns desafios devem ser vencidos. Os professores devem ser capazes de distinguir em que aspectos os alunos são diferentes e qual a natureza e o alcance dessas diferenças. Deve, também, conseguir ajustar a ação educativa às diferenças individuais. (COLL, 2003).

Esse tema também foi objeto de estudo de Lerner e Pizani (1995). Seus

artigos sobre a heterogeneidade presente em qualquer sala de aula são utilizados em programas de capacitação, como o Profa, o Letra e Vida e o Programa Ler e Escrever, oferecidos aos professores da rede municipal e estadual de São Paulo. De acordo com as autoras, deve-se considerar que os alunos possuem diversos saberes, cabendo ao professor criar ocasiões em que esses saberes possam ser compartilhados, discutidos, confrontados e modificados. As propostas de atividades, sob essa ótica, precisam envolver o compartilhamento de saberes, de modo a ora trabalhar com todos, ora com grupos ou díades e ora de maneira mais individualizada:

Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado, que pressupõe planejar, para cada aluno, uma atividade diferente. Isso, além de não ser possível na situação de aula, significaria retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha cada criança numa relação unilateral com o professor e a impede de fazer, precisamente, aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com seus companheiros e confrontar as ideias de cada um sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes. (LERNER; PIZANI, 1995).

Lerner e Pizani (1995) afirmam ainda que é na e pela interação com seus pares e com o professor que os alunos aprendem. Para elas, a troca é algo imprescindível no processo de construção e apropriação de conhecimentos, de modo que as situações didáticas devem ser planejadas pensando em alunos agrupados criteriosamente, para que possam trocar pontos de vista, negociá-los e chegar a um acordo. Nessa proposta, o professor deixa de ser o único mediador, uma vez que os alunos poderão aprender, também, com seus colegas. Segundo as autoras, compete ao professor identificar o modo adequado de intervir em cada situação, pois cada uma delas precisa ser específica e, portanto, diferenciada, para atender às necessidades de cada aluno. As pesquisadoras destacam também que o professor deve promover, entre os alunos, valores como a cooperação, o respeito às ideias dos parceiros, a solidariedade e a justiça.

É importante ressaltar que simplesmente não existe sala de aula homogênea, algo salutar quando se considera que a diversidade de conhecimentos, de ritmos ou experiências dos estudantes pode ser útil a todos eles. É necessário que o professor compreenda a diversidade de conhecimentos em sala de aula como algo favorável ao trabalho pedagógico e, munido dessa visão, invista em promover a troca de

experiências entre os estudantes, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para todos.

Essa diversidade é ainda maior nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos), momento em que as crianças estão em processo de alfabetização. Zacharias, Coll e Lerner indicam ao professor modos diferenciados de conduzir o trabalho pedagógico diante da diversidade de conhecimentos dos alunos. A questão central é conseguir lidar bem com os muitos perfis de estudantes e fazer essa variedade atuar a serviço deles próprios, compartilhando os conhecimentos já conquistados, discutindo os valores que trazem para a aula, mostrando que diferentes modos de pensar podem conduzir a um mesmo resultado e, assim, promovendo, na e pela interação, novos conhecimentos, novos valores e novas estratégias de pensamento, em conformidade com o que se espera da escola.

Para o professor que está lecionando, trabalhar com a diversidade de conhecimentos, ritmos e experiências dos estudantes sempre será um desafio. Se, por um lado, a diversidade enriquece a turma e a ação pedagógica, por outro, sem investimento em estratégias especiais, que levem os conteúdos abordados a serem percebidos como interessantes e, conseqüentemente, dominados por todos, a riqueza da diversidade se perde. Daí sua importância nas relações escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1O construtivismo e a teoria da equilibração majorante de Piaget

Piaget preocupou-se em estudar o sujeito epistêmico, em compreender “os processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta”(RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p.51). Em sua obra, o autor não se preocupou especificamente em desenvolver teorias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, nem com a educação de maneira mais ampla. No entanto, suas ideias foram apropriadas por Emilia Ferreiro para explicar como se dá a construção do código alfabético de representação da língua escrita. No Brasil, a trabalho de Ferreiro passou a orientar a prática docente em sala de aula durante o processo de alfabetização.

Na verdade, Piaget interessou-se por estudar a maneira como o conhecimento é construído, procurando compreender quais são os mecanismos utilizados pelos seres vivos em geral e pelo ser humano, em particular, para conhecer seu mundo físico e social. Dessa maneira, sua atenção estava voltada para os modos como o sujeito constrói conhecimentos, as hipóteses que elabora e como enfrenta os problemas com os quais se depara. A concepção piagetiana a respeito da construção do conhecimento é de natureza interacionista: na relação entre sujeito e objeto-a-ser-conhecido, um é constitutivo do outro. Todo conhecimento é, portanto, na visão de Piaget, construído pelo indivíduo na medida em que ele age sobre o meio físico e social em busca de sua sobrevivência.

De acordo com o autor, os organismos vivos, para sobreviverem, precisam estar em equilíbrio com seu meio. Quando isso ocorre, diz-se que o sujeito está adaptado (ou equilibrado), já que as trocas sujeito-objeto estão fluindo bem, sem conflitos. Piaget (1967, p. 88) considera o equilíbrio uma característica intrínseca ao ser humano: “O equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada e, sim, propriamente intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental.”

No entanto, problemas sempre ocorrem, podendo ser causados pelos próprios sujeitos ou pelo ambiente em que vivem. Quando há conflitos, os organismos perdem o estado de equilíbrio, desadaptando-se ou desequilibrando-se. Esse é um estado marcado pela desequilibração. Para voltar ao equilíbrio perdido, é

necessário que os mecanismos básicos de assimilação e acomodação atuem, de modo a permitir que o sujeito volte a interagir, de forma constante e fluente, com seu entorno. Assim, quando ocorre o desequilíbrio, o objetivo do organismo é retomar o equilíbrio perdido. Voltar ao equilíbrio, segundo Piaget, não se refere à busca por um estado imobilizante, mas, sim, a uma estabilidade instável:

O equilíbrio caracteriza-se por sua estabilidade, mas observamos, imediatamente, que estabilidade não significa imobilidade [...]. O equilíbrio pode ser móvel e estável. Um sistema operatório será, por exemplo, um sistema de ações, uma série de operações essencialmente móveis, mas que podem ser estáveis, no sentido de que a estrutura que as determina, uma vez constituída, não se modificará mais. (PIAGET, 1967, p. 127).

Em desequilíbrio, os organismos começam por tentar resolver os impasses que enfrentam fazendo uso de recursos previamente conhecidos, que já tenham se mostrado eficazes para solucionar um conflito anterior. O organismo aciona, assim, o mecanismo conhecido como assimilação, buscando solucionar os problemas com base nas estruturas de ação e/ou de pensamento já empregadas antes. Quando estas não são suficientes para resolver o conflito, é necessário que os organismos se modifiquem para fazer face ao novo problema. Nesse momento, segundo Piaget, será preciso acionar o mecanismo denominado “acomodação”, por meio do qual a estrutura dos organismos modifica-se, permitindo, conseqüentemente, alcançar a solução para o problema. Fica claro, portanto, que, quando as estruturas existentes não são capazes de resolver os entraves presentes em uma dada situação, o organismo, na tentativa de dominá-los, precisa modificar seus esquemas¹e estruturas já existentes.

Diante do fracasso da assimilação para resolver o conflito, é por meio do processo de acomodação que o organismo vivo age a fim de transformar a si mesmo, acomodando-se para superar o problema que vive. Quando isso ocorre – ou seja, quando o conflito é superado –, o organismo recupera o equilíbrio que havia sido perdido. Pode-se afirmar, portanto, que o organismo retorna ao estado de equilíbrio, que não é, de modo algum, igual ao anterior. Esse novo equilíbrio é não só maior como superior ao anterior, porque permite, por seu intermédio, resolver

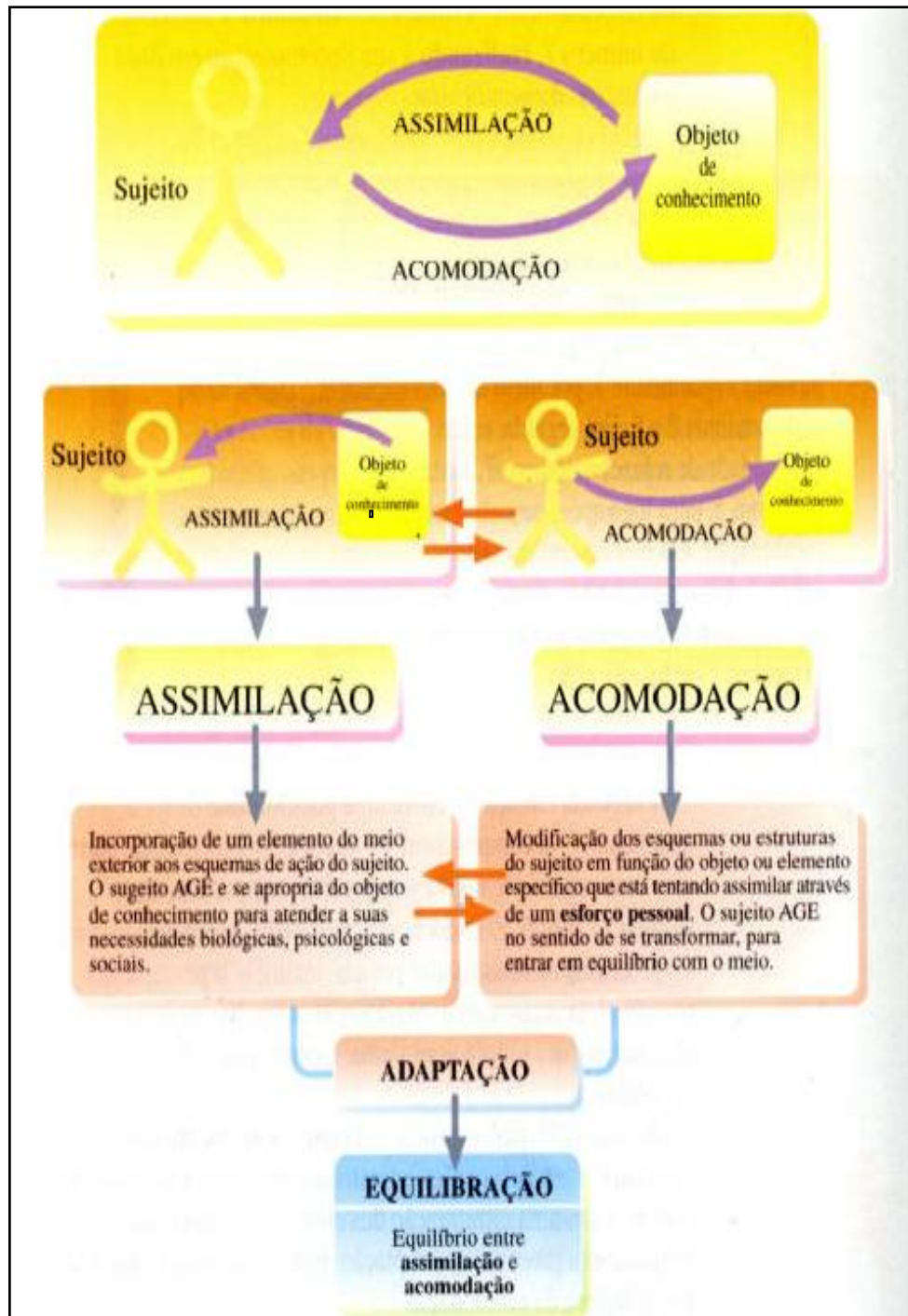
¹Na visão piagetiana, o ser humano nasce dotado de reflexos que, quando passam a ser empregados de maneira deliberada, transformam-se em esquemas, ou seja, aquilo que pode ser generalizável na ação. Ao longo do desenvolvimento humano, os esquemas de ação convertem-se em esquemas mentais, agrupando-se em estruturas de conhecimento.

problemas mais complexos de uma maneira melhor.

Em síntese, esse processo, próprio dos organismos vivos, acontece quando eles perdem o estado de equilíbrio em razão de terem encontrado um conflito. Esse conflito, que rompe o equilíbrio anterior, lança o organismo a um estado de desequilíbrio. Essa situação, por sua vez, demanda a construção de um novo equilíbrio, de modo que os mecanismos de assimilação e de acomodação são acionados para resolver o problema e recuperar o estado de equilíbrio. Piaget denominou esse processo de equilibração majorante.

O processo de equilibração majorante pode ser entendido como um mecanismo de evolução ou desenvolvimento do organismo, por assegurar-lhe a sobrevivência de formas cada vez mais sofisticadas. Quando o indivíduo está equilibrado, os processos de assimilação e acomodação estão em harmonia. O aparecimento de um conflito implica desequilíbrio, de modo que as trocas entre assimilação e acomodação deixam de ser simétricas. Dessa forma, o organismo precisa adaptar-se, ou seja, voltar ao estado de equilíbrio. Para que isso se dê, ele utiliza, inicialmente, as estruturas que já possui, fazendo uso do mecanismo de assimilação. Quando tais estruturas já construídas são insuficientes para resolver o problema, faz-se necessário que o organismo transforme-se e, para tanto, ele recorre à acomodação, modificando os esquemas e estruturas já existentes. O processo de equilibração majorante está sistematizado na Figura 1, apresentada a seguir.

Figura 1. O processo de equilibração majorante de Piaget



Fonte: BAMPI (2006, p. 9).

Uma vez acomodado, o organismo recupera o estado de equilíbrio, que, como já dito, é maior e melhor do que o anterior. Os processos de adaptação/desadaptação ocorrem durante toda a vida, de modo que há a necessidade de se recorrer constantemente aos mecanismos de assimilação e acomodação, que se completam mutuamente e, por isso, não se dissociam nunca, exceto para fins didáticos. Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981, p. 58):

O processo de adaptação intelectual é, pois, um processo extremamente dinâmico e envolve a todo o momento tanto a assimilação como a acomodação, possibilitando um crescimento, um desenvolvimento pessoal, na medida em que o sujeito adquire uma competência e uma flexibilidade cada vez maior para lidar com suas situações de vida.

Na teoria da equilibração majorante, Piaget (1967, p. 46-58) ressalta sua definição de aprendizagem:

O que é aprendido nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos [...]. Devido às interações entre assimilação e acomodação, a aprendizagem e a equilibração constituem este processo funcional de conjunto, que podemos chamar de aprendizagem. .

O construtivismo apoia-se nas ideias de Piaget. Trata-se de um estudo, elaborado por Emilia Ferreiro, cujo doutorado vincula-se à linha de pesquisa “Psicolinguística e Psicologia Genética”. Em sua tese, a pesquisadora discute questões relacionadas à aquisição da linguagem oral, para compreender as hipóteses das crianças acerca da construção da língua escrita, estabelecendo relações entre níveis mais básicos de pensamento, anteriores aos operatórios e ao comportamento linguístico. O próprio Jean Piaget prefacia o trabalho de Emília Ferreiro, cujo excerto aparece abaixo:

Esta obra constitui, por suas refinadas qualidades experimentais e por seu domínio teórico, uma notável contribuição para o estudo de dois problemas solidários entre si: o problema do desenvolvimento linguístico da criança e o das relações entre esta evolução e o desenvolvimento das operações ou pré-operações da inteligência. (MELLO apud FERREIRO, 2001, p. 7).

2.2 O pensamento de Emilia Ferreiro

O tema central das pesquisas de Ferreiro é o sujeito cognoscente em situação escolar. A autora procura aproximar-se de seus modos de pensar para melhor entendê-lo:

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar o que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos que escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). (FERREIRO, 2002, p. 36).

Ferreiro (1991) considera que a teoria psicogenética de Piaget sobrepõe-se às disputas sobre métodos de ensino e, também, às teorias que se limitam a discutir capacidades ou aptidões necessárias para que haja aprendizagem. Para a autora, a teoria piagetiana é uma proposta ampla dos modos e processos de aquisição de conhecimento, cujo foco, quando empregada na escola, não é a maneira como o professor ensina ou qual é o método utilizado, mas como se dá o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O método (como ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não cria desenvolvimento (FERREIRO, 1991). O desenvolvimento pode ser favorecido, estimulado ou até mesmo bloqueado pelos procedimentos de ensino empregados pelos professores. O sujeito, considerado um ser ativo, busca compreender o mundo em que vive, construindo seu conhecimento nas e pelas ações que exerce sobre o mundo físico e social. Nesse sentido, para que possa desenvolver-se, ele não depende exclusivamente da transmissão de conhecimentos, ou seja, dos ensinamentos das gerações mais velhas, ocorram eles na família, na escola ou no trabalho. Ele conta, sobretudo, com sua própria estrutura cognitiva.

Segundo Ferreiro (1991), o sujeito que a teoria de Piaget apresenta é o cognoscente: aquele que adquire conhecimentos ao procurar, ativamente, compreender o mundo que o rodeia e resolver as interrogações que este mundo lhe provoca. Não é, de forma nenhuma, um sujeito que espera até que alguém lhe ensine, pois ele constrói, incessantemente, hipóteses que norteiam suas ações sobre os objetos e as pessoas a seu redor. Desse modo, vai paulatinamente construindo suas próprias categorias de pensamento, por meio das quais compreende, organiza e age.

No marco de referência piagetiano, é o sujeito do conhecimento – o aluno – que está no centro do processo e não aquele que está, supostamente, conduzindo, por meio das atividades de ensino: o professor. A conquista de conhecimentos é resultado da própria atividade do sujeito. Ferreiro faz críticas às concepções que acreditam ser possível promover a aquisição de conhecimento de forma mecânica. Opõe-se, também, à ideia de que no primeiro ano de escolarização é preciso trabalhar a prontidão da criança para a leitura e para a escrita, apenas posteriormente ensinando-a a conquistar essas habilidades. O mesmo raciocínio aplica-se ao cálculo elementar.

Ferreiro (1991) pergunta-se até que ponto é possível sustentar a ideia de que é preciso passar pelos rituais do “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler. Questiona o motivo de começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para, só então, caminhar para a compreensão do texto escrito. Indaga se é lícita essa concepção da iniciação na lecto-escrita que parte da silabação e de sua memorização. A autora contrapõe-se fortemente aos métodos tradicionais de ensino, indicando que o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita não pode mais ser visto como um simples código de transcrição de sons em grafemas, seguindo os modelos associacionistas clássicos.

Os processos psicológicos envolvidos nessa abordagem são, segundo Ferreiro, todos de natureza periférica: discriminação visual e auditiva, coordenação sensorial e motora etc. Para Ferreiro e Teberosky (1985), a transcrição das letras em código telegráfico é um bom exemplo para a transcrição de sinais sonoros no código da escrita. Na mesma linha, Pereira (2007) destaca que, nos trabalhos de alfabetização que concebem a escrita como transcrição, a discriminação perceptiva é privilegiada tanto na modalidade visual como na auditiva.

Os métodos de leitura que se baseiam na concepção associacionista trabalham essencialmente no exercício da discriminação das unidades sonoras. Para Ferreiro e Teberosky (1985), na codificação, os diferentes grafemas e suas relações são predeterminados, sem correspondência direta com os sons da língua. Outro problema está na natureza do signo linguístico, cujo significado dificulta o estabelecimento de parâmetros para sua representação. Desse modo, a palavra “trem” terá, no entender das crianças, mais grafemas do que a palavra “pezinho”, porque se refere a algo grande, maior do que o pé.

A obra mais conhecida de Ferreiro, *Psicogênese da língua escrita*, foi escrita

em colaboração com Ana Teberosky, sempre sob a influência de Piaget. As autoras veem a infância numa perspectiva fortemente evolutiva, que se dirige às crianças reais, de carne e osso, que se sentam nos bancos escolares. Como afirma Duran (2009, p. 30):

Ferreiro não encontrou respostas para o seu questionamento inspirador em relação ao objetivo inicial de compreender como era utilizada a linguagem no início da instrução escolar, de como se dava a aquisição da escrita pela criança (onde estava a criança inteligente, criadora, que se fazia perguntas fundamentais sobre os objetos do mundo, que buscava ativamente respostas às suas perguntas? Onde estava a criança piagetiana, em relação à aquisição da escrita?), seja na literatura da Pedagogia, seja na da Psicologia. Emília Ferreiro e seu grupo foram buscá-la na realidade.

Tal como fez Piaget, Emília Ferreiro coletou seus dados ouvindo as crianças e no contato direto com elas. A própria pesquisadora cita sua “imensa dívida para com a teoria de Piaget”, sem a qual não seria possível chegar a suas questões iniciais:

Tenho uma dívida a respeito de sua metodologia, sem a qual teria sido muito difícil escutar a voz das crianças sobre a escrita, uma dívida com seu rigor metodológico, que obriga o psicólogo genético a explicar de que maneira um bebê anda de bicicleta. (FERREIRO, 1999, p. 39).

A primeira pergunta de Ferreiro é a respeito de como se dá o desenvolvimento da linguagem e da cognição no contexto das leis gerais da organização e da ação. Em um segundo momento, segundo Duran (2009), evidencia-se uma mudança no encaminhando de suas pesquisas para uma perspectiva epistemológica, com o enfrentamento de problemas relacionados à especificidade da relação do conhecimento das crianças com os objetos linguísticos: que tipo de objeto é esse (a escrita), para a criança? Como ela o concebe? Como o interpreta? Como interage com ele? Como chega a possuí-lo? Seu foco de pesquisa passa a ser, então, não somente a leitura e a escrita, mas como o sujeito constrói progressivamente as ideias sobre o escrito.

Em vez de perguntar à criança como se escreve uma palavra que ela já sabe escrever, a proposta passa a ser outra: a de que a criança escreva o que ela ainda não sabe, o que ninguém ainda lhe ensinou a escrever. Esse procedimento permitiu observar o processo de construção da escrita pela criança, implicando também a interpretação posterior sobre o que a criança faz com aquilo que produziu.

O dado a ser manejado pelo pesquisador não é apenas a folha produzida pela criança. O dado é mais do que essa folha, embora a inclua. O dado, na perspectiva proposta, “é resultado das condições de produção, que podem ser muito diferentes”; “o dado é a intenção, o próprio processo de produção, o produto terminado (quando o produtor diz que acabou, diz que está pronto) e a interpretação que faz, uma vez que o produto está terminado conforme o seu ponto de vista”. (FERREIRO, 2001, p. 70).

Anteriormente aos estudos de Ferreiro, não se dava nenhuma atenção aos rabiscos das crianças, nem se fazia nenhum esforço para identificar os processos cognitivos que antecedem a produção de uma escrita alfabética. A aprendizagem inicial da leitura e da escrita era vista exclusivamente como uma técnica. Ferreiro mostra que o sucesso da alfabetização não consiste em a criança saber recitar o alfabeto. Ela, ao contrário, afirma que “as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Elias (2000) apresenta esquematicamente o pensamento de Emilia Ferreiro, elencando aspectos necessários para a compreensão de sua proposta de alfabetização, os quais são apresentados, resumidamente, a seguir:

1. A escola deve apresentar a linguagem escrita para a criança, sem se preocupar, inicialmente, com os detalhes.
2. O importante é a criança saber que as letras não possuem forma fixa, que cada uma se define em função das outras, apresentando variações de sons. Também é importante que compreenda que a escrita, assim como a linguagem oral, evolui. Nesse sentido, as normas ortográficas são convenções necessárias, que estão sempre em evolução.
3. A escrita deve ser apresentada à criança como o produto de uma prática histórica e não como um objeto fechado do mundo escolar.
4. É necessário diferenciar a representação do sistema de escrita da codificação. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação. Ao iniciar seu processo de alfabetização, a criança procura compreender a natureza desse sistema simbólico de representação, levantando hipóteses sobre ele.
5. É necessário considerar que muitas crianças não tiveram a oportunidade de interagir com a escrita e com suas funções sociais em momentos que antecedem a alfabetização na escola. Assim, logo no início de sua alfabetização, elas são vítimas de métodos que buscam a repetição, a

memorização ou a mecanização.

6. Interpretar a criança que aprende é um longo aprendizado, que requer uma atitude teórica definida.

Se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO; TEBEROSKY 1985, p. 17).

7. Para entender o processo construtivo da criança, o educador precisa propiciar uma série de produções escritas e conhecer, também, suas condições de produção e a interpretação final dada pelo sujeito.
8. É necessário enxergar na língua escrita seu caráter de objeto social, ajudando a criança a descobrir a importância da leitura em sua sociedade.
9. O erro é interessante por apresentar uma lógica que, uma vez identificada, pode ser superada.

2.3 As concepções das crianças sobre a língua escrita

Emília Ferreiro, Ana Teberosky e uma equipe de pesquisadores criaram uma nova concepção sobre alfabetização, que diz respeito à introdução da criança na leitura e na escrita. O foco do estudo não era o sujeito que ensina e seus métodos, mas o processo de aprendizagem do sujeito. Dessa forma, para que a pesquisa fosse concretizada, foram necessários dois anos de trabalho experimental com crianças de quatro a seis anos de idade. Como afirma Elias (2000), a proposta de Ferreiro muda radicalmente o eixo da alfabetização, passando de “como se ensina” para “como se aprende”. Seu trabalho promoveu uma revolução conceitual em relação à alfabetização e aos processos de introdução da criança na leitura e na escrita. Hermine Sinclair, no prólogo da primeira edição de *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 15) apresenta a seguinte ideia:

Este livro tem como objetivos tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. [...] Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do

processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo tal interpretação seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos..

Para Ferreiro e Teberosky (1985), há dois aspectos centrais para mudar a maneira como a criança é percebida no decorrer do processo de alfabetização: sua competência linguística e suas capacidades cognoscitivas. Conforme já foi discutido, é em Piaget que as autoras vão buscar as bases teóricas para compreender as capacidades cognoscitivas da criança em relação à língua escrita:

O sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que isso quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um 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 possua conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Nessa perspectiva, a escrita da criança segue uma linha de evolução regular, através dos diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19). A construção de escrita da criança é dividida, então, em alguns períodos evolutivos, no interior dos quais também se evidenciam subdivisões. Pretende-se, agora, explicar de forma mais precisa as características dessas fases.

2.3.1 Fase pressilábica

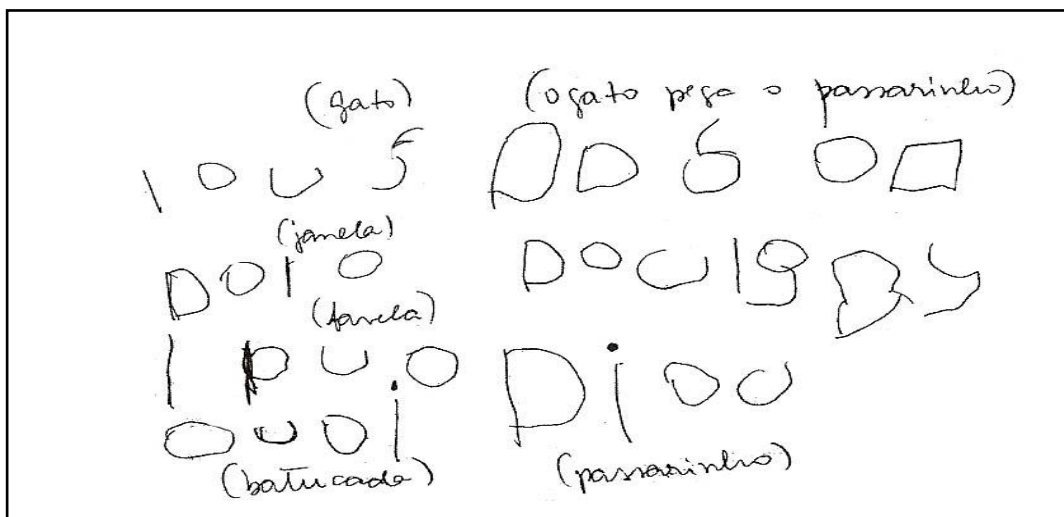
A hipótese central assenta-se no fato de que a criança preocupa-se em reproduzir os traços típicos da escrita, da forma como ela os identifica. Nesse nível, o aprendiz inicialmente utiliza desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos para escrever, imaginando que a palavra, assim gravada, representa o objeto a que se refere. Há um avanço quando se percebe que a palavra escrita representa não o objeto diretamente, mas seu nome. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aluno nota que escreve com letras que têm diferentes desenhos.

Entretanto, nesse momento de escrita, mesmo após tomar consciência de que se escreve com letras e abandonar a utilização de outros sinais gráficos, o

aprendiz tenderá a grafar um número indiscriminado de letras, sem antecipar quantos e quais caracteres precisará usar para escrever cada palavra. Por exemplo, quando quiser escrever a palavra MAÇÃ, poderá escrever CMIAL, limitando-se a usar apenas um pequeno repertório de letras, como as de seu nome (CAMILA, por ex.), sem correspondência sonora alguma, tal como exemplificado na Figura 2. Abaixo, discrimina-se o processo de caracterização gráfica das escritas não convencionais e convencionais.

- Escritas não convencionais
 - ❖ Utilização de grafismos primitivos, predomínio de garatujas ou pseudoletas.
 - ❖ A escrita pode ser unigráfica, apresentando uma só grafia para cada nome, com uma quantidade constante e um repertório fixo ou variável.
- Escritas convencionais
 - ❖ A representação de uma escrita pode ser convencional, mas sem o controle da quantidade de símbolos, constituindo, assim, uma sucessão de grafias só interrompidas pelo limite da folha.
 - ❖ A representação da escrita pode implicar a sucessão de letras e números.
 - ❖ A criança pode apresentar grafismos separados, com linhas curvas, retas e suas combinações.

Figura 2.Exemplo de escrita pressilábica*



*Disponível em: <www.coordenacaopedagogica.blogspot.com>. Acesso em: 14/09/2013. .

2.3.2 Fase silábica

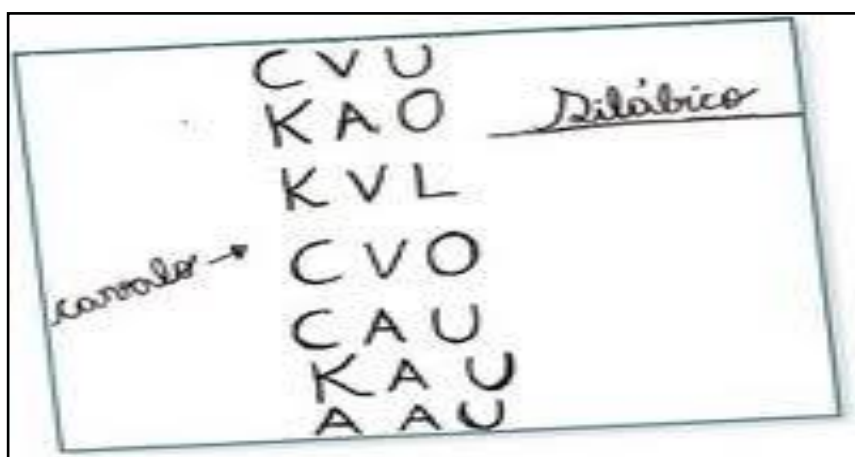
O estudante passa a perceber a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, utilizando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora. Quando incitado a refletir sobre a quantidade de vezes que se abre a boca para pronunciar determinada palavra, o aluno começa, só então, a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrevê-la. Nesse momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois, de início, grafará uma letra para cada sílaba. Entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. Para escrever a palavra CASA, poderá grafar IT, por exemplo.

Assim, a passagem para o nível silábico é feita mediante atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, mas acredita que basta grafar uma letra para pronunciar uma sílaba oral:

[A criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

Assim, só entrará para o nível silábico com correspondência sonora à medida que seus registros apresentarem essa relação: por exemplo, quando, para CASA, grafar CZ. Deve ficar claro que, mesmo com equívocos ortográficos, o mais importante, nesse momento, é a correspondência sonora com o que é representado: para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE-CA, e assim por diante, tal como se demonstra na Figura 3.

Figura 3. Exemplo de escrita silábica*



*Disponível em: <www.coordenacaopedagogica.blogspot.com>. Acesso em: 14/09/2013

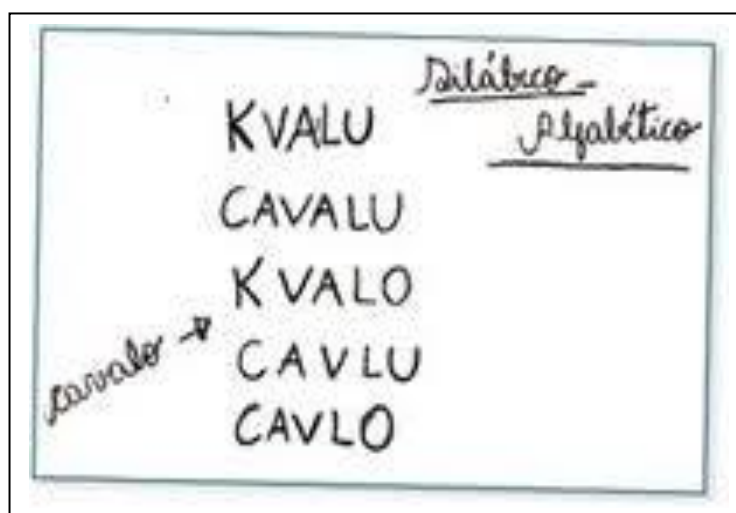
2.3.3 Fase silábico-alfabética

Corresponde a um período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Nessa fase, o estudante trabalha simultaneamente com as duas hipóteses: em alguns momentos, atribui a cada sílaba uma letra e, em outros, representa-as como unidades sonoras menores, os fonemas. A tendência é que os alunos façam um uso maior de consoantes, embora por vezes acreditem que empregar apenas as consoantes não é suficiente para a construção das unidades menores (sílabas) das palavras. Para escrever uma palavra, o estudante pode ora fazer a composição da sílaba, ora apenas apresentar consoantes ou vogais isoladas, como se pode perceber na Figura 4.

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de

construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 13-14).

Figura 4. Exemplo de escrita silábico-alfabética:*



* Disponível em: <www.coordenacaopedagogica.blogspot.com>. Acesso em: 14/09/13

2.3.4 Fase alfabética

Finalmente, a criança atinge a hipótese alfabética, mediante a qual analisa, nas palavras, suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Pode-se afirmar que, nessa fase, a criança já está “alfabetizada”, porém ainda apresenta sérios conflitos ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um modo e escreve-se de outro. Porém, aos poucos, a criança vai superando as dificuldades ortográficas e avançando em sua escrita.

2.4 O construtivismo na sala de aula

Ao entrar em contato com essa modalidade de análise, que busca elucidar como as crianças constroem o código alfabético da língua escrita, educadores da América Latina, encantados com o panorama que essa proposta lhes abria, propuseram, com base nela, uma concepção de como proceder para conduzir o processo de alfabetização. Surgia, nos meios escolares e acadêmicos, o construtivismo. Com base nas ideias de Piaget, essa corrente supõe que nada, a rigor, está pronto, acabado e que o conhecimento, especificamente, não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. O construtivismo constitui-se nas e pelas interações do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Adicionalmente, o conhecimento é alcançado pela ação do sujeito e não em razão de alguma dotação prévia de sua bagagem hereditária ou do meio em que se encontra. Desse modo, pode-se afirmar que, antes da ação, não há nem psiquismo nem consciência e, portanto, muito menos, pensamento. (BECKER, 1992).

Da mesma forma, o construtivismo não é – nem pode ser entendido como – um método de ensino. Não é, igualmente, uma prática para ensinar os conteúdos curriculares, nem mesmo um projeto escolar, mas um modo de conhecer ou um movimento do pensamento, que emerge do avanço das ciências e da filosofia nos últimos séculos. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de uma teoria que permite interpretar o mundo no qual se vive. Coll (2004, p. 24) sintetiza algumas posições construtivistas, apresentadas a seguir:

- A concepção construtivista entende que a função prioritária da escola é a promoção do desenvolvimento e do crescimento pessoal dos alunos. A escola assegura uma ajuda sistemática, planejada e sustentável ao educando, tendo, também, outras funções, como garantir a manutenção e a reprodução da ordem social existente.
- A escola cumpre sua função de apoio sempre que facilita aos alunos o acesso a um conjunto de formas culturais, promovendo a aprendizagem. Essa aprendizagem só pode ser uma fonte criadora de desenvolvimento quando propicia um duplo processo: de integração social e de individualização, que permite ao aluno construir uma identidade pessoal, no âmbito de um contexto social e cultural determinado.
- A aprendizagem implica um processo de construção e reconstrução do

conhecimento, no qual a contribuição dos alunos tem um papel decisivo. Aprender não é copiar nem reproduzir conteúdos: é construir.

- A perspectiva construtivista vê o aluno como o principal responsável por seu processo de aprendizagem. Ninguém pode substituí-lo na tarefa de construir o conhecimento. O processo de aprendizagem é totalmente mediado pela atividade mental construtiva do aluno, que é quem constrói significados e atribui sentido ao que aprende.
- A construção do conhecimento na escola não pode ser considerada um processo individual do aluno, mas uma construção compartilhada por professores e alunos, reunidos em torno de saberes ou formas culturais preexistentes.
- A perspectiva construtivista vê o papel do professor no processo de construção de conhecimento, indo além do preparo e da organização de atividades. A função docente aparece como complexa e decisiva, já que lhe compete, ademais de proporcionar a atividade que deve promover o conhecimento, guiar os alunos e orientá-los na direção assinalada pelos conteúdos de aprendizagem.

Para esclarecer o que é o construtivismo e os procedimentos condizentes com essa proposta de construção de conhecimentos, Lino de Macedo (1994) contrasta essa teoria com visões não construtivistas. O autor parte do pressuposto de que essas duas visões – o construtivismo e o não construtivismo – são opostas, complementares e irreduzíveis. Ao analisar em que aspectos teorias antagônicas são irreduzíveis e em que momento elas se complementam, o autor conclui que visões não construtivistas valorizam a transmissão de conhecimentos (motivo pelo qual aí a linguagem é o principal instrumento), ao passo que, sem negar a importância da linguagem, o construtivismo inverte o papel que ela ocupa na produção de conhecimento. Nessa concepção, privilegiam-se as ações do sujeito:

Ao construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas – organizadas enquanto esquemas de assimilação – possibilitam classificar e estabelecer relações e, em sua ausência, por exemplo, aquilo que se fala ou escreve, perde seu sentido. Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele. (MACEDO, 1994).

Macedo (1994) também destaca que uma visão não construtivista é, necessariamente, desvinculada da vida real das crianças, uma vez que os conteúdos não são, geralmente, vinculados nem ao contexto em que elas vivem, nem a suas experiências. Um exemplo disso são as clássicas cartilhas, que apresentam frases e palavras totalmente alheias ao universo de vida e de conhecimento dos alunos, desprovidas, portanto, de sentido para aqueles que estão sendo alfabetizados. Nessa corrente, maior importância é dada à formação silábica das palavras ou frases. Ao passo que, na produção construtivista, não há separação entre forma e conteúdo. Tudo é feito para que os conteúdos trabalhados adquiram sentido para o aluno e correspondam a seus interesses e a sua realidade, ganhando, assim, um valor funcional:

A produção construtivista do conhecimento é formalizante, mas não é formalizada. Nela, forma e conteúdo, ainda que não confundidos, são indissociáveis. Daí, por exemplo, preferir-se, na aprendizagem da leitura e escrita da criança, trabalhar a partir do nome dela ou de textos que tenham sentido ou valor funcional em sua cultura. (MACEDO, 1994).

Em abordagens não construtivistas, ainda segundo Macedo (1994, p. 15), o conhecimento é ontológico, ou seja, “parte-se de algo cuja existência já está minimamente constituída como objeto a ser conhecido”. Daí sua pretensão descritiva ou explicativa do conhecimento. O construtivismo, por sua vez, entende o conhecimento como um “tornar-se” e, por isso, há uma maior valorização do processo de conhecer. Os contrapontos apresentados entre as diferentes concepções de ensino da leitura e da escrita são muito interessantes. A concepção não construtivista considera que o aluno somente aprenderá a ler e a escrever ao final do ano, quando tiver aprendido todas as sequências de sílabas. Ao passo que o construtivismo parte de outra hipótese: a de que a criança sabe ler e escrever desde o primeiro dia de aula, ainda que esse saber venha a passar por muitos aperfeiçoamentos antes de tornar-se compreensível para outras pessoas, ou seja, quando elas conseguirem compreender o que o aluno escreveu. Considerando que o código de representação da língua escrita é um conhecimento socialmente produzido e acumulado, a concepção construtivista procura fazer com que ele adquira sentido para aquele que aprende. Busca, assim, refazer o processo histórico de construção do conhecimento, ainda que de forma abreviada.

Ao adotar a concepção construtivista no espaço escolar, o papel que se

reserva ao professor é distinto do que lhe é concedido em outras teorias. Em vez de transmissor de conhecimentos e detentor do saber, alguém que centraliza todas as ações na sala de aula, o docente transforma-se em orientador, em guia na condução do processo de construção do conhecimento. Essa mudança de papel tem gerado inúmeras confusões, uma vez que se supõe que essa nova função não exija dele dar valor aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula junto aos alunos.

Essa é uma visão totalmente equivocada: a diferença entre um professor não construtivista e um construtivista está no fato de que, no primeiro caso, o professor precisa dominar os conteúdos **para transmiti-los** aos alunos e **avaliá-los** corretamente. No segundo, diferentemente, a formação do professor é central, mas para que seja possível alcançar outros fins: **discutir o conhecimento com as crianças**, associar este conhecimento à realidade do aluno, fazer perguntas levando os estudantes a pensar sobre situações diferenciadas, **incitá-los a formular hipóteses**. Não se trata de dominar o conteúdo para impor ou induzir respostas, já que o interesse centra-se no efeito que as situações causarão no alunado: “Em uma visão não construtivista, a resposta ou mensagem do professor é o que interessa, ao passo que, em uma visão construtivista, o que importa é a pergunta ou a situação-problema que ele desencadeia nas crianças.” (MACEDO, 1994).

Na mesma linha, Barberà (2004) ressalta a mudança do papel do professor de uma corrente para outra. Assim, de transmissor de conhecimento na pedagogia tradicional, passa a ser o orientador e o guia do processo de aprendizagem dos alunos na abordagem construtivista. Contudo, essa alteração de seu estatuto – convém aqui mencionar – não diminui sua importância. Ao contrário, reconhece que um aluno pode aprender com o outro e também ensinar ao outro o que sabe.

Aceitar que a incidência do ensino sobre os resultados da aprendizagem é mediada pela atividade mental construtiva dos alunos obriga a substituir a imagem clássica do professor como transmissor de conhecimento pela imagem do professor como orientador ou guia. Perceber, porém, que os conhecimentos que os alunos devem construir na escola são, em grande medida, elaborados em nível social o obriga, por sua vez, a corrigir, ao menos, a variar essa imagem, já que, na realidade, se trata de um orientador ou um guia cuja missão consiste em encadear os processos de construção dos alunos com significados coletivos culturalmente organizados. (BARBERÀ et al., 2004, p. 26).

O construtivismo tem sido até os dias de hoje mal interpretado por parte dos

educadores, que o entendem como um método ou confundem-no com a falta de procedimentos bem definidos para a prática pedagógica. Muitos educadores chegam a afirmar que, para superar a crise da educação, seria necessário voltar às mesmas práticas de ensino anteriores, vigentes em especial nas escolas tradicionais. Vários pontos preocupam os educadores, quando o assunto é o construtivismo: a confusão entre tendências pedagógicas, encontrada entre os próprios professores; a defasagem de aprendizagem entre alunos de uma mesma classe e a formação com a qual os alunos saem da escola, quando estudaram com professores que adotam essa abordagem.

Nos contextos acadêmicos, profissionais e também políticos, reclama-se a volta às posturas tradicionais, como se elas fossem uma âncora à qual se agarrar diante de muitas e confusas situações que os professores vivem cotidianamente: a dificuldade de os alunos aprenderem conforme deles se espera; a deterioração das relações sociais nas salas de aula e nas escolas, marcadas por forte indisciplina; a impossibilidade de atender às demandas e exigências educacionais em face das lacunas de conhecimento de seus alunos e, por vezes, da própria formação docente. Sem que se entenda com clareza o quadro atual da educação pública no país, existe uma forte tendência a atribuir todas as suas mazelas ao emprego das propostas construtivistas, largamente utilizadas em grandes redes públicas de ensino. (BARBERÀ, 2004).

Pode-se afirmar, portanto, que, de um modo geral, as avaliações da utilização da prática construtivista no ambiente escolar são muito negativas. A falta de informação faz com que haja uma desvinculação entre o que é nela proposto e o que é feito em sala de aula. Poucos professores conseguem empregar adequadamente o construtivismo, confundindo-o, no mais das vezes, com a ausência de procedimentos sistemáticos de ensino e de avaliação escolar.

2.5 Vygotskye a apropriação da linguagem escrita

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque nas obras de Vygotsky. Para o autor, o sujeito constitui-se como tal nas e pelas interações sociais, ou seja, nas trocas realizadas com outros sujeitos ao longo de atividades e por meio da linguagem. A maturação biológica, se importante, não é considerada o aspecto central para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Sem ignorar as especificidades biológicas da espécie humana, o autor atribui maior importância à dimensão social: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram a vida intelectual daquelas que a cercam”. (VYGOTSKYapud MICHELS, 1991, p. 161).

Rego (2009) salienta que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos de sua espécie. Isso significa que um indivíduo nascido e criado em uma tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, dificilmente se alfabetizará. O mesmo ocorre com a linguagem: contar com um aparelho fonador, sem estar imerso em um ambiente linguístico, não assegura a conquista da fala com significado. A oralidade exige a inserção em uma comunidade que faça uso da fala.

Para Vygotsky, o aprendizado da criança inicia-se muito antes de ela frequentar uma escola, já nas primeiras interações que ela mantém com as pessoas a sua volta. A escola, porém, introduzirá aspectos novos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Stoltz (2010) enfatiza que Vygotsky ocupou-se basicamente das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento individual e, por essa razão, seu foco está, muitas vezes, centrado na educação. Na verdade, ao abordar o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky postula que a aprendizagem leva à constituição e ao desenvolvimento de novas funções psicológicas, até então embrionárias, o que permite que novas aprendizagens possam ser feitas. Desse modo, aprendizagem implica desenvolvimento e vice-versa. Ao explicar os níveis de desenvolvimento descritos por Vygotsky, Rego (2009, p. 72) afirma que:

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento próximo, que se

relaciona às possibilidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido, portanto, como aquilo que já foi consolidado pela criança, aquilo que ela já consegue fazer sozinha, sem nenhuma ajuda. São modos de agir, pensar e ser que a criança já domina e para os quais dispensa o auxílio de alguém mais experiente. Esse nível indica os processos mentais e seus ciclos que se completam nos indivíduos. O nível de desenvolvimento próximo, por sua vez, refere-se àquilo que a criança só é capaz de fazer mediante a ajuda de um parceiro mais experiente, em atividades que impliquem imitação, diálogo, fornecimento de pistas, experiências compartilhadas. Para Vygotsky, esse segundo nível indica as possibilidades do desenvolvimento, ao passo que o primeiro volta-se para o passado, para o que já foi alcançado. À luz da proposta de Vygotsky (2001), Coelho (2003) salienta que:

[...] a aprendizagem é possível, sobretudo, onde existe a imitação [...]. Ela sempre começa com base naquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato.

Rego (2009) complementa, afirmando que, para Vygotsky, o desenvolvimento da criança deve ser entendido de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal aponta as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. A autora indica ainda que, para direcionar o desenvolvimento individual, é preciso considerar tanto o nível de desenvolvimento real quanto o próximo. Por essa razão, Vygotsky (1984, p. 98) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento próximo hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será amanhã capaz de fazer sozinha”.

Entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky postula a presença metafórica de uma “zona de desenvolvimento proximal”, considerada como condição ótima para que novas formas de pensar, sentir e agir sejam apropriadas pelo sujeito, passando, assim, do plano social (entre sujeitos) para o individual (interno do sujeito). Esse processo é muitíssimo mais difícil de ocorrer na ausência de um parceiro mais experiente: sem a ajuda de um orientador, o indivíduo estaria constantemente “reinventando a roda”. É, pois, nas trocas sociais que as novas gerações apropriam-se do saber socialmente construído e valorizado. Nesse sentido, a escola é um local

importantíssimo para que as crianças possam apropriar-se do já construído e dar sequência a ele, por meio de inovações. O processo escolar, como é bem sabido, inicia-se pela alfabetização; desse modo, é fundamental que os professores alfabetizadores compreendam a necessidade de romper com alguns padrões tradicionais comprovadamente inócuos para que as interações sociais que se passam na sala de aula promovam, de fato, as aprendizagens consideradas necessárias.

Stoltz (2010) considera que a intervenção do educador no processo de aprendizagem do estudante é essencial. Essa intervenção faz com que o aluno obtenha ajuda do professor ou de um colega mais experiente, para auxiliá-lo a resolver uma situação que ele não conseguiria solucionar sozinho. Ao atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, objetiva-se fazê-lo avançar, levando o nível de desenvolvimento próximo a tornar-se nível de desenvolvimento real. Essa discussão é de extremamente relevante para o trabalho do professor em sala de aula. No que tange à alfabetização, cabe-lhe considerar os diferentes níveis de escrita, de ritmos e de experiências dos estudantes. O professor precisa saber utilizar essas diferenças a favor de seus alunos e não contra eles. É necessário, também, que o professor compreenda até onde um estudante pode ir, analisando atentamente seu desenvolvimento, evitando exigir algo que esteja muito além de suas possibilidades, de sua zona de desenvolvimento próximo ou, em outras palavras, colocar-lhe desafios que, mesmo com auxílio, não será possível alcançar.

Para o processo de alfabetização, esse olhar é essencial. É comum ver, nos cadernos de alunos que estão em estágios iniciais de compreensão do sistema alfabético, exercícios de gramática, emprego de regência verbal ou mesmo atividades que pedem apenas um processo mecânico, dispensando a compreensão. Stoltz (2010) afirma que o professor precisa identificar esses níveis para poder intervir nessas zonas de desenvolvimento. A discussão proporcionada por Vygotsky pode em muito contribuir para o trabalho docente conquistar uma maior adequação metodológica, notadamente durante o processo de alfabetização.

De fato, para que se possa ensinar a ler e a escrever, é necessário ter clareza do nível de desenvolvimento do estudante, de qual é sua zona de desenvolvimento proximal e de quem são os parceiros que podem, na e pela interação, contribuir para que haja avanços. Em termos de linguagem escrita, Vygotsky (1988, p. 116) postula que sua aquisição representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da

pessoa: “Este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança.”.

O autor considera também que o processo de escrita é iniciado pela criança “muito antes que o professor coloque um lápis em sua mão e lhe mostre como formar letras” (VYGOTSKY, 1988 apud REGO, 2009, p. 69). A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo, tendo em vista que a escrita constitui-se em um conjunto de símbolos de segunda ordem, que funcionam como representação da fala. Em princípio, a criança compreende a linguagem escrita por meio da linguagem falada. É apenas gradualmente que a linguagem falada desaparece como elo intermediário (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 2009, p. 69).

Vygotsky também se interessou em estudar os motivos que levam a criança a escrever, ou seja, procurou identificar quais são os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico da linguagem escrita e sua relação com o aprendizado escolar. Colaborador de Vygotsky, Luria (1988) deu continuidade a esse trabalho, procurando identificar, experimentalmente, o percurso da pré-história da escrita, sua gênese, na criança. Sua pesquisa corrobora as ideias vygotskianas a respeito da história da escrita na criança. Dessa forma, quando a criança entra na escola, ela já possui as habilidades que lhe permitirão apropriar-se da linguagem escrita em um curto prazo de tempo. O autor sustenta que:

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase, é que algum estímulo, ou insinuação particular que, em si mesma nada tem a ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a se recordar da ideia à qual se refere. (LURIA apud MICHELS, 1986).

Luria (1986) afirma ainda que a linguagem e o trabalho constituem os meios mais importantes de desenvolvimento da consciência. Por seu intermédio, o homem duplica o mundo perceptível, designando seus objetos e eventos com palavras que permitem sua evocação, quando ausentes. Isso significa que a linguagem não é apenas meio de comunicação: além disso, ela constitui recurso que torna possível a abstração e a generalização, atividades próprias do pensamento. Para Luria, é pela linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

Ao referir-se à aquisição da linguagem escrita, Michels (2007) aponta que Vygotsky considera essa uma aquisição mais complexa para a criança do que a conquista da linguagem oral, justamente por exigir um alto grau de abstração. A escrita é uma linguagem sem entonação, sem expressividade; é uma linguagem em pensamento. Nesse sentido, o caráter abstrato da linguagem escrita constitui-se em uma das maiores dificuldades enfrentadas pela criança durante o processo de aquisição da escrita.

Ao explicar os motivos que levam uma criança a iniciar-se em atividades tão complexas como a escrita e a leitura, Vygotsky (1991, p. 121) salienta a centralidade do gesto como signo visual, uma vez que “contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]”. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são frequentemente simples gestos que foram fixados”. Sua análise focaliza o encontro de dois domínios, pois os gestos estão na origem dos signos escritos. Coelho (2003) endossa essa perspectiva ao sustentar que a primeira escrita é o rabisco das crianças. Estudando o ato de desenhar, pôde observar que, frequentemente, quando as crianças usavam a dramatização, demonstravam por meio de gestos o que deveriam mostrar nos desenhos: os traços constituíam somente um suplemento para a representação gestual.

O segundo domínio que une gestos e linguagem escrita é o dos jogos, em que alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus representantes. Nesse caso, a similaridade entre a coisa com que a criança brinca e o objeto denotado não é o elemento importante. A centralidade está na possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Isso é facilmente observável quando uma criança brinca de “cavalinho” ou de “armas de guerra”: com um mesmo cabo de vassoura, ela faz dele um outro objeto qualquer.

Vygotsky também ressalta que a leitura e a escrita fazem parte das necessidades da criança, tendo significado para elas. O autor critica o ensino tradicional por sua mecanização. Michels (2007) assinala que, para Vygotsky, a criança é ensinada a desenhar letras e a formar palavras, sem entrar em contato com a linguagem escrita. Ora, um simbolismo de segunda ordem não pode ser alcançado por meio de métodos mecânicos, alheios à criança, requerendo, antes, um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, entre eles, a possibilidade de usar signos. Nesse sentido, as práticas de alfabetização e de letramento devem valorizar a função social da escrita, levando os alunos a ter

interesse e a compreender a utilidade da escrita em seu entorno e na vida social mais ampla.

É interessante notar que as ideias de Vygotsky e seus colaboradores, como Luria, nos anos 1920 e 1930, apresentam muitas semelhanças com os trabalhos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores nos anos 1970. Algumas das ideias dessa autora já foram apresentadas, de modo que é possível verificar que ambos combatem o ensino tradicional, sem funcionalidade, sem significado e sem vínculo com a realidade do estudante.

2.6 Uta Frith e o desenvolvimento da leitura e da escrita

O interesse em discutir os trabalhos dessa autora é a possibilidade de trazer à discussão contribuições mais recentes a respeito da aquisição da língua escrita. Pesquisadora alemã, pioneira no estudo do autismo e da dislexia, ela também analisou como se dá o desenvolvimento da língua escrita. Para Frith (1985), o desenvolvimento da leitura e da escrita implica três estágios sequenciais, cada um deles dividido em dois níveis. De um modo geral, as três grandes etapas na aquisição da linguagem escrita são a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

2.6.1 O estágio logográfico

No estágio logográfico, a criança busca reconhecer palavras familiares por pistas gráficas, que a auxiliam a alcançar seu intento. Utiliza, para isso, o que Frith denomina “estratégias logográficas”, segundo as quais a criança busca “adivinhar” as palavras com base em sua configuração visual, o que lhe permite reconhecer aquilo que lhe é familiar, como rótulos, *slogans* ou marcas. Durante esse estágio, o procedimento utilizado pela criança para identificar palavras é o mesmo que emprega para reconhecer objetos não linguísticos, como desenhos.

A criança apoia-se no reconhecimento dos índices visuais intra (comprimento da palavra, forma das letras etc.) ou extralexemas (rótulo, suporte, portador etc.). (GUIMARÃES; BRANCO, 2010, p.193). Para Pinheiro (1994 apud GUIMARÃES; BRANCO, 2010), o conhecimento fonológico cumpre um papel secundário nesse estágio: as palavras são identificadas e diferenciadas entre si pela presença – ou

ausência – de características gráficas evidentes (como é o caso da primeira letra), não sendo levada em conta a posição das letras na palavra.

As crianças também não identificam, nesse mesmo estágio, a palavra, caso ela esteja fora de seu contexto comum ou apresente outra formatação. Por exemplo, elas não reconhecerão a palavra COCA-COLA se sua representação não for a usual. Masonheimer, Drum e Ehri (1984) observaram que crianças nessa fase não conseguem identificar alterações gráficas, como o acréscimo ou a supressão de letras em marcas que lhes são familiares, as quais são reconhecidas apenas em seu contexto e na formatação usual.

Assim, a partir de tentativas de leitura feitas por adivinhações, a criança é capaz de desenvolver inúmeras estratégias, que buscam relacionar configurações visuais com o material com os quais se depara, sem utilizar indícios linguísticos gerais. De fato, o que poderá auxiliar na leitura “serão, por exemplo, a extensão da palavra, sua aparência global” (JAMET, 2000, p. 75). Essas estratégias podem estar relacionadas tanto ao uso de signos como ao de outros sinais, como desenhos (JAMET apud BARBOSA, 2013, p. 18).

De acordo com Guimarães e Branco (2010 apud PINHEIRO, 1994), apesar de alguns autores contestarem a existência de uma estratégia logográfica na escrita, Frith defende a hipótese de que os estágios desenvolvem-se, inicialmente, na leitura, abrindo caminho para que isso também se passe no desenvolvimento da escrita: “De acordo com a hipótese de Frith, é somente quando a habilidade logográfica alcança o segundo nível na leitura, que a estratégia logográfica pode ser adotada na escrita.”

Outros autores, como Magnan, Léonard e Aimar (1995) e Rativeau, Zagar, Jourdain e Colé (1997) defendem que a leitura logográfica é o reconhecimento visual de palavras, que se constitui em um conhecimento prévio indispensável ao avanço da capacidade de “leitura experiente”, na qual se lê com compreensão (GUIMARÃES;BRANCO, 2010). Os professores alfabetizadores questionam-se muito sobre a leitura, pois os estágios percorridos em seu processo são pouco difundidos. Existem, ainda, alguns profissionais que acreditam que tanto a leitura como a escrita constituem-se em um único e mesmo processo. No entanto, de acordo com os autores aqui estudados, além de serem processos diferentes, os estágios que levam a sua concretização, apesar de distintos, são indissociáveis.

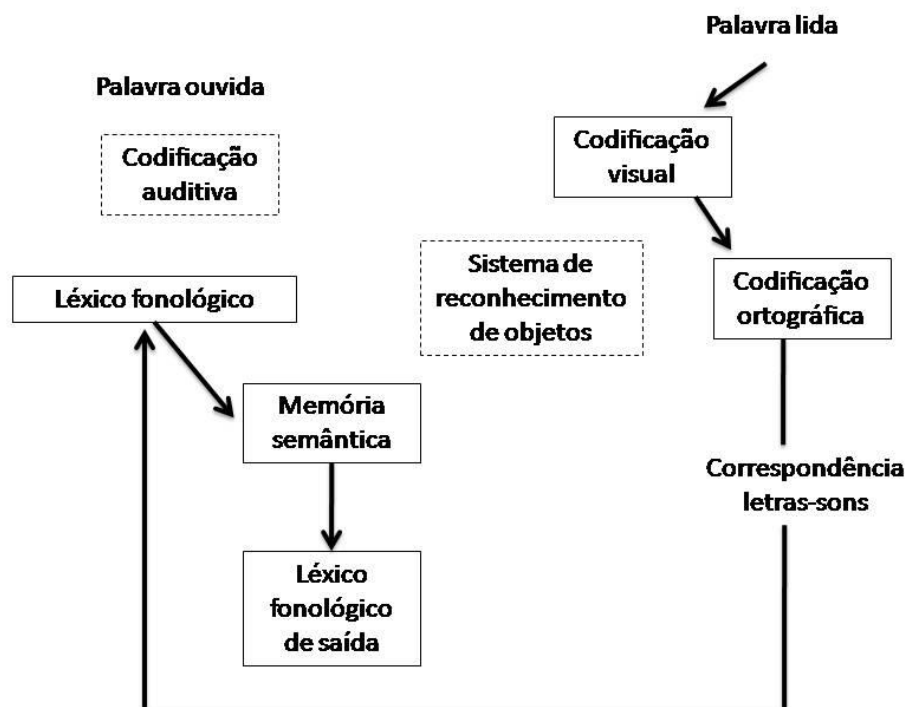
Rativeau et al. (1997apud GUIMARÃES; BRANCO, 2010) afirmam que é possível destacar três níveis de representação de uma palavra: a grafêmica, a fonológica e a semântica. Para esses autores, os dois primeiros níveis – o fonológico e o semântico – desenvolvem-se por meio da aprendizagem da língua materna, sendo dominados pela criança quando da conquista da fala e do entendimento do significado das palavras.

Para que o nível grafêmico – a forma escrita –desenvolva-se, a criança precisa ter ultrapassado os dois estágios anteriores, conhecendo, também, o “objeto escrita”. Esse conhecimento inicial se dá por meio de uma leitura logográfica, uma aprendizagem que ocorre quando os estudantes são ensinados sobre o sistema alfabético. Para saber que as letras representam sons, as crianças precisam ser ensinadas, pois essa descoberta não se faz sozinha (MALUF, 2010).

2.6.2 O estágio alfabético

É no decorrer desse estágio que as crianças desenvolvem os primeiros procedimentos de análise linguística, passando a compreender que tanto a posição da letra como o som são fundamentais para a escrita da palavra. Surgem habilidades fonológicas que favorecerão primeiramente a escrita (codificação), depois a leitura (decodificação) de palavras regulares não familiares e de palavras inventadas. Ou seja, há uma conversão grafo-fonológica, que “permitirá ativar, no interior do léxico fonológico de entrada, a palavra correspondente e, assim, reconhecê-la” (JAMET apud BARBOSA, 2013, p. 19).Nesse estágio, a ordem das letras e os aspectos fonológicos são fundamentais.A figura abaixo permite identificar como a conversão grafo-fonológica se dá a partir da intervenção pedagógica.

Figura5. Conversão grafo-fonológica durante o estágio alfabético do desenvolvimento



Fonte: JAMET (2000, p. 78 apud BARBOSA, 2013).

No esquema representado, é possível visualizar que, a partir da intervenção docente, a palavra lida passa por uma codificação visual, antes de ser codificada ortograficamente. Nesse momento, habilidades desenvolvidas com o apoio da intervenção pedagógica permitem que a palavra situe-se num sistema de reconhecimento de objetos, passando pela correspondência letras-sons e chegando ao léxico fonológico (de entrada). Em seguida, a palavra será armazenada na memória semântica e passará para o léxico fonológico de saída, possibilitando ao leitor reconhecê-la em outras situações de leitura. Ao passo que, na fase ortográfica, a palavra é analisada instantaneamente em unidades ortográficas, sem necessidade da conversão fonológica. Isso ocorre porque o sistema cognitivo de tratamento da informação ressalta diretamente à palavra “através de uma análise linguística, de modo que já não é necessário fazer uso da fonetização” (MALUF, 2005, p. 76).

O segundo nível do estágio alfabético é alcançado quando a criança consegue aplicar as regras de correspondências fonográficas tanto para a escrita como para a leitura, demonstrando proficiência fonética (PINHEIRO apud GUIMARÃES; BRANCO, 2010). Nessa etapa, o procedimento sublexical permite,

segundo Ellis (1995), a conversão dos segmentos ortográficos em segmentos fonológicos. Forma-se, isso feito, um todo fonológico e o acesso ao significado é obtido pela mediação da forma auditiva da palavra. Nesse processo, são desenvolvidas as habilidades ortográficas visuais.

2.6.3 O estágio ortográfico

Em virtude do processo léxico mental ocorrido no estágio anterior, o estágio ortográfico permite o reconhecimento automático das palavras, por meio da análise de suas unidades ortográficas, sem que haja necessidade de conversão fonológica. Nesse momento, a criança já não precisa mais codificar a palavra letra por letra, pois já identifica grupos delas. As letras identificadas correspondem a segmentos fonologicamente mais estáveis, que, algumas vezes, como no caso dos morfemas, estão relacionados a propriedades sintáticas e semânticas das palavras. (GUIMARÃES; BRANCO, 2010).

A hipótese de Frith é que o uso da estratégia ortográfica ocorre primeiro na leitura e, depois, na escrita. Para a autora, o desenvolvimento da leitura e da escrita é paralelo, mas não sincronizado. Segundo Guimarães e Branco (2010), inicialmente a leitura abre caminho para o desenvolvimento da escrita, que avança de um nível simbólico para o logográfico. Em seguida, a escrita impulsiona o desenvolvimento da leitura, que passa do estágio logográfico para o estágio alfabético. Finalmente, a leitura volta a estimular o desenvolvimento da escrita, que avança do estágio alfabético para o estágio ortográfico.

2.7 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)

Desenvolvido pelo MEC, o Pnaic é resultado de um compromisso formal assumido pelo governo federal, pelos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Nos documentos norteadores do programa, disponibilizados em seu próprio *site*, há especificações sobre o pacto, assim como resoluções e materiais didáticos para as formações.

De acordo com os documentos oficiais, espera-se que, aos oito anos de idade, as crianças já tenham compreensão do funcionamento do sistema de escrita; domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que de algumas poucas convenções ortográficas irregulares e de poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos. Além disso, há, ainda, expectativas de que as crianças tenham fluência na leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. No Pnaic, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizado.
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças reconheçam-se como protagonistas de suas próprias histórias.
3. Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que consigam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir em nossa sociedade.
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação dos alunos para o bom exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensinar e de como ensinar. Não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um dado código linguístico. É preciso conhecer a concepção de alfabetização que está subjacente à prática. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática.
- Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aos concluintes do terceiro ano do ensino fundamental.

- No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do pacto, para sua efetiva implementação.

As ações do Pnaic apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.
3. Avaliações sistemáticas.
4. Gestão, mobilização e controle social.

Em novembro de 2013, foram aplicadas as primeiras avaliações sistemáticas previstas pelo Pnaic e custeadas pelo MEC em alunos que concluintes do terceiro ano, quando se prevê que o processo de alfabetização esteja consolidado. Coordenada pelo Inep, essa avaliação recebeu o nome de ANA (Avaliação Nacional da Aprendizagem) e tornou-se mais uma maneira de a rede escolar analisar o desempenho das turmas e, conseqüentemente, adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário, além de avaliar a efetividade do próprio Pnaic. Ademais da avaliação formal ao final do ciclo de alfabetização, os professores receberam um caderno com reflexões sobre a avaliação e sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem.

O governo federal também investiu no acervo de livros literários nas escolas, enviando às unidades materiais de ótima qualidade para que estivessem ao alcance dos estudantes. Os profissionais foram orientados durante as formações continuadas sobre o uso desse material e a forma como a leitura pode contribuir para o processo de alfabetização dos estudantes. A orientação é para que a leitura faça parte da rotina dos estudantes na escola. Também foram sugeridas durante a formação algumas sequências didáticas desenvolvidas com base em livros contidos nesse acervo disponibilizado às unidades.

3 MÉTODO

A presente pesquisa propõe-se estudar a prática docente, identificando, no relato de professores que lecionam para as séries iniciais do ensino fundamental, como eles lidam com a diversidade de conhecimentos dos alunos, no que se refere ao domínio do código alfabético de representação da Língua Portuguesa, quando ainda em estágios iniciais dessa construção. Isso implica verificar se os docentes reconhecem que os alunos não são iguais em termos de conhecimento, de ritmo de aprendizagem e de experiência.

Esse problema é importante por serem bem sabidas as consequências de uma prática pedagógica que desconsidera os aspectos acima mencionados e que, por isso mesmo, está diretamente relacionada ao fracasso escolar. Adicionalmente, pretende-se explorar as formas relatadas de conduzir a alfabetização, cotejando-as com o preconizado pela proposta construtivista, que, ao menos em tese, todos os docentes conhecem. Assim, são perguntas centrais da pesquisa:

- Os professores relatam fazer uso da proposta construtivista de alfabetização? Sim ou não, por quê?
- Na percepção dos professores, os conceitos construtivistas são úteis para orientar o que devem fazer para alfabetizar seus alunos?
- Quais concepções pedagógicas de alfabetização os docentes utilizam?
- Como os docentes dizem lidar com a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos ao longo do processo de alfabetização?
- Quais as soluções que têm sido encontradas para os problemas de alfabetização com os quais se deparam em sua prática pedagógica e como foram alcançadas?

3.1 Sujeitos

Participaram deste estudo dez professores da rede pública municipal de Curitiba que, tendo se envolvido com a primeira turma do curso de formação Pnaic, oferecido pelo governo federal, estão bem familiarizados com o trabalho de alfabetização. Esses professores responderam a questionários, em geral em seus

locais de trabalho. Outros dados foram coletados com professores participantes do Pnaic, uma vez que a pesquisadora frequenta uma das turmas. Outros questionários foram encaminhados e devolvidos por *e-mail*. Todos os participantes responderam às questões individualmente após terem sido informados acerca dos objetivos da pesquisa e de lhes ter sido assegurado sigilo quanto a suas identidades, a das escolas em que atuam e a das informações que prestariam.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Foi elaborado um questionário que envolve questões abertas e fechadas, com perguntas de diferentes naturezas: perfil escolar e profissional dos professores; visão sobre a alfabetização e sobre o construtivismo; formas de lidar com a diversidade dos alunos presentes em sala de aula; problemas enfrentados na alfabetização dos alunos e sugestões para contorná-los; visão a respeito de seus alunos; e, finalmente, expectativas de aprendizagem, entre outras perguntas de relevância (Anexo 1).

3.3 Referencial de análise

Os dados coletados foram organizados por questão, tentando identificar, nas respostas fornecidas pelos participantes, as que se assemelhavam e se distinguiam entre si. Foram, então, construídas categorias *a posteriori*, que permitissem atingir às metas do estudo por meio do confronto entre as respostas dos professores e as orientações sobre o processo de alfabetização abordadas no curso Pnaic. Finalmente, com base na análise realizada, a pesquisadora apresenta suas principais conclusões e posiciona-se diante do que ouviu e observou.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização da rede municipal de educação de Curitiba

A educação na prefeitura municipal de Curitiba é regida por alguns documentos que direcionam e padronizam o desenvolvimento em todas as suas instâncias. A maior parte desses documentos oficiais foi consultada para o desenvolvimento deste trabalho, porém serão citados apenas dois deles, que estão mais vinculados à rotina do profissional que atua no ensino fundamental: as *Diretrizes curriculares* e os *Cadernos pedagógicos*.

As *Diretrizes curriculares municipais* foram elaboradas com base em fóruns de estudo subdivididos em grupos temáticos e foram atualizadas pela última vez em 2005. Esse material contém os princípios e fundamentos da educação municipal de Curitiba, desde a educação integral, especial, educação de jovens e adultos, educação infantil até o ensino fundamental. As diretrizes também apresentam os objetivos de aprendizagem para cada um desses níveis. Os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação estão organizados em ciclos, e não em etapas anuais ou séries, embora na prática algumas escolas façam a organização dos conteúdos por série.

Os *Cadernos Pedagógicos*, documentos oficiais da rede municipal, apresentam sugestões didáticas para o desenvolvimento prático do trabalho, separado por diferentes componentes curriculares. Esse material possui desde sequências didáticas prontas, que podem ser adaptadas pelo professor, até textos para subsidiar o trabalho. Trata-se de um instrumento paradidático, que vem compor o conjunto de recursos de que os profissionais da educação dispõem para realizar o planejamento de ensino.

A prefeitura de Curitiba trabalha com ciclos de aprendizagem. A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº. 9.394/1996, em seu art. 23, garantiu às escolas a possibilidade de organizarem-se em ciclos, o que se tornou uma realidade em diferentes redes municipais e estaduais, entre elas a curitibana. De acordo com os princípios e fundamentos da educação de Curitiba, contidos nos *Cadernos*, o ensino organizado em ciclos propicia a superação de dificuldades características do desenvolvimento humano

nos aspectos cognitivo, afetivo e social e que são determinantes na aprendizagem. É uma organização de ensino que exige o comprometimento de todos os profissionais em prol de um trabalho pedagógico que garanta as intervenções necessárias para o efetivo aprendizado de todos (FREITAS, 2003, p. 50).

Predominantemente, as escolas da rede são organizadas em ciclos de aprendizagem: o primeiro é dividido em três anos. O segundo ciclo é formado pelo quarto e quinto ano. Embora a grande maioria das escolas apresente essa organização, a rede possui ainda algumas escolas seriadas. A concepção de ciclo adotada caminha pelo viés da progressão continuada, o que exige que a equipe pedagógico-administrativa da escola viabilize diferentes ações didáticas, pedagógicas e administrativas que possibilitem a construção de novos saberes. Daí a importância de os profissionais envolvidos serem gestores da prática pedagógica de modo que o estudante consiga desenvolver-se no ciclo de aprendizagem. Não esperando que o estudante venha a superar sozinho e naturalmente suas dificuldades, mas supondo que ele precisa do apoio e de ações de toda a equipe pedagógica para que isso aconteça.

A prefeitura de Curitiba apresenta um diferencial muito importante no que diz respeito à formação continuada dos professores. Os profissionais que atuam na área de educação têm a sua disposição cursos nas mais diversas áreas. Tais cursos oferecem subsídios teóricos e práticos aos professores, que podem discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido. Na grade horária dos professores, 33,3 % do tempo no trabalho pode ser destinado à formação continuada. O professor pode se inscrever gratuitamente nos cursos ofertados pela rede, os quais são também contabilizados no plano de carreira do professor. Para organizar esses cursos, a secretaria tem uma equipe de professores que atuam nas mais diversas áreas. A rede também está dividida em núcleos de educação que participam da elaboração e da aplicação dos cursos ofertados.

Outro diferencial que contribui para a proposta da formação do estudante em ciclos de aprendizagem são os CMAEs. Com vistas ao desenvolvimento das possibilidades e à oferta de melhores condições de desempenho pessoal, escolar e social, esses estabelecimentos oficiais oferecem avaliação diagnóstica psicoeducacional e atendimento terapêutico-educacional, nas áreas de Pedagogia Especializada, Reeducação Auditiva, Reeducação Visual, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social, aos estudantes com necessidades

educacionais especiais, matriculados prioritariamente em escolas e creches municipais ou residentes em sua área de abrangência, O estudante recebe atendimento gratuito, e o profissional que o atende em sala de aula pode ser subsidiado por profissionais especialistas, que oferecem sugestões de como encaminhar o trabalho. Em linhas gerais, a rede municipal curitibana apresenta várias ferramentas voltadas tanto para o estudante como para o professor que atua em suas escolas, procurando desenvolver uma educação pública de boa qualidade.

4.2 Os participantes

Todos os professores que responderam ao questionário atuam no ciclo I da rede municipal de Curitiba. Procurou-se envolver apenas professores participantes do Pnaic. Esse programa foi difundido entre os professores desse nível de ensino, sua participação não era obrigatória. Muitos profissionais que responderam aos questionários, além de estarem envolvidos nas atividades do Pnaic, também participaram durante o ano de alguns cursos oferecidos pela rede municipal. Além dos cursos ofertados, a rede também disponibiliza equipes que acompanham os profissionais que trabalham com a alfabetização, oferecendo assessoramento e visita às unidades, ofertando subsídios teórico-práticos ao profissional. Considera-se que os cursos e os assessoramentos disponibilizados também influenciam nas respostas dos sujeitos, pois isso, de certa forma, “padroniza” e dirige o pensamento dos profissionais sobre a alfabetização.

Os docentes que participaram do presente tinham o seguinte perfil: todos eram do sexo feminino, com idade entre 27 e 53 anos. Grande parte das entrevistadas tinha pelo menos 15 anos de experiência profissional, o que permite caracterizá-las como profissionais experientes na alfabetização do ciclo I. Duas profissionais tinham menos tempo de carreira: apenas três anos de experiência com alfabetização. Oito eram formadas em Pedagogia, uma tinha formação em Letras e outra tinha dupla formação: Nutrição e Pedagogia. Tudo isso qualifica o grupo como heterogêneo em termos de qualificação para a docência. A maior parte das profissionais já havia cursado ou estava cursando especialização na área de Educação.

4.3 Concepção de alfabetização

Algumas questões (7, 11, 12.1 e 12.2.) feitas às participantes buscavam conhecer se elas norteavam sua conduta em sala de aula com base em alguma concepção de alfabetização. Apesar de haver uma pergunta que indagava diretamente isso, todas as demais mencionadas contribuíram para que melhor se definisse a concepção sobre alfabetização dos participantes. Conforme já descrito, a rede municipal de ensino de Curitiba oferta cursos que buscam imprimir em seus professores uma concepção e uma forma de trabalhar a alfabetização, as quais acabam por influenciar as respostas dadas: a tendência é afirmar que se trabalha com a proposta da rede. No entanto, na prática, nem sempre isso é constatado, de modo que as demais questões podem auxiliar a alcançar uma maior precisão nas informações prestadas, em especial quando se descrevem as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e também as maneiras de com elas lidar.

As profissionais que responderam ao questionário apresentaram diferentes concepções de alfabetização. De acordo com as ideias e abordagens dadas ao processo de alfabetização nas respostas, foram formados dois grupos. O primeiro acredita que a alfabetização referia-se ao processo pelo qual a criança aprende a escrever, passando por diferentes fases. Para os professores desse grupo, alfabetizar consiste em auxiliar a construção da escrita por parte da criança, acompanhando-a nas diferentes fases de apropriação do sistema de escrita alfabética. Isso pode ser visto em respostas seguintes. Sendo que a letra e o número apresentados após a fala, identificam o professor:

É o aluno construindo o seu conhecimento, tendo apoio do professor em certos momentos, buscando incentivá-los a continuar manifestando suas ideias.(M148).

É o aluno construindo o seu conhecimento e o professor sendo mediador, fazendo as intervenções para que o aluno possa avançar em suas hipóteses.(S46).

É o processo pelo qual a criança passa no decorrer de sua aprendizagem, onde ela progride a cada momento, passando por fases.(A41).

É possível destacar que a questão central para essas professoras está relacionada ao processo de construção da escrita, no sentido psicogenético. Em suas abordagens, possivelmente essas docentes procuram sondar a hipótese de escrita da criança por meio da análise de suas produções espontâneas, classificando o aluno de acordo com a hipótese de escrita em que se encontra.

Embora ainda requeira aprimoramento, essa concepção significa um avanço para essas profissionais. Cabe lembrar que a maior parte delas trabalhava com a alfabetização há pelo menos 20 anos, de modo que podem ter tido contato com outras concepções de alfabetização em outros locais de trabalho ou, inclusive, na própria rede de ensino em que atuam. Isso pode demonstrar que também suas propostas sobre o processo de alfabetização passaram, nesse período, por transformações. Possivelmente, essas mesmas professoras já utilizaram, anteriormente, outras abordagens, como cópias sem nenhum significado para a criança ou meras repetições de sílabas isoladas, pois essas são atividades rotineiras propostas em concepções pedagógicas outrora valorizadas.

Em uma série de trabalhos publicados no México, Ferreiro (1997) expressa a preocupação de uma década de investigação sobre os processos de avaliação (1983-1993). Em suas pesquisas, a autora sempre buscou manter seu tema central: desvelar um sujeito cognoscente, que pensa e atua diante de sua hipótese sobre a escrita, ou seja, reflete sobre as marcas escritas que a sociedade lhe apresenta e o faz não apenas no ambiente escolar. Esse mesmo sujeito interage com muitas e diversificadas pessoas, negociando e/ou acatando e/ou conciliando informações variadas que, muitas vezes, apresentam um caráter contraditório. Dessa forma, constroem sistemas interpretativos que dão sentido às marcas que o social lhes apresenta. Ao explicar o título de seu trabalho *Alfabetización: teoría y práctica*, Ferreiro (1997) comenta:

Teoria e prática: em primeiro lugar, porque não há prática sem teoria (implícita ou explícita); em segundo lugar, porque se trata de uma teoria que sirva à prática não de uma maneira imediatista (dando receitas para atuar), mas de uma maneira mais profunda e em mais longo prazo: mudando o olhar sobre o processo de alfabetização e sobre os sujeitos (crianças e adultos), no processo de alfabetização. (FERREIRO, 1997, p. 10apudDURAN, tradução nossa).

4.3.1 A alfabetização só acontece na perspectiva do letramento

Ao responder ao questionário, algumas professoras apresentaram ideias que não estavam apenas relacionadas à decodificação do sistema de escrita por parte dos estudantes: revelaram, também, preocupações subjacentes ao letramento. Para Broto (2008), letramento é um termo recente, que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em

práticas sociais ligadas, de algum modo, à leitura e à escrita. Letramento pode referir-se às práticas de letramento utilizadas junto a crianças em períodos anteriores ao de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita (inicial ou não); à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados (mas não escolarizados) na cultura letrada; ou, ainda, à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados (ou com um nível precário de apropriação da escrita) em práticas orais letradas.

Essa mesma palavra é utilizada ainda para definir parâmetros e medir graus de analfabetismo ou de alfabetismo de jovens e adultos, podendo igualmente remeter ao impacto e aos efeitos da escrita sobre uma dada população ou sociedade; designar o nível de participação dos sujeitos em movimentos sociais; ou definir práticas e eventos relativos ao domínio da cultura eletrônica ou digital. Em um contexto mais amplo, o termo tem sido utilizado largamente para designar a participação de sujeitos alfabetizados, mas não letrados, na sociedade. Alfabetizados, por se tratarem de sujeitos que sabem ler, escrever, contar. No entanto, esse conhecimento básico de letras e números não é suficiente para inseri-los em práticas sociais que exigem o domínio efetivo e consequente da leitura e da escrita – isso é letramento. O material do Pnaic, que será discutido a seguir, define o termo letramento dessa maneira:

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas, formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para as quais é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. (PNAIC, p. 7, 2012).

O termo, que vem sendo estudado ao longo de três décadas, aparece em noções subjacentes ao que é alfabetização, nas respostas de alguns professores, conforme se pode observar no seguinte depoimento:

São os conhecimentos que o aluno vai adquirindo referentes à língua (escrita e falada) e sua aplicação nas diversas situações da vida. O

processo de alfabetização não se limita apenas em ler e escrever, mas em aprimorar também os conhecimentos sobre a língua, **para que o aluno tenha ferramentas suficientes para utilizá-la de acordo com as situações.** (CA33).

CA33 demonstra que se preocupa em levar seus alunos a não apenas decodificarem o que está escrito, mas a saberem como fazer uso da leitura e da escrita em situações funcionais e reais. Essa preocupação certamente reflete-se na prática da professora, que passa a empregar situações cotidianas no ensino da escrita e da leitura. A mesma professora relata em outras questões que alfabetiza por meio dos padrões silábicos e diz sentir-se confortável trabalhando de uma forma denominada hoje “tradicional”, bastante questionada e estigmatizada. Ela ressalta ainda que, apesar de valer-se de alguns procedimentos tradicionais, procura trabalhar com diferentes tipos de textos, não utilizando apenas e exclusivamente o livro didático. Além disso, procura “dar voz aos alunos”. Destaca, em suas respostas, que o mais importante não é a proposta utilizada, mas o comprometimento que o professor tem com o processo de alfabetização de seus alunos. Embora não cite, em nenhum momento, o termo “letramento”, a professora deixa clara a vontade de que seus alunos estejam preparados para utilizar a leitura e a escrita, interpretando situações reais da vida social e dela participando.

A professora H27 indica o quanto acredita ser significativo verificar que seu trabalho resultou em um estudante que obtém prazer ao ler e gosta do que aprende em sala de aula. A professora conta que, após a participação em alguns cursos ofertados pela rede municipal e também pelo Pnaic, passou a desenvolver seu trabalho de forma muito mais prazerosa para os estudantes:

Através das sequências didáticas, é possível, a partir de um livro, música e outros gêneros textuais, esgotar todas as possibilidades de encaminhamentos, com atividades de leitura, oralidade, escrita e interpretação, tornando a aprendizagem dos alunos mais prazerosa e satisfatória. Nesse tipo de sequência, há a possibilidade de interdisciplinaridade, o que trouxe muito progresso à aprendizagem dos meus alunos.(H27).

A professora percebeu que, ao modificar seu modo de ensinar, os alunos começaram a sentir prazer naquilo que estavam fazendo, pois passaram a entender seu significado. Geraldi (1985,p. 42) já seguia essa direção no início da década de 1980, quando propunha um ensino de linguagem “que substituísse o ‘o quê’, ‘o

como’, e ‘o porquê’ ensinar, para o ‘para quê’ ensinar, ou seja, ‘para que’ é que o professor ensina o que ensina em Língua Portuguesa?”. Esse deslocamento de perguntas mostrava a apreensão com um ensino de língua escrita que não fazia o próprio professor refletir sobre a relação de ensino, nem questionar seus propósitos ao ensinar seus alunos a ler e a escrever. Segundo o autor, fundamental era que o professor entendesse as razões pelas quais era importante o aluno aprender o que lhe era ensinado e por meio do modo como era ensinado.

Broto (2008) concorda com Geraldi (1985), quando diz que, para aprimorar o exercício docente no processo de alfabetização, seria necessário atuar em uma perspectiva de linguagem voltada à interação social. O ensino da escrita e da leitura – o tratamento a ser dado à linguagem na escola – deveria ser orientado por uma concepção de linguagem como instrumento fundamental da interação social. Se o processo de ensino-aprendizagem se der de maneira dialógica, seus resultados serão melhores. Nesse sentido, a interlocução do professor com seus alunos deve envolver tanto o ensino das relações internas às palavras como as relações delas com seus referentes, seus sentidos e significados. Isso, por sua vez, implica um entendimento de linguagem em uso, isto é, de como ela funciona na sociedade. A função do professor não é “apenas” mostrar ou explicar as funções sociais da linguagem: cabe-lhe possibilitar ao aluno interagir e aprender por meio das diferentes formas linguísticas socialmente estabilizadas, passíveis de ser tratadas no contexto pedagógico, notadamente, nas salas de alfabetização.

4.3.2 Dificuldades para alfabetizar e estratégias para superá-las

Por meio das questões feitas (12, 12.1, 12.2, 13, 13.1 e 13.2), foi possível identificar quais eram as maiores dificuldades encontradas pelas professoras alfabetizadoras e o que elas faziam para superá-las. Apesar dos sujeitos abordarem também outros aspectos relacionados ao ambiente escolar, todas as participantes desta pesquisa ressaltaram que uma das maiores dificuldades para alfabetizar consiste em trabalhar com diferentes níveis de escrita, ritmos de aprendizagem e conhecimentos e experiências prévias em sala de aula. Contrastando esses depoimentos com os objetivos desta pesquisa, pode-se concluir que o problema norteador do presente trabalho constitui, realmente, um desafio para muitos professores. Como todas as participantes responderam que em suas respectivas

turmas existem alunos com diferentes níveis de experiência e conhecimentos acerca da leitura e da escrita, são mostradas, a seguir, as estratégias empregadas pelas docentes para lidar com elas em sala de aula.

A estratégia mais mencionada pelas docentes (N=7) foi a de fornecer atividades diferenciadas aos alunos que se encontram em processo de alfabetização. Entende-se por isso que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, criando atividades que possam ser por elas bem solucionadas, algo que exige considerar os diferentes níveis de hipótese sobre a escrita em que os alunos se encontram: a cada nível de escrita corresponde um tipo específico de atividade. Dessa maneira, os alunos trabalham de acordo com seu próprio nível, ou seja, mediante sua hipótese a respeito de como funciona a língua escrita. Assim falaram as professoras:

O que sempre ouvimos nos cursos de formação [de] que participamos é a proposta com o trabalho diferenciado, ou seja, para cada nível de escrita uma atividade. Eu confesso que acho isso meio utópico. (CM29).

Eu ofereço atividades diferenciadas, que contribuam com o avanço de cada um. (L53).

Sempre proponho atividades de alfabetização diferenciadas, onde seja possível para o aluno realizar. (EL).

A segunda estratégia mais empregada no processo de alfabetização (N=6) é a de trabalhar com duplas produtivas. Entende-se por duplas produtivas tanto as formadas por crianças que mantêm hipóteses aproximadas como as que envolvem alunos com hipóteses diversas sobre a escrita. No entanto, parece haver um equívoco quando se considera produtiva uma dupla simétrica em termos de hipótese sobre a escrita, porque essa situação não favorece o conflito. Na verdade, entende-se que só mereça o adjetivo produtiva a reunião de alunos com conhecimentos e experiências variados, que possam ser contrastados e contestados. Mas reconhece-se que nem sempre isso acontece: por vezes, o aluno mais avançado em termos de hipótese a respeito da escrita é também o mais inseguro, de modo que um par seguro e com uma hipótese mais primitiva pode levar a uma mudança inesperada: o aluno mais avançado pode ser convencido a abandonar sua hipótese em prol da de seu colega. Por vezes, ainda, prepondera, em duplas assimétricas, uma tendência de o aluno com conhecimentos mais avançados fazer sozinho as atividades propostas e o menos experiente apenas copiar as respostas de seu colega. A

grande maioria dessas considerações não apareceu nas respostas dos docentes, que assim se manifestaram:

Eu procuro formar duplas produtivas, com hipóteses aproximadas. Essa é uma boa estratégia! (R43).

Tento compor duplas com crianças em fase de escrita e leitura mais avançadas, para orientar e ajudar a criança mais atrasada. (AG 41).

Organizá-los em duplas é boa estratégia, mas que também tem os seus prós e contras, porque a tendência deles (os alunos) também é copiar ou fazer pelo outro. (CM29).

Solicito auxílio a outros profissionais, algo que pode ser feito pela equipe pedagógica da escola. (E33).

A literatura também indica que o trabalho em duplas (ou grupos) facilita o avanço dos estudantes. Assim, em entrevista ao *Jornal do Alfabetizador*, Bregunci (2012) afirmou que:

Organizar a turma em duplas ou em pequenos grupos é uma boa estratégia de ensino. Esse tipo de trabalho possibilita uma reciprocidade no aprendizado. Para que avancem para uma etapa posterior na aprendizagem, algumas crianças, quando estão prestes a compreender e assimilar o conteúdo, precisam de um estímulo a mais, de um auxílio externo ou mediação. Isso é o que Lev Vygotsky chamou de contribuição de avanço na “zona de desenvolvimento proximal”.

Conforme já discutido anteriormente, a zona de desenvolvimento proximal consiste, segundo Vygotsky, em um conjunto de habilidades não consolidadas, mas que podem ser desenvolvidas em certas condições, como quando na presença da intervenção dos professores ou de colegas mais experientes. Isso significa que, ao trabalhar em duplas ou grupos, o professor e os aprendizes que já consolidaram algumas aprendizagens e já desenvolveram algumas de suas funções psicológicas superiores podem atuar como mediadores, promovendo avanços na aprendizagem de colegas que ainda não as alcançaram ou que se encontram prestes a fazê-lo. Nesse caso, utiliza-se a diversidade encontrada no perfil dos estudantes a favor de suas aprendizagens. Ainda sobre o trabalho em duplas produtivas, Bregunci (2012) destaca que:

Não deve ser uma conduta única colocar juntos apenas estudantes que estão no mesmo nível com relação à aquisição de habilidades de leitura e escrita. O ideal é que o professor seja sensível para descobrir algumas aproximações e, também, que coloque alunos um pouco mais avançados com outros com dificuldades. Assim, os mais

adiantados atuam como monitores desses últimos.

Duas outras estratégias foram igualmente mencionadas pelas professoras, cada uma delas recebendo três menções. A primeira foi trabalhar individualmente com os alunos com mais dificuldades, contando (ou não) para isso com a corregente² da sala de aula. A segunda consiste em solicitar auxílio de outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos etc.), por intermédio da escola ou mesmo diretamente. A estratégia de dar atenção individual aos alunos que estão apresentando hipóteses muito primitivas e que estão em desacordo com a maioria da turma pode ser entendida como um avanço, pois o docente é, de fato, o principal mediador da aprendizagem.

Mas isso só se justifica caso haja trabalho diversificado, ou seja, os demais alunos precisam estar reunidos em grupos ou em díades, em atividades “produtivas”, capazes de levá-los a perceber que há um conflito entre duas hipóteses. Se isso acontecer, espera-se que o equilíbrio seja perdido e os mecanismos de acomodação e assimilação sejam acionados na tentativa de recuperá-lo. A terceira estratégia, a de buscar auxílio fora da sala de aula, exceção a casos muito raros, implica abdicar do papel docente, relegando-o a outro profissional que, diga-se de passagem, não é um especialista em aprendizagem. Essa prática, bastante comum, é, tal como se entende aqui, algo a ser cada vez menos presente na escola e no processo de ensino-aprendizagem, situação que exige uma especial atenção à formação inicial dos docentes.

Porém, no contexto em que essas falas ocorreram, percebe-se que outros profissionais são procurados para complementar o trabalho naquilo que foge do âmbito escolar, como questões relacionadas à saúde física ou emocional dos estudantes. Nessas ocasiões, a parceria é válida e não isenta o professor de sua real responsabilidade quanto às questões educacionais. Nas falas dos professores, essas estratégias apareceram da seguinte forma:

Trabalhando individualmente com aqueles que possuem maior dificuldade. (J40).

²O corregente é um professor da rede municipal que, na atribuição das aulas, optou por atuar nessa função. Sua função é [ou deveria ser] atender às necessidades dos alunos. Apesar das escolas possuírem diferentes formas de organização, os documentos indicam que esse profissional deve atuar na sala de aula, junto ao professor regente, buscando auxiliar os estudantes na realização das atividades propostas. A grande queixa dos professores é que cabe ao corregente também substituir, eventualmente, professores que faltam, deixando de cumprir sua principal função.

Tento fazer o que posso, pontuando individualmente (os problemas), o que se torna um trabalho muito desgastante. Conto com a ajuda da corregente nos casos mais gritantes. Ela trabalha individualmente com estes alunos.(CM29).

Eu, na medida do possível, faço encaminhamentos a psicólogos, fonoaudiólogos etc. Mas isto não é feito por mim e, sim, via setor pedagógico, através da minha solicitação.(L27).

Faço encaminhamentos para outros profissionais, que podem auxiliar o estudante em suas dificuldades, como psicólogos, fonoaudiólogos etc.(MA49).

Foram mencionadas por duas professoras as seguintes estratégias: (a) conscientizar as famílias sobre as dificuldades de aprendizagem de seus filhos; (b) tomar providências pertinentes junto à equipe pedagógica; (c) trocar experiências com outros professores. Em relação à primeira estratégia, pode-se dizer que, de um lado, os pais devem estar cientes das dificuldades enfrentadas por seus filhos, de outro, fazer só isso em nada auxilia as crianças. Pais não são professores, ou seja, profissionais habilitados a ensinar as crianças. No que concerne à segunda estratégia, como não se sabe de que providências se tratam, há duas considerações a fazer. A primeira pode ser apenas delegar à equipe gestora o problema, que passa a não ser mais algo a ser resolvido pelos docentes. A outra seria discutir junto à equipe gestora a melhor forma de superar os problemas identificados. Neste último caso, essa alternativa quase equivale à terceira estratégia, que é a de trocar experiências diante de impasses. Variam apenas os sujeitos a quem se recorre: ora à direção e à coordenadora pedagógica, ora aos colegas. As falas dos docentes explicitam essa situação:

Tento uma conscientização da família sobre as dificuldades do estudante.(L53).

Converso com os pais dos alunos, quando aparecem na escola ou se interessam pelo assunto. (L27).

Trocar experiências com outros professores também é muito positivo.(L27).

Finalmente, duas estratégias foram mencionadas, cada uma por apenas um professor: trabalhar as dificuldades dos alunos coletivamente e pedir aos alunos que leiam junto com o professor. Trabalhar coletivamente pode não ser suficiente para sanar os problemas dos diferentes alunos, mas pode lhes dar um sentimento de pertença, que é desejável e salutar: “faço parte deste grupo, estudo nesta sala de

aula, estes são meus colegas”. Ler junto com os alunos pode ser uma boa ocasião para criar um vínculo com a leitura, para despertar o prazer pela leitura, para criar uma atmosfera agradável em sala de aula. Mas, como estratégia de superação de dificuldades, essa não parece ser uma alternativa adequada. Quando muito, se pode, por meio da leitura conjunta, identificar a natureza da dificuldade apresentada pelos estudantes.

Percebe-se, através das respostas, que apenas as duas últimas estratégias foram mencionadas por apenas uma professora. As demais combinam estratégias, de modo que parecem contar com um leque maior de opções, algo que é desejável em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, ainda, que a maior parte dos profissionais tende a responder às questões segundo o que é esperado, o que sugere que as formações continuadas oferecidas pela rede de ensino estão atingindo seus objetivos e passando sua mensagem. Por outro lado, as descrições das estratégias utilizadas mostram, também, que não é simples colocá-las em prática.

Além disso, os dados não permitem saber se, a despeito das tentativas de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, não se acaba por estigmatizá-los como “atrasados”, justamente por não conseguirem seguir o ritmo da turma ou realizar as atividades programadas. Vale lembrar que comunicar à equipe pedagógica da escola as dificuldades desses estudantes pode ser um auxílio eficiente, tendo em vista que a rede municipal de Curitiba pode estabelecer um vínculo entre as escolas e as unidades de saúde.

Nos casos em que isso se fizer necessário, as crianças podem ser encaminhadas pela pedagoga da escola, que, mediante um relatório no qual especifica as dificuldades, pode solicitar uma sondagem da acuidade visual, do processamento auditivo, a necessidade de exames neurológicos etc. É fundamental ressaltar que, conforme o relatado sobre a estrutura da rede municipal de Curitiba, os professores podem encaminhar alunos para uma avaliação no Cemae, local em que eles serão atendidos em suas especificidades.

A proposta para a adequação metodológica tem sido amplamente difundida nos cursos de formação aos professores. No programa de formação do Pnaic, a questão da heterogeneidade em sala de aula tem sido bastante discutida. No material do curso, existe uma unidade que aborda exclusivamente esse tema, partindo do pressuposto de que o estudante tem direito à aprendizagem. ALBUQUERQUE et al. (2012) consideram que a diversificação de atividades deve ser feita por várias razões, destacando duas delas: (a) o aprendiz precisa refletir sobre os diversos conhecimentos que compõem o objeto de ensino; (b) em uma mesma turma, as crianças têm necessidades diferentes. Quanto à primeira questão, as autoras destacam que refletir sobre a escrita em seus diferentes aspectos e desenvolver estratégias de leitura e escrita variadas criam diferentes oportunidades de aprendizagem.

O Pnaic trouxe à discussão o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), pois parte do pressuposto de que, para ser alfabetizada, a criança precisa compreender os diferentes aspectos que constituem a leitura e a escrita. Mas em uma mesma turma pode haver estudantes com um grau bastante variado de conhecimento: “[...] podemos ter uma criança que ainda não percebeu que para escrever é preciso usar letras e não as conhece; e outra criança que compreende o funcionamento do sistema de escrita, lê e escreve com autonomia.” (PNAIC, p. 9). Albuquerque et al. (2012) elencam quatro pontos nodais para refletir sobre a questão da heterogeneidade dos alunos reunidos em uma mesma sala de aula:

1. As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades.
2. O papel do professor é diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem a respeito do que pretende ensinar.
3. Mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm saberes agregados, sendo preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, além de valorizar suas conquistas.
4. O diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem serve para orientar o planejamento das estratégias didáticas e não deve contribuir nunca para a exclusão dos alunos.

As crianças chegam à escola com diferentes experiências e diferentes ideias sobre o SEA. No entanto, a variedade – ou a precariedade – de informações sobre a

linguagem escrita não pode ser utilizada para justificar a não aprendizagem do estudante.

Cabe à escola favorecer muitas e variadas situações de contato com a escrita para que elas se familiarizem. É preciso, portanto, planejar o ensino, considerando que as crianças chegam a essa instituição tendo percorrido diferentes caminhos e que cabe à escola garantir que seus direitos de aprendizagem sejam atendidos. (PNAIC, p. 13).

4.3.3 O Sistema de Escrita Alfabético (SEA)

Discutir o SEA não é o objetivo desse trabalho. Pretende-se, no entanto, em função dele, abordar a questão da adequação metodológica discutida anteriormente. Espera-se aqui apenas expor os itens que o compõem, conforme o material do Pnaic. Seus cadernos de formação apresentam o SEA à luz da teoria da psicogênese da escrita, buscando discutir as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, bem como o aprendizado das relações som-grafia.

Ainda nos cadernos de formação do Pnaic, em sua unidade 3, Morais (2012, p. 10), afirma que, quando os adultos julgam que a escrita alfabética é “um código”, eles estão seguindo uma visão adultocêntrica, que ignora a complexidade aí envolvida e à qual se está referindo. Em sua visão equivocada, o adulto atribui à criança um funcionamento que não corresponde à forma como sua mente parece operar. Acredita que um aluno principiante pensa sobre fonemas como unidades que se encontram disponíveis em sua maneira de pensar, levando-o a:

1. Escrever com letras que não podem ser inventadas, que formam um conjunto finito, diferentes de números e de outros símbolos.
2. Supor que as letras têm formatos fixos e, inclusive, que pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (p, p, *p*, *p* etc.).
3. Imaginar que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Considerar que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Pensar que nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. Conceber que as letras indicam ou substituem a pauta sonora das palavras, que pronunciadas sem levar em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

7. Julgar que as letras indicam segmentos sonoros menores do que as sílabas orais pronunciadas.
8. Ponderar que as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas delas terem mais de um valor sonoro e de certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Refletir que, além de letras, usam-se, na escrita de palavras, algumas outras marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade, o som das letras ou as sílabas onde aparecem.
10. Acreditar que as sílabas podem variar quanto às combinações consoantes e vogais (cv, ccv, cvv, cvc, v, vc, vcc, ccvcc etc.), mas a estrutura predominante no português é a sílaba formada por uma consoante e uma vogal (c-v), de modo que todas as sílabas da língua portuguesa contêm pelo menos uma vogal. (MORAIS, 2012).

O autor destaca que é importante conhecer as propriedades do SEA, pois a criança precisa construí-las mentalmente, sem desconsiderar, ainda, que um conhecimento novo só surge da transformação de um conhecimento anterior.

4.4A contribuição do Pnaic

Por meio das questões 9 e 10, foi possível discutir qual foi a contribuição do Pnaic para a prática das professoras participantes, pois nelas as professoras referem-se às contribuições do curso e indicam o que foi dele agregado à própria atuação em sala de aula. A maior parte das docentes afirmou que o curso conseguiu aliar a teoria à prática, oferecendo subsídios teóricos necessários e também sugestões práticas viáveis de serem aplicadas, conforme se percebe na seguinte fala:

Todo o curso de formação continuada, onde é possível aliar teoria e prática, ocorre um salto qualitativo na aprendizagem dos alunos. (LM46).

No Pnaic, pude aprofundar meus conhecimentos e esclarecer muitas dúvidas e, neste caso, resulta na aprendizagem dos meus alunos. (K27).

O Pnaic foi um curso que me deu subsídios teóricos e também práticos. (CM29).

As sequências didáticas foram citadas por cinco profissionais, que ressaltaram ter descoberto o trabalho com a sequência didática no Pnaic e que essa prática contribuiu para que suas aulas se tornassem mais prazerosas. Na fala, é

possível identificar que houve interação entre as professoras para a aplicação e elaboração das sequências, o que é muito positivo.

Uma das críticas feitas ao Pnaic (não pelas participantes desta pesquisa, mas em opiniões gerais sobre o programa), é que acaba por tolher a criatividade dos professores, uma vez que oferece sequências didáticas prontas para a aplicação. Isso não parece estar em concordância com a opinião das professoras entrevistadas, que valorizaram as sequências e certamente complementaram o que lhes foi proposto, compartilhando ideias e expandindo aquilo que fariam sozinhas. Percebeu-se, também, que as sequências oferecidas serviram como parâmetro para que as professoras desenvolvessem suas próprias sequências, conforme se observa nos depoimentos:

Apliquei todas as sequências didáticas sugeridas, fiz as sondagens da turma e refleti muito mais sobre como estava alfabetizando meus alunos. (CM29).

O Pnaic trouxe muito forte a questão das sequências didáticas a fim de realizar um planejamento interdisciplinar. Percebi que dessa forma os alunos se envolvem mais, e a aprendizagem acaba se tornando mais “natural” e significativa para eles. (R43).

As sequências didáticas sugeridas acrescentaram o trabalho que eu já fazia em sala. E acredito que sempre devemos estar dispostos a compartilhar, dividir ideias. (L53).

A principal contribuição foi em relação à construção de sequência didática, onde foi possível, a partir de um livro, música e outros gêneros textuais, esgotar todas as possibilidades de encaminhamentos, com atividades de leitura, oralidade, escrita e interpretação, tornando a aprendizagem dos alunos mais prazerosa e satisfatória. Nesse tipo de sequência, há a possibilidade de interdisciplinaridade, o que trouxe muito progresso a aprendizagem dos meus alunos. (EL).

Verifica-se, portanto, que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa consideraram que o Pnaic lhes trouxe informações de grande relevância, que contribuíram para a prática docente. Como um dos pontos que mais aparece nas respostas como positivo são as sugestões de sequências didáticas, essa questão será abordada aqui com mais ênfase, embora não se pretenda aqui um aprofundamento sobre a organização do trabalho pedagógico por meio da sequência didática. Contudo, espera-se esclarecer como o Pnaic orienta o desenvolvimento desse procedimento de ensino, sugerido no curso para ser aplicado e registrado pelo professor em sala de aula.

Dubeux e Souza (2012) apresentam a sequência didática como um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino cujo conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. (PNAIC, unidade 6, p. 27).

Para Schnewuly e Dolz (2004), é fundamental que os alunos engajem-se em um projeto de escrita, que possam definir finalidades e destinatários para a escrita dos textos, mas o planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral são centrados no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior. Para os autores, bem como para os demais colaboradores do Pnaic, uma sequência didática tem por meta ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação.

A estrutura do trabalho escolar será organizada em função de um conjunto de atividades sobre gêneros que o aluno não domina. A estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema que conta com componentes apresentados de forma encadeada: (a) apresentação da situação; (b) produção inicial; (c) trabalho com o módulo1; (d) trabalho com o módulo 2;(e) trabalho com o módulo “n”; (f) produção final (PNAIC, unidade 6, p. 29). O programa indica alguns livros e a proposta para o desenvolvimento de uma sequência didática por meio do material apresentado. O professor tem autonomia para desenvolver outras sequências de acordo com seu planejamento e sua criatividade. Alguns sujeitos destacaram a troca entre os professores como um ponto positivo, pois como alguns trabalharam a mesma sequência, foi possível compartilhar e enriquecer o trabalho desenvolvido.

4.4.1 Aspectos positivos

A discussão anterior já demonstrou alguns dos aspectos positivos citados pelas professoras, porém aqui serão destacados mais alguns pontos relevantes.

Três profissionais citaram os conteúdos trabalhados como um ponto positivo, pois consideram que foram pertinentes e abordados de uma forma aprofundada:

Em relação aos conteúdos abordados no Pnaic, acho que foram assuntos importantes e relevantes para a alfabetização, foi de nível aprofundado, precisamos ler, estudar, pesquisar em casa. (AG41).

Os conteúdos abordados trouxeram sugestões realmente práticas. (L53).

O domínio dos conteúdos aplicados (pois minha orientadora esclarecia as dúvidas e sempre trazia conteúdos interessantes, não deixando que as aulas se tornassem cansativas) [...]. (EL_).

Duas profissionais também valorizaram a troca ocorrida entre os professores participantes desse tipo de formação. O aspecto mais ressaltado positivamente foi a qualidade dos materiais didáticos disponibilizados. Um dos eixos estruturantes do Pacto, o eixo Materiais didáticos e pedagógicos, é composto por conjuntos de materiais específicos para a alfabetização, tais como especificados no site do programa (<http://pacto.mec.gov.br/>)

- Livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor.
- Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD).
- Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE).
- Obras de apoio pedagógico aos professores.
- Jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

Além de novos conteúdos para a alfabetização, também foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois cada turma recebeu um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula.

4.4.2 Aspectos negativos

Segundo as considerações das professoras, o Pnaic atendeu às expectativas que tinham, embora tenham tecido algumas considerações para melhorá-lo. Três delas ressaltaram que não existem pontos negativos a serem colocados, porém as demais apontaram situações que poderiam ser aprimoradas. A colocação de CM29 parece bastante relevante:

Faltou uma noção de tudo o que seria desenvolvido durante o ano, pois no decorrer do trabalho nos era proposta uma nova sequência, o que na maioria das vezes não tinha nenhuma relação com aquilo que já estávamos trabalhando em sala de aula. (CM29).

Dado que o programa sugeria atividades a serem aplicadas e registradas em sala, já deveria estar prevista uma organização quanto aos conteúdos, tendo em vista que é exigido dos professores um planejamento anual. Esse planejamento é flexível, mas, para melhorar a articulação dos conteúdos e sequências didáticas trabalhadas no Pnaic, certamente essa programação deveria ser apresentada aos professores para que fosse integrada ao planejamento.

4.4.3 Os equívocos cometidos em nome do construtivismo

A maior parte das professoras afirmou dispor de estratégias para trabalhar a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem dos alunos quando se trata de ensinar o código alfabético de representação da língua portuguesa. Além disso, relataram também alguns aspectos positivos, que já fazem parte de sua prática, bem como alguns enganos, com possíveis consequências para o encaminhamento metodológico que adotaram. Tais equívocos referem-se a concepções muitas vezes atribuídas ao trabalho de Ferreiro e Teberosky, mas, que, na verdade, não fazem parte dele. Alguns destes mal-entendidos, como os mencionados a seguir, são disseminados até hoje, trazendo prejuízos para a prática pedagógica.

Atualmente, quando se trata de alfabetização, espera-se que o letramento seja algo intrínseco a esse processo. No entanto, por mais que exista essa expectativa, não se pode deixar de considerar que são dois processos distintos, com

naturezas distintas. Só compreendendo-os em suas especificidades é que se pode definir como se dá a prática pedagógica em sala de aula. Além disso, alguns alfabetizadores viram-se “obrigados” a deixar de lado algumas práticas –e até mesmo conteúdos importantes na alfabetização –em razão de erros teóricos. Um deles diz respeito à sistematização da escrita. Existem aspectos específicos da língua portuguesa que não podem ser desprezados na alfabetização, pois são eles que garantem o domínio da base alfabética e a conquista de uma compreensão sólida do sistema de escrita. Em seu artigo “Letramento e escolarização”, Soares (2003b, p. 80) define alfabetização da seguinte forma:

[...]o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético e/ou ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel em diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita.

Considerando os aspectos apresentados por Soares (2003b), é necessário que os professores compreendam que a escrita precisa ser sistematicamente ensinada, uma vez que os alunos não a aprenderão apenas por imitação, vendo o professor escrever ou realizando atividades diferenciadas, como as que empregam diferentes suportes textuais etc. Trata-se, aqui, de um processo de decodificação (decifração) de sinais gráficos e de transformação de grafemas em fonemas: quando se escreve, codifica-se, transformando fonemas em grafemas. Tudo isso pode ser feito com significado para os alunos, se for adotada a perspectiva do letramento. O que não pode acontecer é desconsiderar o que precisa ser ensinado.

O conceito de letramento proposto por Soares, já aqui apresentado, refere-se às competências de leitura e de escrita que só são utilizadas quando o código já foi dominado. Conclui-se, portanto, que, mesmo sendo processos indissociáveis, já está prescrita a necessidade de trabalhar o que é específico à alfabetização: as relações

entre fonemas e grafemas, a segmentação de palavras, a ortografia, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. Grossi (1985) também endossa a importância da sistematização no ensino da leitura e da escrita, uma vez que, quando começam a ser alfabetizados, os alunos não fazem nenhuma correspondência da escrita com a fala:

[...] caminhar em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números e que estabeleça macro-vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

Ao abordarem a leitura na perspectiva da consciência metalinguística, Spinillo et al. (2013, p.139) afirmam que também o processo de leitura depende fortemente de habilidades de decodificação, conforme descrevem:

Leitores iniciantes apresentam um desempenho em leitura que depende fortemente da habilidade de decodificação, enquanto com o avanço na escolaridade, a habilidade de leitura depende mais da compreensão dos leitores que já automatizaram as relações som-grafia, podendo atribuir significado ao que leem.

Ao se referirem à consciência fonológica, os mesmos autores ressaltam que:

Essas atividades são de consciência metalinguística, em que a linguagem se torna objeto de reflexão e análise por parte do aprendiz, como é o caso, por exemplo, de atividades em que a criança é solicitada a identificar o som inicial ou final de frases ou identificar palavras que iniciam/terminam com a mesma sílaba. (SPINILLO et al., 2013, p 141.).

Pensar que a ausência dessas atividades é uma característica do construtivismo é assumir uma interpretação equivocada dessa abordagem. Se as professoras participantes da pesquisa não tiveram condições de descrever, por meio do questionário, o conjunto de atividades que empregam em suas práticas alfabetizadoras, elas também deixaram de mencionar aspectos centrais para a sistematização da língua escrita, importantes para que os alunos avancem em suas hipóteses. Assim, nenhuma delas citou que trabalha a reescrita de textos ou de palavras; que faz correção individual (junto ao estudante) das palavras produzidas etc. Considerando a diversidade de conhecimento que os estudantes trazem para a

sala de aula, essas são práticas essenciais para que avancem na leitura e na escrita. Talvez seja o momento de priorizar não apenas a “sondagem de conhecimentos” ou a “identificação da hipótese de escrita do estudante”, mas de cuidar do que se fará a partir disso. Por exemplo, sistematizando, de forma prazerosa para os alunos, tudo aquilo que de fato propõe o construtivismo, sem cometer o erro de abandonar práticas importantes para o pleno domínio da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões centrais deste estudo foram as seguintes:

- Como os docentes dizem lidar com a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos ao longo do processo de alfabetização?
- Os professores relatam fazer uso da proposta construtivista de alfabetização? Sim ou não, por quê?
- Na percepção dos professores, os conceitos construtivistas são úteis para orientar o que devem fazer para alfabetizar seus alunos?
- Quais concepções pedagógicas de alfabetização os docentes utilizam?
- Quais soluções têm sido encontradas para os problemas de alfabetização com os quais se deparam em sua prática pedagógica e como foram alcançadas?

As respostas dadas ao questionário permitem responder e refletir sobre as questões propostas, de modo que é isso o que se tentará, sinteticamente, fazer aqui, começando pela primeira e assim sucessivamente. Todas as professoras que responderam ao questionário afirmaram saber que em suas respectivas turmas existem estudantes com diversidade de conhecimentos, ritmos e experiência e que lidar com isso não é uma tarefa fácil. Como estratégia para alfabetizar alunos muito diferentes entre si, elas relataram oferecer atividades diferenciadas, de acordo com as possibilidades dos estudantes. Algumas salientaram que essa prática nem sempre é possível, mas que procuram atender aos estudantes em suas especificidades. Outras relataram recorrer, mais frequentemente, à formação de duplas produtivas, para que haja uma maior possibilidade de trocas entre os estudantes.

A maior parte das docentes informou que não conta com uma concepção de trabalho definida para alfabetizar; muitas delas, por não “fecharem” com apenas uma proposta. Todas, entretanto, relataram seguir as orientações dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de Curitiba e pelo Pnaic. Nesses cursos, orienta-se o professor a trabalhar com uma mesma sequência didática para todos os estudantes e, no mesmo contexto, realizando, entretanto, atividades diferenciadas, que possam contemplar as especificidades dos estudantes. Algumas professoras

relataram suas dificuldades em colocar em prática essa orientação, mas reconheceram que apenas um trabalho diferenciado – que pense tanto no estudante que ainda não construiu os pré-requisitos necessários para a apropriação do sistema alfabético de representação da escrita como naqueles que já estão mais avançados – é capaz de fazer com que todos na sala de aula sejam alfabetizados.

Na percepção dos professores, alguns conceitos construtivistas são úteis para conduzir o processo de alfabetização. Os mais citados foram os seguintes:

- Identificação, por meio de sondagens, da hipótese, construída pelo estudante, sobre a escrita, para então decidir, com base nos resultados alcançados, como atuar durante o processo de alfabetização para promover o avanço de cada uma dessas hipóteses. A clareza acerca dessas hipóteses também auxilia o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, quando em meio a uma sala na qual há diferentes níveis de conhecimento, ritmo e experiência com o material gráfico. Com isso, dizem as professoras, elas podem fazer uso das diferenças a favor de todos e de cada aluno em alfabetização.
- A apropriação de uma visão de aluno ativo, que elabora seu conhecimento por meio da mediação de seu professor e na interação em sala de aula com os colegas foi apontada como uma segunda grande contribuição do construtivismo. As participantes disseram que, com base nessa proposta, ganharam uma maior liberdade para criar e inovar em sua prática pedagógica. Ressaltaram que algumas atividades que pouco ou nada contribuíam para a aprendizagem passaram a ser deixadas de lado, como a cópia e demais tarefas mecânicas, que visavam meramente a memorização de conteúdos por parte dos alunos. Em suma, passaram a propor atividades mais significativas e compreensíveis para os estudantes, algo que em muito contribuiu para alcançar melhorias na aprendizagem.

Algumas docentes fizeram críticas à proposta construtivista, razão pela qual afirmaram não ter abandonado as atividades de alfabetização que consideravam pertinentes no ensino tradicional da leitura e da escrita. Além disso, em função dos muitos anos de docência, afirmaram que se sentem mais confortáveis e seguras ensinando dessa forma. Consideram, por exemplo, que alfabetizar recorrendo às famílias silábicas é um processo mais objetivo e mais direto, com o qual o professor

consegue acompanhar melhor a evolução de cada aluno na classe. Por outro lado, essas mesmas professoras afirmaram não descartar tudo o que lhes é proposto nos cursos de formação continuada e que chegaram mesmo a adotar algumas ideias, avaliando os resultados obtidos como positivos.

Considerados todos esses depoimentos, postos em diálogo com o referencial teórico aqui proposto, pode-se afirmar que os dados deste estudo sugerem que uma das soluções mais viáveis para o avanço nas práticas pedagógicas com relação à alfabetização é o investimento em cursos de formação continuada para professores. De maneira geral, todas as professoras disseram ter sido influenciadas pelas propostas divulgadas e/ou trabalhadas durante os cursos, colocando-as em prática. Apesar das resistências que relataram, consideram que tiraram bom proveito das concepções e atividades práticas com as quais entraram em contato, pois lhes permitiram refletir sobre a alfabetização e, aos poucos, modificarem suas práticas. Em relação ao Pnaic, a maior parte das docentes disse, sem hesitação, que o programa trouxe uma grande contribuição para o trabalho com a alfabetização, oferecendo subsídios tanto de natureza teórica quanto prática.

Finalmente, é possível asseverar que este estudo ampliou os horizontes da pesquisadora sobre a alfabetização, as correntes teóricas mais recentes e mais bem acolhidas nacional e internacionalmente e, sobretudo, sobre a função do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, em classes heterogêneas em termos de conhecimentos, experiências e competências. Espera-se que ele venha a ajudar também outras pessoas que estão adentrando a vida acadêmica. Se se permite, neste espaço, uma recomendação aos gestores de políticas públicas em educação, seria extremamente importante investir no âmbito da formação continuada de professores, pois, sem esses espaços para reflexão e debate, não haverá solução para os problemas que os professores encontram ao alfabetizar seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BARBERÀ, Elena et al. **O construtivismo na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 9.
- BARBOSA, V. R. **O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita.** 182p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- _____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:**a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. **Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BROTTO, I.J.O. **Alfabetização:** um tema, muitos sentidos. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. **Acervo digital da Unesp**, p.58-71, 2011. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em: .
- COLELLO, S. **Alfabetização em questão.** São Paulo: Graal, 1995.
- COLL, C. Atenção à diversidade e qualidade do ensino. **Revista Centro de Educação**, n. 22, 2003.
- CORREIA, M. F.; CARDOSO-M. C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 802-808, 2012.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- FERREIRO, E. Educação e ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad.: D. M. Lichtenstein; L. Di Marco; M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, I. C. A.da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 1-12, 2007.

GALVÃO, I.; SCHALLER, J. J. A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.1, p. 95-116, abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100007>. Acesso em: 16 fev. 2009.

GATTI, M. C. **Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 113 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE/Cenp, 1985.

_____. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HANSEN, J.; VIEIRA, V.; WESTPHAL, J. P.; VIEIRA, M. Prontidão escolar: uma experiência de pesquisa-intervenção. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 64, n. 2, p. 115-129, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16/09/13.

LERNER, D.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola**: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LETRA A. **O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 8, n. 31, ago.-set. .

MACEDO, L de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Dissertação de mestrado Unicamp. Campinas, 1995.

MALUF, M; MARTINS, C.C et al. **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELO, N. T. C. **Os sentidos e os significados por uma professora e sua prática bem como a proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular**. 83 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MELLO. M.C.O. **A contribuição do pensamento de Emília Ferreira para a história da alfabetização no Brasil**. 107p. Dissertação. (Mestrado em

Educação).UNESP, Marília, 2001.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Arquivo Digital da Unesp**, 2006. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: .10/12/13.

MICHELS, L. R. F. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento**: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MIRANDA, M. I. **Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização**: construção, implementação e resultados. 105 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORTATTI, M.R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO Alfabetização e Letramento em debate. **Conferência**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem.**Estudos em Psicologia**, Maringá, v. 17,n. 2,jun. 2012.

PIAGET, J.**Atomada de consciência**. São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1977.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PULIEZI, S. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na habilidade inicial de leitura. 108p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C.**Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. EPU, 1981. v. 1.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15- 21, jul./ago., 2003a.

_____. Letramento e escolarização. **Cadernos de formação: alfabetização**, Unesp, p. 79-98, 2003b.

ZACHARIAS, V. L. C. Diversidade: como atender a diversidade de alunos que temos em classe? **Centro de Referência Educacional**. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/diversidade%20na%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

ZIBETTI, M. L. T. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 125, p. 221-240, 2006.

ANEXO I – CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho se propõe a identificar, através do relato de professores que lecionam para as séries iniciais do ensino fundamental, como eles lidam com a diversidade de conhecimentos, experiência e ritmo de aprendizagem dos alunos, no que se refere ao domínio do código alfabético de representação da língua portuguesa, quando ainda em estágios iniciais dessa construção. Os dados para o estudo serão coletados através de questionários preenchidos por professores atuantes nas séries iniciais e que tenham participado do programa de formação do PNAIC. Este material será posteriormente analisado, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de Mestrado da pedagoga Adriana Rodrigues da Rocha Santos, aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ADRIANA RODRIGUES DA ROCHA SANTOS
Pesquisadora

ANEXO 2 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais serão submetidos os dados informados, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância com a participação na pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo e fica ciente de que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Local e data

Assinatura
CPF:

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO

Prezados(as) Senhores(as)

Esta pesquisa procura entender quais são os problemas que os professores enfrentam – e as soluções que lhes dão e/ou propõem – no processo de alfabetização de seus alunos. Por favor, responda o mais fielmente possível às questões. Muito obrigada por sua ajuda.

Adriana.

1 – Idade:

2 – Escolarização:

	SIM	NÃO
Magistério		
Pedagogia		
Outra licenciatura: _____		

3 – Pós-graduação:

	SIM	NÃO
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		
Outra: _____		

4 – Tempo no magistério: _____

5 – Séries do ensino fundamental para as quais já lecionou:

	SIM	NÃO
1ª		
2ª		
3ª		
4ª		
5ª		

6 – Há quanto tempo alfabetiza? _____

7 – Para você, o que é o processo de alfabetização?

8 – Quais foram os cursos de capacitação dos quais participou nos últimos dois anos?

9 – Você considera que o Pnaic contribuiu para o processo de alfabetização de seus alunos?

10 – Liste aspectos positivos e negativos sobre o Pnaic.

11 – Qual é a concepção de alfabetização que você utiliza para desenvolver seu trabalho?

12– Que dificuldades você encontra na alfabetização de seus alunos?

12.1 – Como você enfrenta essas dificuldades?

12.2 – Que sugestões você daria para que esses problemas não ocorressem na sala de aula?

13 – Você tem, em sua sala de aula, alunos com diferentes níveis de experiência e conhecimentos acerca da leitura e da escrita?

SIM	NÃO

13.1 - Se sim, como você lida com a diferença de níveis de escrita e compreensão leitora em sala de aula?

13.2 – Quais são os subsídios que a rede onde você trabalha oferece para o trabalho com diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes?

14 – Com relação à aprendizagem de meus alunos, eu tenho as seguintes expectativas:

15 – Finalmente, descreva como são seus alunos e caracterize a turma com a qual você desenvolveu seu trabalho neste ano.

Muito obrigada pela ajuda.

Um abraço.

Adriana