



PÓS-GRADUAÇÃO – NÍVEL MESTRADO

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM BASE NO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

Autora: Adriane Santarosa

Orientadora: Orly Zuccatto Mantovani de Assis

CAMPINAS - SP

2007



Dissertação de Mestrado

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM BASE NO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

ADRIANE SANTAROSA

Orientadora: Prof^a Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Assinatura: _____
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

CAMPINAS
2007

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santarosa, Adriane.
Sa59c Concepções dos professores sobre a alfabetização : um estudo com base no
 construtivismo piagetiano / Adriane Santarosa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Alfabetização. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de professores.
I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-056/BFE

Título em inglês: Conceptions of the professors on the illiteracy : a study on the basis of the piagetiano
construtivism

Keywords: Illiteracy ; Pedagogical Practice ; Teacher training.

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientadora)

Profa. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy

Data da defesa: 27/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : adrianesantarosa@uol.com.br

Dedicatória

*Dedico esse trabalho aos meus
pais Wladimir e Maria Aparecida.*

AGRADECIMENTOS

Para a realização desse trabalho precisei processar ordenações em minhas idéias para poder registrá-las.

Nos momentos dedicados aos registros da fundamentação teórica e aos registros das descobertas concentrei-me em minhas próprias idéias, num trabalho solitário, para sua classificação e ordenação.

Durante esses momentos muitos me ajudaram e agora vou agradecê-los:

A Deus que me deu a vida.

Ao meu pai, pela demonstração de confiança e apoio, à minha mãe pela dedicação, carinho e incentivo.

À Arlete, minha irmã, à Ana Paula e à Denise pelos socorros no computador e ao Marcelo pela compreensão e respeito.

Ao Eduardo pela firmeza com que realiza as tarefas.

À Regina, pelos esforços sem limites para contribuir de maneira direta e indireta para que esse trabalho fosse concluído.

Às minhas amigas Andréa, Maria Belintane e Luiza que acompanharam minha trajetória nessa produção.

À Valéria, à Ester e à Roberta que estão sempre próximas oferecendo ajuda e me enriquecem com os seus conhecimentos.

À Silvia pela compreensão e auxílio no meu trabalho profissional e à Márcia pelos momentos de descontração.

À Talita e à Cris, pela paciência com documentações e relatórios.

À Daisy e à Ana Paula, novas e dedicadas colaboradoras de meus trabalhos.

À querida orientadora Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, pela sabedoria e confiança com que me conduz para novos desafios, colocando-se sempre como meu “porto seguro” profissional;

À profa. Dra. Lia Leme Zaia, com admiração e amizade.

À profa. Anita Liberalesco Néri, à profa. Dr. Cleide Aparecida Moreira Silva e a todos os professores que contribuíram com minha formação pessoal e profissional.

À Simone, Giselly, Andréa, Elaine, Mary, Jhéssica, Melissa, Ioná, Vera e ao Cícero, pela compreensão de minhas ausências.

À Janete, Sandra, Ana Abrão, Eleuza, Nádia, Dinara, Simone L. e todas as outras pessoas que estiveram comigo nesse “longo” momento dedicado à produção acadêmica.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

O objetivo desse estudo consistiu em verificar se professores que realizaram um curso de formação continuada de alfabetização entre os anos de 2003 a 2006, demonstram um desempenho satisfatório em situações que se referem à teoria da psicogênese da língua escrita também o tem na escolha de atividades que são propostas às crianças que estão aprendendo a ler e escrever.

Participaram dessa pesquisa 30 professores que trabalham como docentes nos níveis de ensino Infantil e Fundamental de 1ª a 4ª séries na cidade de Americana e que participaram de formação continuada em alfabetização.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, elaborado pela própria pesquisadora, que se referia a teoria da psicogênese da língua escrita e a procedimentos didáticos dos professores.

A análise dos dados foi realizada por um instrumento semelhante à escala Likert para os participantes mensurarem num contínuo de 1 a 5 a opinião que possuem sobre afirmações sobre a psicogênese da escrita na perspectiva de Emilia Ferreiro e situações de sala de aula envolvendo o processo de alfabetização.

O estudo teve como fundamentação teórica a psicogênese da língua escrita defendida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no ano de 1979.

Para os dados foi utilizada uma análise estatística descritiva com apresentação de tabelas de freqüências para variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para variáveis contínuas. Para verificação de associação linear entre duas variáveis foi utilizado o coeficiente estatístico de Spearman.

Os resultados apontaram que não há uma relação entre nível de desempenho favorável nas questões que se referem à teoria e nas questões que se referem a procedimentos práticos.

Palavras-chave: leitura e escrita – Emilia Ferreiro – alfabetização.

ABSTRACT

The objective of this study consisted in verifying whether teachers who show a satisfactory performance in situations which refer to written language psychogenesis theory also they have it on the choice of activities that are given to children who are learning to read and write. Teachers of kindergarden and elementary school from 1st to 4th grades from Americana city participated in this research and also took part in reading and writing courses in the last years. The data collector instrument that was used was a questionnaire which referred to the written language psychogenesis and to the teachers' teaching procedures. The study had as theoretical basis the written language psychogenesis defined by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky in 1979. The data analysis was accomplished by an instrument similar to Likert scale where the subjects set from 1 to 5 their opinion about statements on the written language psychogenesis from Emilia Ferreiro' perspective and classroom situations involving the alphabetization process. For the data it was used a descriptive statistical analysis with tables of frequencies for categorical variables and measures of position and dispersion for continuum variables. It was used the statistical coefficient of Spearman for verification of linear association between two variables. The results showed that there is no relationship of favorable performance between the questions that refer to theory and the questions that refer to practical procedures.

Keywords: reading and writing – Emilia Ferreiro - alphabetization

SUMÁRIO

Índice de Figuras	xv
Índice de Tabelas	xvii
Índice de Anexos	xix
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	15
1. Dos métodos de ensino e a psicogênese da língua escrita:	
implicações pedagógicas	16
1.1 – Níveis das hipóteses de escrita	24
1.2 – Hipóteses de leitura.....	36
1.3 - Atuação do professor no processo de leitura e escrita.....	41
1.4 - Contextos para a alfabetização	43
1.5 - Escolha dos textos	49
CAPÍTULO II	55
2. História dos métodos de alfabetização no Brasil e a formação	
de professores.....	56
2.1 - Programas oficiais de formação continuada para professores.....	61
2.1.1 - Projeto Ipê	65
2.1.2 - PROEPRE.....	66
2.1.3 - PROFA.....	71
CAPÍTULO III	77
3. Procedimento metodológico	78

3.1 - Problema.....	78
3.2 - Hipótese	78
3.3 – Objetivos.....	78
3.4 - Participantes.....	79
3.5 - Instrumentos.....	79
3.6 - Procedimentos de análise e interpretação dos resultados	81
CAPÍTULO IV.....	83
4. Análise e interpretação dos resultados.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	107

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	26
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 2	26
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 3	27
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 4	27
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 5	28
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 6	29
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 7	30
Hipótese de escrita pré-silábica	
FIGURA 8	31
Hipótese silábica de escrita	
FIGURA 9	32
Hipótese silábica de escrita	
FIGURA 10	33
Hipótese de escrita silábica	
FIGURA 11	34
Hipótese de escrita silábico-alfabética	

FIGURA 12	35
------------------------	----

Hipótese de escrita silábico-alfabética

FIGURA 13	92
------------------------	----

Diagrama de dispersão para o desempenho nas questões teóricas e práticas mostrando a não correlação entre as medidas, utilizando o coeficiente de correlação linear de Spearman=0.126

FIGURA 14	93
------------------------	----

Diagrama de dispersão para o desempenho nas questões de valorização e compreensão, mostrando que houve correlação moderada entre as medidas, utilizando o coeficiente de correlação linear de Spearman=0.480

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	81
-----------------------	----

Categorização das questões

TABELA 2	87
-----------------------	----

Padronização das notas obtidas por categorias das questões numa escala de 0 a 10

TABELA 3	88
-----------------------	----

Análise descritiva e comparação das notas entre as categorias das questões e as faixas de idade

TABELA 4	90
-----------------------	----

Análise descritiva e comparação das notas entre faixas de tempo de experiência com ensino e categoria das questões

TABELA 5	91
-----------------------	----

Coeficientes de correlação de Spearman entre questões teóricas e práticas.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	108
----------------------	-----

Dados demográficos

Anexo 2	109
----------------------	-----

Questionário

Anexo 3	117
----------------------	-----

Tabela: Análise descritiva das questões do questionário

INTRODUÇÃO

“Quando a gente escreve aprende muitas coisas e quando a gente lê aprende coisa do livro. Eu sei escrever mas só minha mãe sabe ler.” (Rafaela, 4 anos)

INTRODUÇÃO

No mundo atual as pessoas estão expostas a uma incalculável quantidade de informações a todo momento. Sempre ao alcance dos olhos têm-se, bem visíveis, um rádio relógio, um vídeo ou um outro instrumento tecnológico indicando as horas, o dia da semana, do mês ou ainda outras informações. Movimentando-se um pouco a cabeça, a claridade da iluminação urbana permite a visualização de nomes de perfumes ou marcas de objetos que se encontram no quarto e que podem ser facilmente percebidos. Ao início do dia, mesmo em um dia de folga, as pessoas observam os objetos que as cercam, podendo até mesmo enlouquecer ao se defrontarem com a quantidade de informações que encontram hoje comparadas às de 15 ou 20 anos atrás. Muitas dessas novidades já são grandes conhecidas e as pessoas até transformaram-se em seus escravos, como por exemplo, no caso do computador, do microondas, do telefone com identificador de chamada, das comidas semi-prontas e da Internet.

A Internet merece um parágrafo especial por ter introduzido modificações nos costumes, no relacionamento das pessoas com o mundo, com as pessoas, com as compras, com os amigos. Essa tecnologia permite o contato com o mundo sem sair de casa, e a casa pode estar vazia, mas há alguém na Net. Assim, o mundo jaz aos pés do indivíduo que está isolado em sua casa. O que seria de quem não soubesse ler e escrever nessa sociedade tal como descrita? É sabido que essa rede de comunicação não atinge toda população, mas é fato que o acesso aos serviços por meio de máquinas, que vão passando passo a passo as orientações para que contas sejam pagas, dentre outras situações mais diversas que podem ser encontradas em qualquer

lugar, com explicações sintéticas e imperativas. O que é a vida de uma pessoa sem a leitura e a escrita para interagir em tal meio?

Paralela a essa sociedade, cheia de informações, é possível constatar-se em inúmeros dados fornecidos pelos órgãos públicos o fracasso escolar nas séries iniciais, em que há ênfase na tarefa de ensinar a ler e a escrever. Não é uma incoerência? Como isso pode acontecer? Se a sociedade prepara-se cada vez mais para o indivíduo se auto-organizar, e resolver suas próprias obrigações orientando-se pela descrição de vasta gama de procedimentos indicados para cada situação, como explicar o malogro que envolve a alfabetização?

É possível a análise a partir de duas perspectivas: pode ser que a compreensão necessária para resolver as situações que envolvam leitura e escrita no dia-a-dia seja diferente da que é desejada na escola ou que todas essas crianças que não conseguem transpor a barreira do código escrito fiquem à mercê da realidade atual. Seria pouco objetivo discutir respostas a essa questão; o importante é suscitar reflexões sobre o ambiente em que a criança vive, sobre a própria língua escrita, bem como sobre a escola atual. No discurso de muitos pais e mães, quando questionados sobre suas expectativas em relação à escola de seus filhos, de maneira muito rápida dizem esperar que eles aprendam a ler, escrever e fazer cálculos. Quando as investigações prosseguem e os pais são questionados sobre o que consideram por ler e escrever e como as crianças demonstrariam que estão realizando leitura e escrita, estes respondem que percebem isso quando o filho lê alguma placa de publicidade, páginas de um livro, uma conta de luz, água, telefone, ou ainda qualquer outro suporte textual e demonstra ter percebido que conseguiu compreender o que está escrito. Certa vez,

uma mãe disse que dominar a leitura e a escrita significaria independência, pois se consegue entender tudo o que se vê.

Ferreiro (2003)¹, importante pesquisadora na área das descobertas referentes a leitura e escrita também define o que é alfabetização.

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor.

Como se observa, nas sociedades atuais a alfabetização é um fator indispensável à interação e integração do indivíduo ao mundo. Mas apesar de toda essa importância ainda existem graves problemas em inúmeros países em relação à construção desse sistema de representação.

Koichiro Matsuura, diretor geral da UNESCO, em seu discurso feito por ocasião da abertura da década das Nações Unidas para a Alfabetização, em Nova Iorque, no dia 13 de fevereiro de 2003, declarou:

(...) o quão importante é a alfabetização – como aspecto vital do direito à educação, como parte de um impulso maior em direção à Educação para todos, e como um instrumento de desenvolvimento econômico, social e cultural.

A preocupação com os problemas da alfabetização pode ser verificada quando a própria UNESCO aprova na sua 54^a Sessão da Assembléia-Geral, por meio da

¹ Disponível em 27 de dezembro de 2006: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/162_mai03/html/indice

Resolução A/RES/54/122, a “Década da Alfabetização das Nações Unidas”, que vai de 2003 a 2012.

Nas palavras do próprio diretor da UNESCO, é evidenciada a importância da tomada de consciência sobre a natureza da alfabetização, não somente por meio de maiores esforços e recursos, mas de mudanças no seu próprio significado, na importância de seu caráter plural e diversificado, nas suas raízes quanto ao contexto do aprendiz, nas abordagens, estratégias e metodologias comprovadas para que ela se efetive.

No Brasil, já é evidente a preocupação com a alfabetização. Recentemente, foi publicada em um jornal, uma matéria mostrando dados alarmantes referentes à aquisição da leitura e escrita pela população brasileira. Os dados constam no relatório global *Educação para Todos* versão 2006, divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), publicado no jornal Estado de São Paulo (8/12/2005):

O Brasil corre o risco de não atingir parte das metas de educação traçadas em 2000 pelas Nações Unidas no encontro Educação para Todos. Apesar de ter posto a maior parte das crianças na escola, o País ainda peca pela falta de qualidade na educação e por ter dificuldades de alfabetizar adultos. Entre 121 países, o Brasil aparece em 71º lugar.

Diante desse quadro vale a pena uma caracterização acerca das ações referentes à alfabetização realizadas nos segmentos destinados à pesquisa sobre o tema, e à formação de professores que trabalharão diretamente com sujeitos que ainda não constituíram as noções que possibilitam a leitura e a escrita convencional.

Na área acadêmica, o trabalho organizado por Soares e Maciel (2000)² traz alguns dados que possibilitam caracterizar os estudos referentes à alfabetização que foram realizados no Brasil entre os anos de 1961 a 1989, em teses e dissertações.

Concluiu-se que houve aumento progressivo na produção científica sobre o tema, que no período de 1980 a 1989 foi de 80% em relação à de 1961 a 1979, sendo esses dados sugestivos para duas análises: a relevância do tema e, também, a necessidade de melhoria na atuação da escola para o desenvolvimento do conhecimento das crianças, devido aos resultados apurados quanto ao desempenho da população nesse aspecto.

Os temas mais investigados, e conseqüentemente privilegiados, foram: Avaliação, Caracterização do Alfabetizador, Cartilhas, Conceituação de Língua Escrita, Concepção de Alfabetização, Determinantes de Resultados, Dificuldades de Aprendizagem, Formação do Alfabetizador, Leitura, Língua Oral/Língua Escrita, Método, Produção de texto, Prontidão, Proposta Didática e Sistema Fonológico/Sistema Ortográfico.

Os referenciais teóricos³ utilizados nas investigações sobre a construção da língua escrita foram: Psicologia (37%), Pedagogia (38%), Lingüística (7%), Psicolingüística (7%), Sociolingüística (1%), Sociologia (1%), Educação Artística: Artes

² Magda Becker Soares e Francisca Maciel, Professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), produziram uma pesquisa, financiada pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), no quadro do projeto Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), que caracteriza as pesquisas das teses e dissertações acadêmicas sobre o tema alfabetização, em cursos de Pós-Graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação no Brasil entre os anos de 1961 a 1989.

Utilizaram para o levantamento da produção de teses e dissertações, o CD-ROM produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), consultas à *home page* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (Ibict) e, para a área de Educação, pesquisa em bibliotecas, e o contato por meio de correspondências com os coordenadores dos cursos de pós-graduação.

³ Os critérios para a classificação dos trabalhos analisados podem ser encontrados no documento do MEC “Alfabetização, série Estado do Conhecimento, nº 1, ano 2002”.

Plásticas (0,45%), Educação Artística: Música (0,91%), Audiologia (0,45%), Estatística (0,45%) e Interdisciplinaridade (2,73%), apontando para o interesse e a necessidade das investigações caminharem em diferentes áreas acadêmicas, possibilitando a análise dessa construção sob diferentes ângulos de investigação.

Como se pode observar, a maioria dos trabalhos concentram-se nas áreas da Pedagogia e da Psicologia. A predominância e preferência na década de 80 pelo quadro teórico na área da Psicologia, especificamente na Psicologia Genética, são explicadas pelas novas descobertas sobre o assunto, influenciadas pelas idéias de Piaget que revolucionaram a maneira de considerar a formação dos conhecimentos pelo sujeito.

Até então, predominava o Associacionismo, superado pela tendência psicogenética que passou a fundamentar as investigações acerca da alfabetização no Brasil, sendo o grande marco dessa mudança a publicação, em 1979, das investigações realizadas por Ferreiro e Teberosky no livro “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo Del Nino” que aqui recebeu o nome de “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 29), apresentando já em suas primeiras páginas:

A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. (...) O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar a aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Essas descobertas causaram certo reboiço nas escolas. Muitos professores interpretaram erroneamente sua posição. Colocaram-se à margem do processo cognitivo da criança, não interferindo nas suas ações sobre a leitura e a escrita, não informando sobre questões referentes à língua nem corrigindo suas produções, por

acreditarem que passar informações sobre a ortografia, nome das letras ou sobre o que estava escrito em determinados suportes textuais, assim como interferir, mesmo que fosse no sentido de permitir ao aluno pensar na sua própria produção, estariam prejudicando o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que agora ele era visto como protagonista do processo de aprendizagem (Kaufman e Rodrigues, 1995).

Outras interpretações equivocadas quanto à prática em sala de aula foram constatadas quando alguns professores, ansiosos por verem resolvidos os problemas referentes ao fracasso escolar, transpuseram as situações de pesquisa para a sala de aula, como em algumas atividades a serem realizadas pelas crianças, sem terem idéia de que o momento seria para a reflexão sobre suas próprias idéias em relação à escrita. O problema da prontidão para aprender também voltou ao cenário das escolas e as investigações sobre as hipóteses de escrita passaram a definir se as crianças estavam aptas para aprender a ler e a escrever ou não, acreditando-se que o direito de acesso à leitura e à escrita seria concedido pelos professores, no momento que eles considerassem ideal, assim como crianças em níveis iniciais de escrita passaram a não serem consideradas como preparadas para escrever.

No processo de como aprender, o aluno passou a ser considerado o centro das investigações, causando outro grande equívoco, uma vez que a idéia a ser instituída seria do conhecimento como síntese da interação entre sujeito e objeto, sendo necessário estabelecer-se a tríade para a construção do conhecimento: o aluno, o professor e o conteúdo; lembrando que para a aprendizagem são necessários fatores como a maturação, que se refere ao crescimento interno do organismo e abre possibilidades biológicas à inteligência; a experiência física que requer a ação do sujeito sobre o objeto a ser descoberto, permitindo novas estruturas cognitivas, não

implicando a ampliação do conhecimento do ambiente externo; a interação social no sentido de ampliação das interações, pois o sujeito é sempre considerado como ativo nessas relações; e, finalmente, um quarto fator denominado equilíbrio que é o responsável pela auto-regulação das relações estabelecidas entre os outros fatores. As regulações permitem a melhor adaptação do sujeito ao mundo, ampliando suas estruturas cognitivas, assim como os sistemas de significação dos objetos.

É importante salientar que nesse momento da história da educação do Brasil era necessário que as atenções se voltassem para os trabalhos que apontavam para algumas orientações sistemáticas, objetivas e empíricas (com resultados já comprovados), destinadas aos educadores, sobre como realizar uma prática pedagógica coerente com a teoria da construção da língua escrita pelo sujeito para que se tornasse cada vez mais consciente da relação entre o saber como o conhecimento é constituído pelo sujeito e como o fazer pedagógico precisaria ser constituído.

Na busca desse tipo de material, novos conceitos e relações foram introduzidos no campo teórico, tendo como objetivo complementar as pesquisas e os materiais disponíveis que podem ser classificados em três categorias: textos teóricos que apontam para novas investigações ou descobertas sobre o sistema de representação da língua escrita, textos que trazem sugestões e reflexões sobre atividades práticas que podem ser realizadas em sala de aula, além de outros textos que apontam os problemas políticos e sociais que a escola enfrenta em relação à alfabetização das crianças.

Há uma ênfase na escola e no professor, tidos como responsáveis pela possibilidade de oferecer à criança contextos em que haja materiais referentes à leitura e à escrita, necessários aos avanços da alfabetização. No que toca aos contextos de

alfabetização, deve-se pensar nos elementos que os compõem, mas também nas ações ocorridas nas interações entre os materiais, os professores e os alunos, pois estas sim é que vão caracterizar a situação como tal.

A preocupação com o fazer dos professores em salas de aula não significa contrariar as idéias de Ferreiro quando, há aproximadamente 27 anos, salientou que a ênfase das investigações não deveria estar nos métodos de ensino, pois, naquele momento, era necessária uma reviravolta nas idéias sobre a construção da língua escrita, sendo a questão fundamental a de modificar a maneira como se acreditava que as crianças concebiam a escrita, pois, somente assim, seria possível elaborar e explorar situações escolares pautadas em um novo conceito de formação de conhecimentos. Portanto, passada a fase inicial da divulgação das novas idéias sobre a representação da língua, chegou-se ao período em que os educadores iniciaram a tarefa de construir estratégias de ensino a partir desse novo referencial teórico e, paralelamente à estruturação desses materiais, surgiu a necessidade de se investigar como a compreensão da escrita estaria sendo efetivada pelos educadores após passarem por cursos de formação continuada.

O outro motivo que justifica a preocupação e a atenção quanto ao fazer pedagógico é que as escolas são, na sociedade atual, as instituições formais que têm, entre seus objetivos principais, o dever de promover a alfabetização de crianças e adultos, provenientes de diferentes níveis econômicos e sociais. Os professores constituem o grupo de especialistas responsáveis por criar situações favoráveis à aprendizagem, cabendo aos pesquisadores o dever oficial de subsidiar a busca dos educadores por materiais e conhecimentos que torne possível e efetiva a ação educativa na construção dos saberes dos sujeitos.

Acolhendo a busca dos professores por atividades significativas, no sentido de desencadear reflexões e avanços das idéias, promovendo melhorias aos alunos, Kaufman (1998) assegura ser essencial a troca, entre os educadores, não de fórmulas ou manuais, mas de situações de aprendizagem, assim como relacionarem-se com a criança e com os conteúdos, completando a tríade necessária para a construção do conhecimento.

A própria Ferreiro, no prefácio do livro de Lerner (2002), retoma a referência que fez aos métodos, no trabalho de 1976, afirmando que a reflexão didática no momento em que o aluno é considerado o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem é fundamental para que se possa conceitualizar a realidade desse novo ambiente escolar e que já se demonstra através algumas experiências, terem-se alcançado resultados positivos. É importante teorizar sobre o fazer do professor, pois o saber fazer que gere resultados positivos à aprendizagem da criança precisa ser ajustado a critérios de rigor científico.

Na mesma obra, Lerner (2002) considera ser crucial desenvolver pesquisas que levem a definir quais as condições didáticas que favoreçam a sobrevivência da leitura e da escrita na escola e que no momento atual é necessária toda atenção para como fazê-lo em sala de aula, além de verificarem-se a maneira e o valor que os educadores atribuem aos procedimentos didáticos significativos⁴ para a construção da escrita, após passarem por cursos de capacitação que objetivam socializar as novas relações entre aluno, conteúdo e professor.

⁴ A referência a “procedimentos didáticos significativos” significa dizer que a situação de aprendizagem foi rigorosamente organizada e controlada a fim de verificar se determinado procedimento didático traria avanços sobre a compreensão da escrita.

Para que essa demanda por materiais seja atendida, cresce a quantidade de publicações na área de leitura e escrita que trazem descrições de atividades considerando o sujeito como ser ativo no processo de aprender, que se inicia muito antes da escola, e que encontra na instituição educacional um ambiente favorável para abranger os conteúdos sobre os conhecimentos do mundo e, em especial, sobre a alfabetização.

Nas obras de Teberosky, 2002, Jolibert 1994, Kaufman e Rodríguez, 1995, Kaufman, Castedo, Teruggi e Molinari, 1998, Curto, Morillo e Teixidó, 2000, Colomer e Camps, 2002, Teberosky e Colomer, 2003 podemos encontrar sugestões para atividades, reflexões e algumas orientações sistemáticas que auxiliam o professor no momento de problematizar a situação de aprendizagem, sempre tendo como foco sua exploração em sala de aula.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), formulado pela Secretaria de Educação Fundamental, é um curso de aprofundamento destinado aos professores que desejam construir uma prática pedagógica tendo como referencial teórico o novo paradigma que sustenta a construção da língua escrita pela criança. É realizado em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios, com as universidades e com escolas públicas e privadas de formação para o Magistério.

O material utilizado para esse curso é constituído de inúmeros textos, trazendo, entre outras informações, conteúdos relacionados aos processos necessários para a aprendizagem da escrita, sugestões de atividades e sua realização, orientações metodológicas gerais, denominadas “contribuições à prática pedagógica”, vídeos retratando salas de aula em que as crianças realizam algumas atividades propostas

pelo material em questão, vídeos com palestras ou discussões entre profissionais que tratam de temas relacionados à escrita.

É nesse contexto de análises e reflexões sobre as práticas da alfabetização que o quadro teórico dessa pesquisa vai constituir-se: investigando se os subsídios obtidos em cursos de formação de professores permitiram a esses educadores um conhecimento específico sobre a psicogênese da língua escrita, bem como de realizar escolhas de propostas de atividades adequadas e coerentes que favorecessem a construção da leitura e da escrita pela criança, tendo como referencial teórico as idéias apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1986).

A existência ou não de relação entre os conhecimentos teóricos e as escolhas adequadas dos procedimentos pedagógicos pelos professores será investigada por meio de um questionário abrangendo questões referentes à teoria sobre a construção da língua escrita e à prática pedagógica.

Existe vasta literatura especializada sobre a obra de Emília Ferreiro e colaboradores, assim como muitos cursos de formação continuada para educadores, sendo que o objetivo deste trabalho é o de verificar a abrangência e o significado dos mesmos para os educadores.

No primeiro capítulo será realizada uma exposição da teoria da psicogênese da língua escrita, ilustrada por produções de escrita espontânea realizadas por crianças de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo tratará da história dos métodos pedagógicos de alfabetização no Brasil, bem como das explanações sobre três cursos de relevância para a formação de professores (Projeto Ipê, PROEPRE e PROFA).

No terceiro capítulo são feitos o delineamento da investigação sobre a busca da relação entre o conhecimento teórico e a ação pedagógica, a explicação dos instrumentos para coleta de informações e a análise e interpretação dos resultados.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais a respeito da importância de o professor compreender a construção do sistema de escrita numa perspectiva construtivista e aponta para a necessidade de novos projetos a fim de contribuir para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos em relação à alfabetização nas séries iniciais do ensino.

CAPÍTULO I

*“Eu leio o nome das ruas quando
estou vindo para a escola.”
(Bárbara Vitória, 6 anos)*

1. DOS MÉTODOS DE ENSINO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Considerando-se a necessidade do domínio do conhecimento para tornar possível a modificação do fazer pedagógico, é de fundamental importância que os educadores envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem compreendam a maneira como o indivíduo passa de um estado de menor conhecimento para um outro, de maior abrangência em cuja concepção epistemológica se fundamentam as explicações para que haja elementos que definam com clareza os critérios que nortearão os procedimentos em sala de aula que favoreçam a aprendizagem. A partir de tal conhecimento, o professor pode atingir o seu objetivo principal, planejando uma boa aula, com conteúdos significativos para o aluno.

Uma das grandes questões a serem respondidas é a de como os professores estão se relacionando com a teoria disponível referente aos processos de ensino e aprendizagem para a construção de sua própria prática pedagógica.

Para Grigoli apud Moura (1990) é comum o professor construir sua própria didática, empírica ou intuitivamente, calcada em modelos utilizados por alguns de seus professores ou no senso comum que ajuda a filtrar os procedimentos corretos, mas que com o passar do tempo resulta em uma forma de ensino não reflexivo, cujo resultado não é positivo para ele nem para os alunos.

Seber (1997) descreve professores que, por sua longa experiência, acreditam-se distanciados de qualquer influência teórica e ressaltam a importância de seu domínio sobre estratégias que garantam a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Há outros que, pela formação recente, mostram-se inseguros na profissão e buscam

inúmeras técnicas de ensino para o sucesso da aula, sem preocupação com as teorias que fundamentam sua ação pedagógica.

Becker (2003) ressalta que embora a matéria-prima do fazer do professor seja o conhecimento, quando este é questionado sobre a natureza deste, sente-se espantado, como se a pergunta fosse descabida ou sem sentido e suas respostas não ultrapassam os limites do senso comum.

De acordo com Palácio apud Ferreiro (1998), o problema da capacitação dos professores não se resolve apenas através da modificação dos currículos, porque a prática docente apóia-se em modelos anteriores, nas experiências que os professores tiveram quando aprenderam a ler e a escrever. Portanto, não se pode propor ao professor que mude seu modo de atuar sem fornecer-lhe material teórico forte e sólido para subsidiar sua prática, evitando falsas interpretações, além de proporcionar momentos de experimentação, aprofundando os seus estudos.

Essas afirmações remetem aos fundamentos das questões concernentes ao ensino, principalmente àquelas que se referem à origem e evolução do conhecimento para suscitar no professor a consciência de que a prática pedagógica está atrelada a muitos fatores como situação social e econômica, idéias filosóficas sobre o conhecimento, valor atribuído à ciência, além de outros específicos da sua própria ação inseridos num microssistema. Também há a necessidade do conhecimento desse contexto, de modo a possibilitar a reflexão sobre as situações ocorridas em sala de aula e para tornar possível a adoção de uma postura profissional baseada na reflexão teórica e não em simples fórmulas herdadas da tradição ou apresentadas como sendo da última tendência, podendo contribuir positivamente para o progresso intelectual do aluno. (Lerner, 2002)

As respostas para a origem e a evolução do conhecimento, fundamentais para o ensino, foram buscadas na Filosofia, que indicou inúmeras concepções, entre as quais, a Empirista e a Racionalista, que mais interessam a esta discussão no momento.

A corrente filosófica empirista parte da idéia da “tabula rasa”, isto é, de que a mente da criança ao nascer é uma “folha em branco” e que as experiências externas vão se inscrevendo progressivamente por meio das impressões fornecidas pelos sentidos. O conhecimento é considerado como uma simples cópia da realidade, sendo formado no intelecto do sujeito a partir de suas experiências sensoriais. Conforme Seber (1997, p.12):

(...) tudo o que é percebido pelos órgãos dos sentidos como consequência da estimulação ambiental constitui réplica interna de ocorrências externas. Ou seja, a base sensorial dos conhecimentos é explicada através do processo de associação, sendo também esse o processo que interfere na ligação entre conteúdos novos e já existentes.

Já os racionalistas postulam que a criança é portadora de idéias inatas que se manifestam, gradativamente, de acordo com a maturação biológica, proporcionando o desenvolvimento da mente, ampliando o conhecimento à medida que a criança atinge a maturação orgânica. Assim, a fonte do verdadeiro conhecimento encontra-se na razão e não na experiência. Essa concepção acentua a importância do sujeito no processo de aquisição do conhecimento, em detrimento da importância das informações captadas pelos sentidos.

Ambas as formas de pensamento foram concepções que fundamentaram o trabalho educativo e delas derivaram inúmeros métodos de ensino e procedimentos pedagógicos que colocam o professor, a importância dos conteúdos, as interações entre os sujeitos envolvidos no processo e o papel do aluno em uma relação coerente com os princípios postulados, ou seja, ambientes pedagógicos que consideram o

conhecimento como a somatória de situações de aprendizagem variadas que dão ênfase às transmissões sociais educativas, reservando à criança, no processo de desenvolvimento o papel de receptor a quem cabe registrar os conhecimentos vindos de fora. (Seber, 1997).

Os ambientes pedagógicos que concebem o conhecimento como inato valorizam a ação espontânea da criança, considerando essencial o material lúdico diversificado, em grande quantidade e acessível à criança. O papel do sujeito é valorizado em detrimento da informação. O professor é um auxiliar, um facilitador e deve intervir o mínimo possível nas ações dos alunos.

No século XX, com Piaget, surge uma revolução que traz de volta a questão do conhecimento, reconhecendo a importância das duas principais concepções existentes sobre esse assunto, produzindo uma nova concepção definida “como uma síntese superadora” (Moll e Barbosa, 2002, p. 100), na medida em que reconhece o papel do organismo e do meio no processo de aprendizagem enquanto construção.

Na visão piagetiana o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto. Para Piaget (1975, p. 7):

“O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilibrações majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio”.

Não há primazia do objeto sobre o sujeito, nem deste sobre o objeto. A ação é fundamental no processo de construção do conhecimento, mas este não é integrado ao sistema cognitivo da criança como cópia da realidade, mas como resultado de “um

diálogo entre as estruturas do sujeito e as do objeto e no qual o sujeito é o protagonista de seu próprio conhecimento.” (Mantovani de Assis, 2000, p. 77).

Realmente, as idéias apresentadas e defendidas por Piaget causaram uma revolução nas concepções sobre o desenvolvimento humano, oferecendo ao mundo uma nova visão sobre a maneira como se constrói o conhecimento. Novos estudos foram realizados e contribuíram para inúmeras transformações em diferentes áreas da sociedade. No que se refere às práticas pedagógicas tradicionais, novas relações entre o conteúdo, o aluno e o professor precisaram ser construídas.

Limitando-se a análise das transformações causadas pelas idéias piagetianas ao domínio da leitura e da escrita pode-se encontrar outra grande revolução provocada, principalmente, pelos resultados das investigações realizadas por Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina, aluna e colaboradora de Piaget e por Ana Teberosky, psicóloga educacional, na tentativa de explicar os processos envolvidos na aquisição da língua escrita e na maneira pela qual a criança aprende a ler e a escrever. A grande originalidade dessas investigações está no fato de resgatarem os pressupostos epistemológicos centrais da teoria piagetiana para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita. (Azenha, 2002).

As surpresas surgiram quando elas iniciaram o levantamento e a análise da literatura sobre a aprendizagem da língua escrita e encontraram dois tipos de trabalhos, aqueles que se preocupavam em explicar algumas metodologias como sendo a solução para todos os problemas e, de outro lado, os que continham listas de habilidades que funcionavam como pré-requisitos para que a criança pudesse aprender a ler e a escrever. (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro, 2001d). A criança inteligente, criadora, que se faz perguntas sobre os objetos do mundo, que busca respostas às suas próprias

dúvidas, não estava presente na literatura existente. Nem mesmo a escrita era considerada como um sistema de representação.

A maneira como se considera a escrita tem implicações pedagógicas bastante diferentes; se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica, e “no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão determinados” (Ferreiro, 2001d, p. 12); no entanto, se a escrita é concebida como um sistema de representação, a aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Nem os elementos nem as relações estão pré-determinados. (Ferreiro, 1986, 2001c, 2001d).

A leitura era considerada como uma aquisição técnica e a escrita reduzida ao traçado das letras, os sucessos na aprendizagem eram atribuídos ao método ou a quem o transmitisse e não ao sujeito da aprendizagem. Descobrir o melhor e mais eficaz método para ensinar foi o impulso que levou à classificação de dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico.

O primeiro sugeria que o ensino da leitura fosse iniciado pelas partes menores da escrita, no caso as letras. Para seus defensores, a leitura era o resultado da decodificação, seguida da compreensão do que foi lido. Segundo Zacharias (2005), os métodos sintéticos dividem-se em: alfabético ou de soletração: parte do reconhecimento de uma das letras relaciona as consoantes com as vogais para formar as sílabas e posteriormente reúne as sílabas para formar as palavras, chegando-se à frase; fonético ou fônico: atribui aos sons da letra o início do processo de alfabetização. O sujeito precisa ser capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma e depois relacioná-los aos sinais gráficos, ou seja, parte dos sons correspondentes às letras, une

o som da consoante com a vogal, formando assim as sílabas; e o silábico: parte-se das sílabas, estuda as famílias silábicas, para depois formar as palavras. Quanto à escrita, estava restrita à caligrafia e à ortografia, valorizando-se o traçado das letras. Ler equivaleria a transformar o escrito em som. (Mortatti, 2006)

No método analítico, o ensino inicia-se pelas palavras, por orações ou por histórias, postulando a idéia de que é necessário partir de unidades significativas para a criança. Esses métodos são classificados em três grupos, de acordo com o que se considera o “todo”: a palavra, a sentença ou a história, constituídas por palavração ou por palavras normais; a aprendizagem parte do todo, com palavras concretas e significativas, retiradas de uma história, conversa, cantiga de roda, etc. Decroly aperfeiçoou esse processo associando a palavra à gravura correspondente para facilitar a memorização da grafia, favorecendo assim o sucesso na leitura; sentencição: parte de frases e, posteriormente, são estudadas as palavras, as sílabas e as letras; o método historiado ou do conto: consiste em apresentar à criança materiais didáticos que trazem uma seqüência de orações que constituem uma história. Tem como objetivo desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, mas treina-o na habilidade de antecipar e seguir seqüências de idéias, relacioná-las entre si e memorizá-las. Parecem propor uma leitura mais significativa, mas dão muita ênfase a estratégias visuais, fazendo acreditar que a leitura ocorre por memorização.

Apesar das diferenças entre as duas abordagens dos métodos de ensino, e de apoiarem-se em diferentes concepções quanto ao funcionamento psicológico do indivíduo e em diferentes teorias de aprendizagem, ambas valorizam estratégias perceptivas, uns a auditiva, outros a visual; mas a questão de como a criança aprende

permanece em aberto, pois ainda não há estudos que investiguem a competência lingüística da criança, mesmo antes de ela entrar na escola.

Dessa forma, ficava claro que os métodos utilizados eram considerados apenas uma técnica para ensinar a ler e a escrever e a escrita era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (Ferreiro, 2001d). Cabia refletir sobre a simplificação da escrita como uma simples decifração do código por meio de uma técnica, e elevá-la à condição de um sistema de representação da linguagem, assim como investigar as idéias da criança, considerando-a como sujeito ativo no processo de aprender.

A insatisfação diante da falta de pesquisas que satisfizessem seus questionamentos fez com que Ferreiro iniciasse uma investigação para compreender como as crianças interpretavam o ensino da leitura e da escrita que recebiam, tendo por referência a maneira como Piaget realizava as suas investigações, isto é, ir ao encontro da criança, pois é ela que precisa ser ouvida para que se descubram quais são suas idéias sobre o objeto a ser pesquisado, utilizando-se para isso o método clínico (Ferreiro, 2001a).

Investigando as crianças, Ferreiro (1986) descobre que, mesmo antes de irem à escola, elas possuem inúmeras hipóteses sobre o que é ler e escrever, pois vivenciam essas situações fora do ambiente escolar, e, enquanto sujeitos cognoscentes, fazem perguntas sobre os objetos presentes em suas interações com o mundo. Assim, as idéias sobre a eficácia dos métodos de alfabetização que passaram a ser identificados como propostas tradicionais ou excessivamente diretivas foram abandonadas e a discussão sobre a psicogênese da aquisição da escrita passou a ser a idéia central das investigações, ocorrendo a valorização do processo de aprendizagem da criança.

Durante as investigações, percebeu-se que, ao solicitar que as crianças escrevessem algumas palavras, elas cometiam erros sistemáticos, regulares e recorrentes, e que, em certo momento, permitiram às pesquisadoras observarem que essa maneira de realizar a escrita demonstrava a ação da criança sobre a escrita. A evolução de suas hipóteses diante de um objeto do conhecimento acontece mediante um processo contínuo de exploração e investigação que requer a possibilidade de agir e refletir sobre as próprias hipóteses exteriorizadas nas situações de escrita e também sobre outros materiais escritos e produzidos por outros autores. Assim, a língua escrita passa a ser considerada um sistema de representação a ser (re) construído pela criança.

1.1 Níveis das hipóteses de escrita

O interesse pelos conhecimentos dos alunos antes e durante o ensino escolar sobre a língua escrita e a análise dos registros que refletem as hipóteses da criança sobre sua concepção da escrita naquele momento da construção do sistema de representação permitiram a Ferreiro e Teberosky (1986) criarem uma classificação ordenada, composta de cinco níveis evolutivos para as hipóteses percebidas. São eles: Nível 1 - Escrever é reproduzir os traços que a criança considera como básicos para a escrita.

Utiliza, para escrever, grafismos diferentes dos que usam para desenhar. Se, para escrever, considera a escrita de imprensa como forma básica, emprega círculos e riscos verticais descontínuos para escrever, marcando a descontinuidade das letras observadas nesse tipo de registro. Se a escrita básica for considerada a cursiva, a

continuidade da escrita será representada através da utilização de traços ondulados contínuos ou de uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais.

Algumas crianças refletem na escrita, uma relação entre os aspectos quantificáveis de algumas características do objeto e da própria escrita, isto é, buscam realizar uma maior quantidade de grafias, maiores ou com maior comprimento do traçado total, observando se o objeto é maior, mais comprido ou em maior quantidade.

Mesmo utilizando grafias bastante parecidas, a criança atribui significados diferentes ao que escreveu, demonstrando que sua interpretação está relacionada à intenção e não aos resultados objetivos observados nos registros gráficos. Com essa idéia para interpretar os próprios registros, a escrita ainda não é considerada como uma maneira de transmissão de informação, pois a intenção subjetiva de registrar alguma idéia prevalece no momento em que a criança realiza a leitura de sua própria produção.

Nesse nível as crianças utilizam letras ou números para escrever, podendo haver modificação espacial dos caracteres empregados nas letras; há linearidade horizontal nas seqüências gráficas, assim como os registros acontecem da esquerda para a direita e mudam de linha quando chegam ao final do espaço destinado a escrever (Figura 1 e Figura 2).

Em relação às grafias, são ainda muito semelhantes, mas a criança atribui a elas significados distintos e no ato de leitura corre os dedos pela seqüência sem a preocupação de estabelecer alguma relação entre a leitura e a pauta sonora. Ou mesmo de apontar para algum espaço entre as palavras indicando onde terminou uma e iniciou outra. Quando lê, acrescenta e tira palavras da frase sem demonstrar preocupação alguma. Esse é o tipo de leitura chamada global. (Seber, 1997)



Figura 1 – Hipótese pré-silábica

Figura 2 - Hipótese pré-silábica

Nesse nível, a escrita ainda pode vir, às vezes, acompanhada do desenho; há até mesmo uma tentativa de inserir a escrita no desenho para garantir o significado do registro (Figura 3 e Figura 4) ⁵. A criança faz o desenho utilizando marcas figurativas e marcas não figurativas que podem ser linhas onduladas, palitos, bolinhas ou até pseudolettras para escrever. (Kaufman, 1998). Quando solicitada a realizar a leitura, começa apontando para o início do registro, correndo os dedos de maneira linear, enquanto falam palavras ou frases que dizem estarem escritas, ou ainda apontam para cada uma das seqüências de marcas gráficas que são interrompidas pelos desenhos. Na leitura não demonstram intenção de controlar os registros.

⁵ As ilustrações utilizadas para caracterizar as hipóteses de escrita da criança foram produzidas por alunos de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Americana. A seleção do material foi realizada pela própria autora da pesquisa.



Figura 3 – Hipótese de escrita pré-silábica
A criança disse que está escrito “Aniversário dos Pingos”.

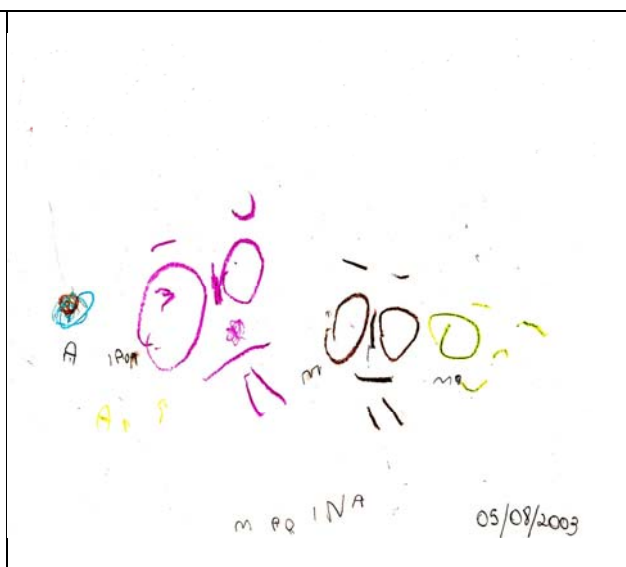
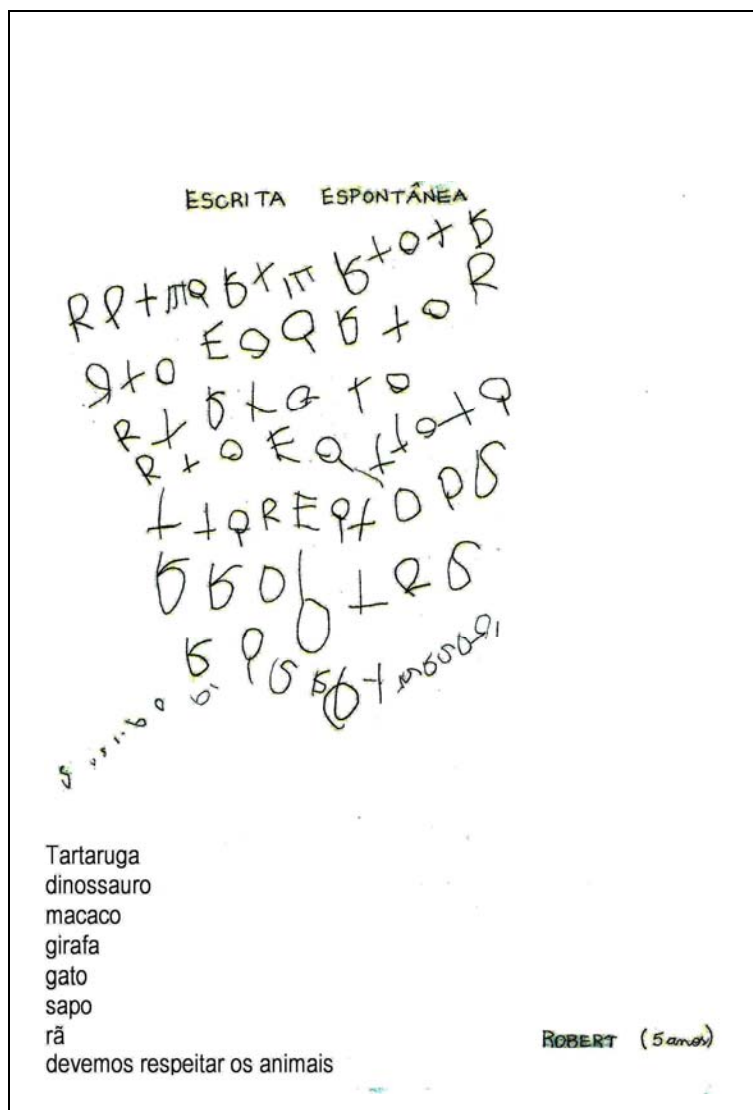


Figura 4 – Hipótese de escrita pré-silábica
A criança apontou para a primeira sequência e disse estar escrito “CASA DE PALHA”, na segunda “LOBO” e na terceira sequência “HEITOR E CÍCERO”.

No nível 2, a grande conquista é a necessidade demonstrada pela criança de estabelecer a diferenciação objetiva nas escritas, demonstrando uma diferenciação intrafigurativa, que consiste em manter uma variedade interna na sequência gráfica, e interfigurativa, que consiste em manter uma diferenciação entre as sequências gráficas que realiza. Para ler coisas diferentes, isto é, atribuir significados diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas, além de prosseguir com a hipótese da quantidade mínima de grafismos.

Embora haja preocupação em utilizar caracteres diferentes, para escritos diferentes, às vezes, a disponibilidade de letras conhecidas é restrita; então, a criança cria novas totalidades gráficas, modificando apenas a sequência das letras utilizadas para escrever, realizando assim inúmeras combinações entre elas (Figura 5).



Neste nível ainda, por influência cultural, a criança pode ter se apropriado de alguns modelos de escritas fixas e estáveis, que recebem esse nome porque são reproduzidos sem a necessidade do modelo. Essa aquisição tem uma dupla reação sobre a criança; algumas começam a se negar a escrever, pois se escrever é reproduzir uma seqüência gráfica já existente, se pedem que elas escrevam sem um modelo para copiar, não é possível escrever. (Ferreiro, 1986). Mas, por outro lado, ela pode utilizar

esses modelos de escrita para outras produções, ampliando as relações que estabelece ao realizar as escolhas das letras para escrever. As seqüências gráficas são colocadas próximas aos desenhos como garantia de que se referem à determinada imagem (Figura 6).

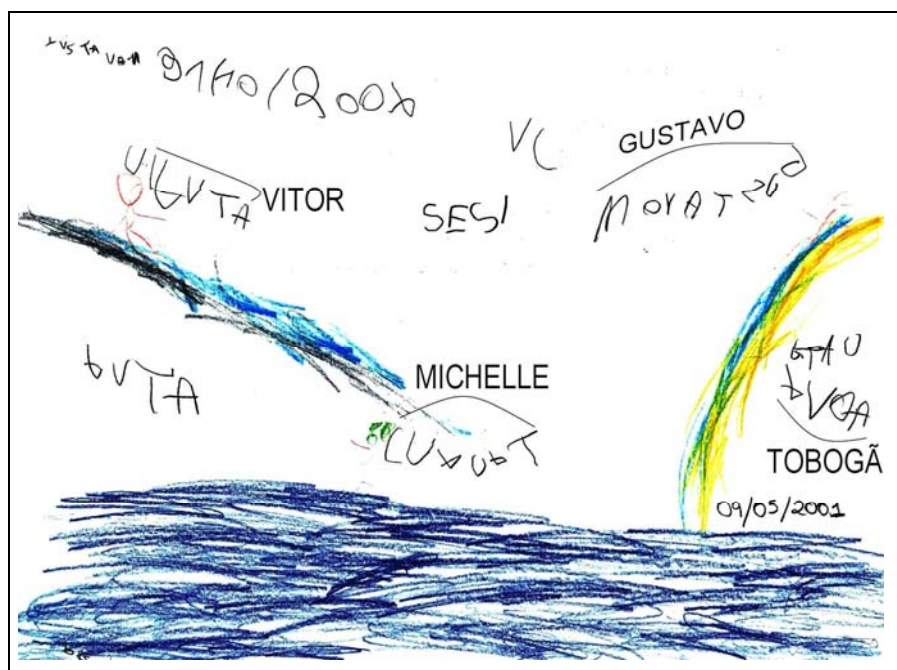


Figura 6 – Hipótese pré-silábica: apesar da variedade de letras, a interpretação dos registros ainda está relacionada à imagem.

No nível 3, a criança começa a atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita, e por isso é caracterizado pela hipótese silábica (Ferreiro e Teberosky, 1986), mostrando a fonetização da escrita (Kaufman, 1998), que consiste em estabelecer uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral, revelando, pela primeira vez, que ela está trabalhando com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Essa relação pode ser estabelecida mesmo nas grafias ainda distantes das formas de letras, como com as grafias em que as letras podem ou não ser utilizadas com o valor sonoro estável.

As autoras destacam que, quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: a de quantidade mínima e a de variedade de caracteres, mas voltam a ser consideradas como fontes de conflito cognitivo quando a hipótese silábica já está sendo usada com tranquilidade pela criança para produzir e interpretar material escrito (Figura 7).

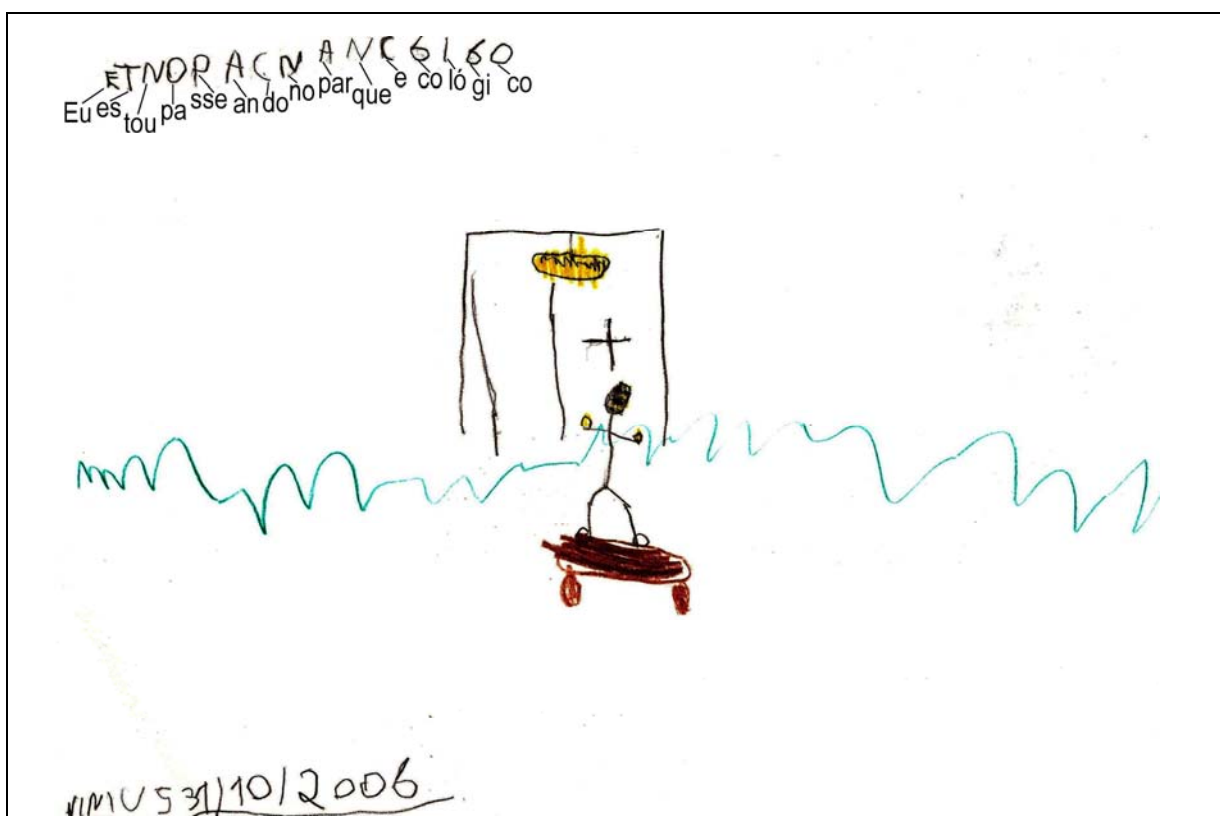


Figura 7 – Hipótese silábica de escrita. Atribui uma marca gráfica para cada pauta sonora, inclusive para o palavra “eu” e “no”) E (eu) T(es) N(tou) O(pa) P(sse) C(an) l(do) N(no) A(par) N(que) C(e) b(co) l(ló) b(gi) O(co).

Foi possível perceber numa criança o conflito vivido quando inicia a relação pauta sonora e marca gráfica. Para escrever a palavra “COTOVELO”, usou a seqüência de letras “RAFE”; para a palavra “BARRIGA”, escreveu “BOISB”; quando solicitada a escrever “PESCOÇO” e “CABEÇA”, usou apenas três grafias “POE” e “ORE”,

respectivamente; quando foi solicitada a escrever “BOCA” e “PERNA”, voltou a usar quatro e seis letras para representá-las. Quando foi pedido que escrevesse “PÉ”, utilizou nove grafias “PFOISAOAB”, demonstrando o conflito em que se encontrava, pois nas palavras com três sílabas já utilizava a quantidade de grafias correspondentes à sílaba. (Figura 8)

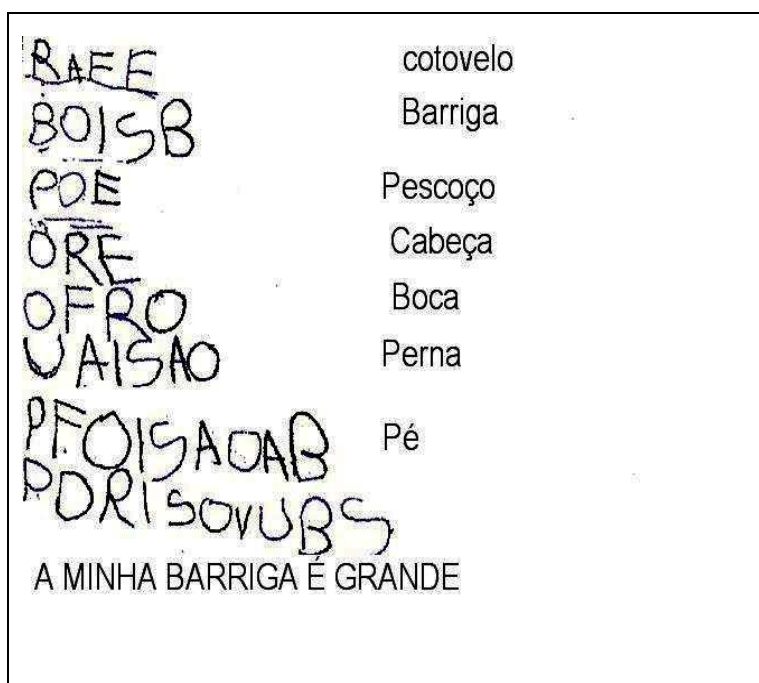


Figura 8 – Hipótese pré-silábica

Nos registros realizados por Lív, percebe-se o conflito cognitivo vivido quando já se estabelece a relação pauta sonora e marca gráfica, mas ainda mantém a hipótese mínima de letras. Para resolver essa situação, certas vezes atribui-se uma pauta sonora para duas sílabas, mas as palavras que são dissílabas ou monossílabas são motivos para grandes e significativos conflitos cognitivos no processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, a criança atribui a cada letra que registrou uma ou duas pautas sonoras para conseguir regular a quantidade de grafias que registrou com o que diz que

está registrado. Dessa forma, a leitura da produção gráfica realizou-se da seguinte forma: CO (CO) A (E) R (LHO) A (É) R (NOSSO) R(A) I (MI) S (O) # C (A) L (ME) A (NI) S (NA) – I (O) V (CO) A (ELHO) C (SÃO) C (A) A (MIGOS) (Figura 9)



Figura 9 – Hipótese silábica de escrita

Pode-se encontrar, ainda nesse nível, uma outra maneira de a criança resolver o problema da quantidade de grafias e sua relação com a pauta sonora. Quando ela acredita precisar utilizar muitas letras para escrever, atribui a cada pauta sonora duas ou mais grafias, de maneira que exista uma relação entre a pauta sonora e o conjunto de letras que está selecionando para representar cada uma das pautas. Um exemplo foi o que aconteceu com uma aluna que, ao ser solicitada a escrever “TARTARUGA”, utilizou seis letras e, quando interpretou o que escreveu, relacionou as três primeiras letras de sua seqüência à sílaba “tar”; quanto às outras quatro que sobraram, atribuiu

uma para cada sílaba restante. Ou ainda, para escrever “CODORNA”, utilizou de 10 grafias; quando realizou a interpretação, resolveu atribuir duas letras para cada pauta sonora, e riscou as que sobraram depois que fez essa relação, dizendo que havia colocado mais letras do que a quantidade necessária. (Figura 10)

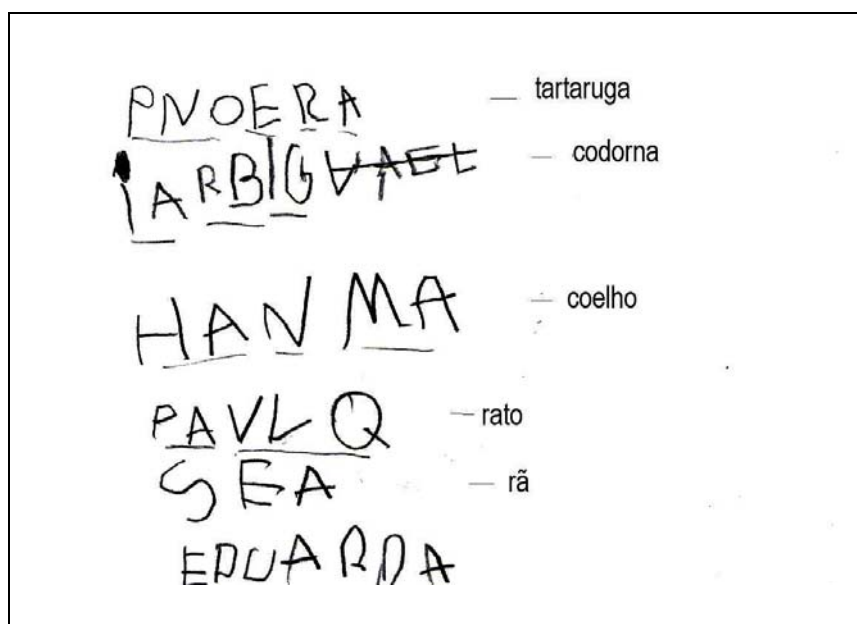


Figura 10 – Hipótese silábica de escrita

No nível 4, a hipótese da quantidade mínima e da variedade de grafismos cria novos conflitos cognitivos que possibilitarão o avanço na hipótese silábica, mas a criança ainda não consegue resolver toda a complexidade que envolve a língua escrita. Com a desestabilização da hipótese silábica, a criança entra num período chamado de silábico-alfabético, em que percebe a decomposição da sílaba em fonemas, que são os elementos menores das sílabas, mas ainda não utiliza, para escrever, todos os fonemas da palavra. (Figura 11).

DIAGNÓSTICO DA ESCRITA

<u>PÉ</u>	PÉ
<u>BASC</u>	BRAÇO
<u>CABCA</u>	CABEÇA
<u>COBEV</u>	COTOVELO
<u>OPÉÉHRD</u>	O PÉ É GRANDE
NOME: <u>MARIA</u>	DATA: _____

Figura 11 – Hipótese silábico alfabética de escrita

Finalmente, quando atinge o que foi caracterizado como nível 5, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Resta-lhe, então, enfrentar os problemas referentes à ortografia, à pontuação e a outras tantas organizações que compõem os registros da língua materna, uma vez que os problemas referentes à conceitualização do sistema alfabético de escrita já estão resolvidos (Figura 12).

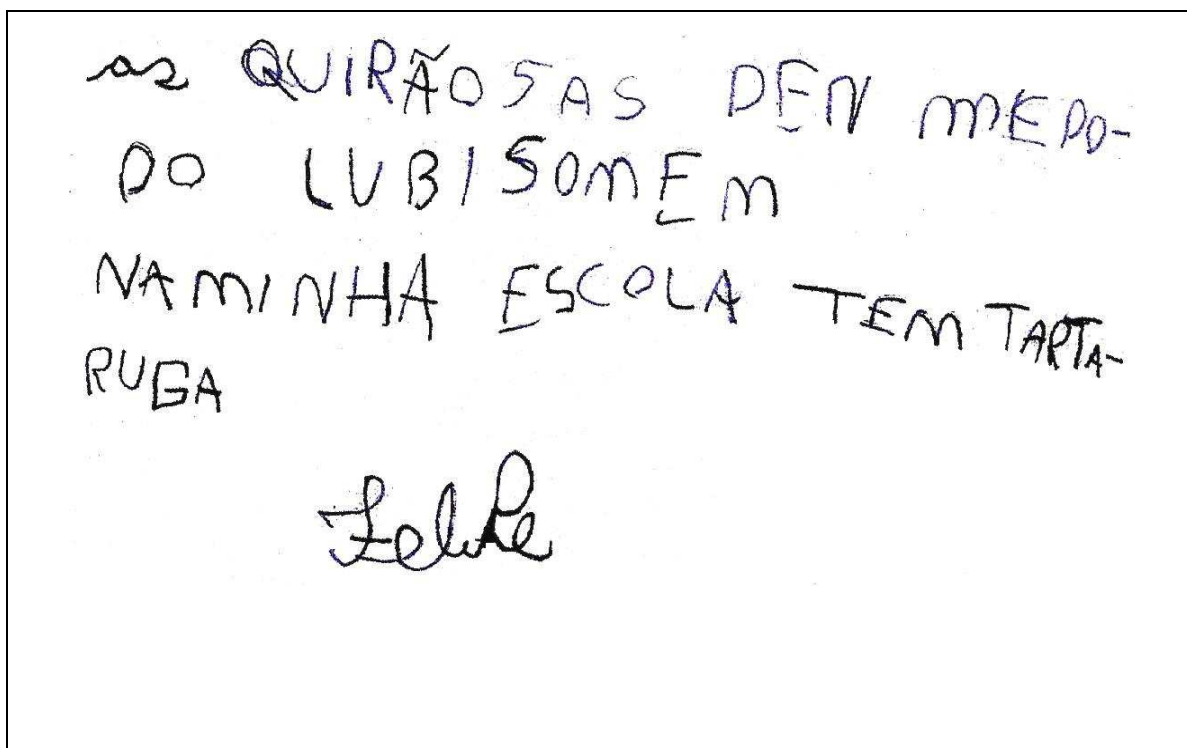


Figura 12 - Hipótese Alfabética de escrita

Caracterizada a evolução das hipóteses de escrita elaboradas pela criança, é de extrema importância ressaltar que na escola, à medida que ela escreve e reflete sobre seus escritos, também tem contato com textos convencionais utilizados em situações de comunicação na própria sociedade, e que as atividades do sujeito, no sentido de realizar a interpretação de escritas convencionais, ampliam os esquemas interpretativos necessários para a compreensão da língua escrita. (Ferreiro e Teberosky, 1986 e Tolchinsky, 1993).

Portanto, há a necessidade de explicitar didaticamente as hipóteses que a criança também elabora durante a interação entre o sujeito e o texto convencional no sentido de interpretá-lo e descobrir quais os segredos que são usados para que se possa realizar o ato mágico de conseguir desvendar o que foi registrado por outro autor.

Assim, as investigações sobre as hipóteses de leitura têm por objetivo descobrir o que a criança considera que está ou não grafado em um texto e o que se pode ou não ler nele.

1.2 Hipóteses de leitura

Segundo Smith (1999), para o leitor obter significado para um objeto escrito, ele recorre a informações visuais e informações não-visuais. Informações visuais são as próprias letras, a disposição espacial do material gráfico ou os sinais de pontuação. Informações não-visuais referem-se ao conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto abordado e à compreensão da linguagem. Para o autor, “a informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está em sua mente, atrás dos olhos.” (p. 21)

Considerando a leitura como “um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferenciais que isso supõe e cujo objetivo final é a obtenção de significados lingüísticos” (Ferreiro, 1998, p. 70), foram encontradas crianças com idéias bastante elementares, a ponto de ainda não considerarem a escrita como objeto substituto (Ferreiro, 1986), não estabelecendo nem mesmo a relação entre uma seqüência de letras e o desenho que a acompanha.

Nos diferentes portadores de texto, as letras são encontradas de diferentes formas, predominando a de imprensa e a cursiva; e frente a essas formas, a criança vê-se diante da problemática de que a escrita pode ser representada de diversas formas. Para ela, passa a existir mais de um tipo de escrita e essa é uma indicação de que a criança é sensível às mudanças e representações da grafia.

Em geral, as crianças partem do nível mais elementar de reconhecimento de letras individuais e a utilização de suas denominações convencionais perpassa outros níveis de reconhecimento, totalizando cinco, a saber: no primeiro, a criança reconhece apenas uma ou duas letras que normalmente são as iniciais do próprio nome, mas sem que consiga ainda nomear essas letras; no segundo nível, as crianças conhecem alguns nomes de letras, mas os aplica sem muita consistência; muitas vezes, o nome da letra está associado a um “dono”, ou seja, a criança a associa à letra inicial do nome de alguém ou de alguma coisa importante para ela; o terceiro é caracterizado pelas crianças que reconhecem e nomeiam de maneira estável as vogais; se não todas, a maioria delas, reconhecendo ainda algumas consoantes, não só por associá-las a um “dono”, mas por associar-lhe um valor silábico em função do nome a que pertence; o quarto é constituído pelas crianças que nomeiam corretamente todas as vogais e algumas consoantes, apesar de em alguns momentos mencionarem um nome que se inicia com a letra referida, mas, em geral, o nome da letra não é derivado do valor silábico obtido a partir do nome da pessoa; o quinto e último nível, é caracterizado por crianças que reconhecem e denominam praticamente todas as letras do alfabeto e, eventualmente, são capazes de nomeá-las e atribuir-lhes valor sonoro ou os diferentes valores sonoros que a mesma letra pode admitir; normalmente, as crianças desse nível estão com idade entre cinco e seis anos de idade.

Quando as letras passam a ser consideradas pelas crianças objetos substitutos, elas estabelecem dois critérios para realizar a leitura: que exista uma quantidade mínima de caracteres e que também haja variedade desses caracteres. (Ferreiro e Teberosky, 1986). No que se refere à quantidade, as crianças acreditam que uma seqüência com poucas letras não pode ser lida e o número mínimo de letras para que a

leitura possa ser realizada é, geralmente, de três marcas gráficas, não importando se as grafias sejam de letras, números ou outros símbolos. Para a criança nesse nível, a possibilidade da leitura está associada à quantidade de caracteres. Resolvida a questão da quantidade de marcas gráficas da seqüência, é preciso analisar a variedade dos caracteres, pois para que algo seja lido, faz-se necessário também que esses caracteres sejam diferentes uns dos outros; caso contrário, não poderá ser realizada a leitura da grafia. Essa é uma exigência formal prévia à abordagem da escrita, que passa pela compreensão de cada um dos caracteres gráficos.

Depois de serem resolvidos os critérios da quantidade e da variedade das grafias, a criança preocupa-se com o significado da seqüência de letras. Uma das primeiras idéias que as crianças elaboram sobre o que está escrito denomina-se “hipótese do nome”. (Ferreiro, 1998, p. 73)

Essa hipótese refere-se à maneira como a criança busca encontrar uma relação entre o que está escrito e as imagens que estão representadas próximas ao texto. Para ela o texto que está próximo à figura refere-se ao nome da imagem que observa; se a imagem for modificada, o texto também será interpretado de outra maneira. A explicação sobre o que está escrito será alterada quantas vezes o objeto a que ela se referiu for modificado, porque o significado da leitura das seqüências gráficas está atrelado inteiramente ao contexto.

A “hipótese do nome” para seqüências de letras será mantida por um longo período, mas as relações entre sua interpretação baseada apenas na proximidade dos objetos apresentarão evoluções, como quando se atribui uma relação entre um objeto e uma palavra; mesmo que o objeto seja modificado, a criança manterá o sentido anterior do texto, mesmo sem atribuir outra relação entre ambos, além da de proximidade.

Numa categoria superior, após a criança ter estabelecido a interpretação da palavra ligada à imagem, ela busca elementos nas seqüências gráficas que se relacionem ao objeto. Nesse momento começam a aparecer as restrições às regulações entre o escrito e o interpretado, primeiramente no que se refere às propriedades quantitativas e logo depois às qualitativas.

Resta à criança que começa a considerar os aspectos quantitativos e qualitativos do texto a ser interpretado transpor as hipóteses de que nem tudo o que se lê precisa estar escrito e de que existe uma quantidade mínima de letras necessárias para se escrever uma palavra para que, enfim, construa as relações necessárias para a interpretação e a produção da linguagem escrita, bem como do ato de leitura, passando, então, a considerar que tudo o que lemos e a ordem em que se lê estão representado da mesma maneira na escrita.

A respeito das idéias sobre o que pode ser lido pelas crianças, há problemas a serem resolvidos quanto ao reconhecimento da diferenciação entre números e letras, que acontecem em três momentos importantes: no início, letras e números confundem-se por algumas semelhanças gráficas; no momento seguinte há a distinção entre as letras, que servem para ler, e os números, que servem para contar; no terceiro momento, um novo conflito se instala, pois normalmente é o momento em que a criança inicia seu processo de escolarização e a escola cria um problema real ao dizer que letras e números podem ser lidos, situação que a criança desconhece ainda nessa fase de aprendizagem.

Durante a elaboração de todas essas hipóteses, o que o sujeito está buscando é a compreensão do que está grafado. “Toda leitura é uma interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo

que o leitor conhece e acredita a priori.” (Goodman, 2003, p. 15). Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão compreensões diferentes, pois estas dependem das atribuições pessoais conferidas ao significado.

A compreensão de um texto por meio de um ato de leitura requer do sujeito uma ação efetiva, uma conduta inteligente que faz com que os leitores coordenem competência lingüística e cognitiva a fim de participarem desse processo de interação com o texto. Há o desenvolvimento de estratégias básicas denominadas seleção: quando se lê, o olho não percorre todas as letras, mas seleciona algumas que lhe serão úteis para poder antecipar ou deduzir o que o olho não vê nas seqüências escritas; predição: é um outro tipo de antecipação que consiste em prever o prosseguimento do texto. Quando se tem contato com um suporte textual seja livro, revista, jornal ou catálogo de produtos de beleza, o sujeito já pode antecipar algumas informações que poderá obter daquele material. O próprio título do texto poderá indicar muito sobre a que ele se refere e, quanto mais informações e maior for a familiaridade com o assunto e com a linguagem utilizada nele, mais o sujeito pode eliminar letras ou palavras durante o ato de leitura sem comprometer a sua compreensão.

A realização de inferências também é uma estratégia utilizada para complementar a informação que não está explicitada no texto ou será explicitada posteriormente: podem-se inferir também algumas palavras que geralmente vêm acompanhadas de outras ou realizar inferências devido ao próprio contexto do escrito e, finalmente, a auto-correção, que demonstra que o leitor mantém o controle de sua própria leitura e, quando percebe que algo está errado ou é contraditório, volta atrás a fim de verificar se leu mal ou se o texto traz algum erro. Como se pode observar nos atos de leitura, essas estratégias são utilizadas tanto para a realização da leitura

efetiva, que se refere à compreensão dos textos, quanto para a leitura eficiente, que consiste em ler utilizando um menor espaço de tempo. (Goodman, 2003)

1.3 Atuação do professor no processo da leitura e escrita

Uma vez explicadas as hipóteses de leitura e escrita e os avanços nesses processos, resta a questão do papel do professor na sala de aula. É preciso pensar na maneira como essas informações poderão modificar a prática pedagógica dos professores no que se refere à qualidade das propostas de ensino considerando-se as interações que a criança precisa realizar, bem como a necessidade das trocas sociais para que se dêem os avanços na construção de suas idéias.

A atenção e o interesse do professor devem residir na investigação do que o aluno pensa sobre todo e qualquer assunto tratado em sala, assim como o seu domínio sobre o conteúdo parecem ser os principais componentes para ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita. Fica patente a necessidade de observar e interpretar a atitude da criança diante de uma situação de leitura e escrita. Mas como propor essa atividade? Que perguntas poderão ser feitas? Diante de determinadas respostas, que outras atividades podem ser sugeridas para favorecer a construção de hipóteses sobre o sistema que está sendo utilizado?

Buscar experiências pedagógicas positivas e comprovadas cientificamente e realizar sobre as mesmas uma análise reflexiva fundamentada em teorias que explicam como a criança aprende podem favorecer uma modificação mais consistente e profunda nos fatores que se inter-relacionam no processo de ensino, tais como: tipo de escolha metodológica, relações sociais, conteúdos culturais, instrumentos de avaliação, etc.,

permitindo uma maior coerência na elaboração dos critérios que permeiam todas as escolhas necessárias durante as situações de aprendizagem, pois segundo Zabalza (1998, p.15):

“... a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle da variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos[...] torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula.”

A efetivação do trabalho em sala de aula não pode ser realizada de forma aleatória e assistemática, valendo-se de forma arbitrária das vivências espontâneas dos alunos ou de práticas solitárias de professores que, ansiosos pelo sucesso das crianças, aventuram-se em práticas equivocadas. É necessária a utilização e a fundamentação de ações nas inúmeras contribuições de outras ciências e de diversas linhas de pesquisa cada vez mais valorizadas no campo pedagógico.

Breguince⁶ (2004) compartilha da idéia de que é preciso conhecer, compreender e atuar não somente no que se refere à realização de encaminhamentos de atividades em sala de aula, mas em reflexões que acompanhem o conjunto de procedimentos referentes à realização de um trabalho pedagógico envolvendo planejamento por parte da escola, além do desenvolvimento do ensino e das rotinas necessárias à implementação de um ambiente alfabetizador.

O planejamento constitui um instrumento valioso para poder antecipar, coordenar e operacionalizar idéias, esclarecendo todas as pessoas envolvidas no processo sobre as metas, os objetivos, a maneira de agir, a avaliação das ações e possíveis encaminhamentos no caso de algum comprometimento no decorrer do processo de

⁶ Disponível em 2/12/2006: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetx4.htm>.

implantação da modificação do trabalho com alfabetização. Exige não só esforço docente individual como também aponta para a necessidade de organização da escola e da iniciativa de seus administradores de permitirem que a proposta idealizada se realize.

A autora relaciona alguns requisitos necessários para o trabalho com alfabetização que se referem à elaboração do próprio planejamento e especificamente ao estabelecimento de metas e objetivos para o trabalho pedagógico. A elaboração do planejamento indica a necessidade da criação, dentro das escolas, de períodos para sua realização, envolvendo momentos em que sejam possíveis novas reflexões que possam ser geradas a partir de palestras, cursos ou seminários a fim de gerarem novas idéias que favoreçam os encaminhamentos necessários.

Em relação às metas e objetivos, considera-se necessário que a comunidade envolvida com a escola, no caso, educadores em geral, pais e alunos, tenha-as claras e possam avaliá-las, possibilitando à escola novos encaminhamentos em caso de necessidade. É imprescindível também que se discutam os meios para se alcançar os objetivos, organizem-se ações para a efetivação do processo e elaborem-se maneiras de registrar e socializar as realizações.

1.4 Contextos para a alfabetização

Os procedimentos necessários para a execução do planejamento também necessitam ser sistematizados e cuidadosamente definidos pela equipe envolvida, necessitando:

a) explicitar a progressão das solicitações realizadas para os alunos em função dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos quanto às conquistas referentes à

cultura escrita, envolvendo a compreensão da língua escrita, a oralidade, a leitura e a produção de textos escritos;

b) estabelecer rotinas diárias e semanais, capazes de oferecer ao professor um princípio organizador para o trabalho. É importante que o professor tenha a possibilidade de enriquecer o seu trabalho com eventos realizados por outras salas, pela própria escola ou pela comunidade. Para isso é necessário um planejamento, tanto da escola, para oferecer os momentos das realizações das atividades, quanto do professor, para que possa organizar a sua própria rotina de ações integrando as novas e diversificadas experiências oferecidas pela escola a fim de que os próprios alunos também possam se organizar na realização das atividades que lhes serão propostas. Essa organização estrutural é necessária para que as atividades sejam aproveitadas da melhor maneira possível visando a contribuir para o alcance das metas gerais estabelecidas no início do trabalho.

c) a mobilização da escola para criar um ambiente alfabetizador, ou um contexto de cultura escrita em todos os momentos e espaços possíveis, procurando sempre disponibilizar ao aluno a familiarização e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de textos. A exposição a livros, dicionários, revistas, rótulos, publicidade, notícias do ambiente escolar e periódicos da comunidade ou do município, cartazes, relatórios, registros de eleições e muitas outras possibilidades permitem a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, superando a idéia de que a língua escrita seja prerrogativa apenas do ambiente estritamente escolar.

Sobre a criação de ambiente e de um contexto alfabetizador na escola, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para isso, sendo importante trazer

essas informações à realidade do professor. Teberosky e Gallart (2004), preocupados com o reconhecimento e abrangência desses contextos e espaços para a alfabetização, organizaram algumas características de cada situação que contribui para que o aluno perceba a cultura escrita que está presente em sua realidade e encontre nesses ambientes a possibilidade de desenvolver idéias ou buscar respostas para as suas próprias questões sobre a linguagem escrita. São contextos que favorecem a cultura escrita:

- Situações que permitam a relação entre ações e objetos: conhecer ou reconhecer o tipo de texto em um determinado suporte textual é apenas uma das ações que se podem realizar com o material impresso. A maneira de manuseá-los e as ações que se podem realizar com o texto, isto é, representá-lo, também constituem informações sobre a linguagem escrita. São indicativos de como utilizá-los, por exemplo: a apresentação, a disposição gráfica e as formas de paginação. Uns podem ser lidos, realizando-se a atividade de ler linearmente, como, por exemplo, os livros; em outros casos, a atividade realizada sobre é a de buscar informações, como no caso das listas telefônicas ou dicionários, e em outros ainda é possível olhá-los, como em um álbum. Os materiais escritos podem ser classificados não somente pelo conteúdo e pela maneira como a mensagem está escrita, mas também pelas ações que se podem realizar sobre eles. Essas são informações importantes e que enriquecem as idéias das crianças sobre a linguagem escrita.
- Situações de observação das ações dos adultos: para que o contexto de observação do adulto cumpra sua função pedagógica e não fique restrita à

idéia empobrecida de que apenas observar a criança em atividades de leitura e escrita seja suficiente; é necessário explicitar para a criança as ações realizadas sobre o texto no momento da leitura. Por exemplo, se o critério para a escolha de um material for perceber as relações entre textos e ilustrações, é importante apresentar à criança materiais em que estejam presentes os dois meios de expressão, como no caso de um álbum de figurinhas, em que as ilustrações prevalecem; de uma enciclopédia, em que predomine o texto ou ainda de uma história em quadrinhos, em que haja uma interdependência entre o texto e o desenho. No entanto, se a ilustração fosse o critério a ser explorado com a criança, a escolha de materiais com funções decorativas, explicativas ou expressivas ampliaria a idéia sobre a ilustração que, geralmente, é reduzida a apenas repetir a idéia que está escrita sob outra forma de representação. Além do fato de que se pode chamar a atenção da criança para admirar a ilustração, as cores utilizadas, as relações entre as figuras representadas na cena, os movimentos que foram reproduzidos ou a maneira como as imagens estão dispostas na cena.

- Situações de escutar a leitura em voz alta: muitos pais ou professores realizam essa atividade com as crianças com a finalidade de distraí-los. A importância dessa situação ultrapassa a distração. Nessa atividade a criança pode habituar-se ao estilo formal da linguagem escrita, além de aprender inúmeras palavras novas. É comum quando se realiza a leitura de contos para as crianças fazer perguntas no transcorrer da leitura, criando-se um diálogo entre o texto e a criança que favorece a elaboração

de perguntas sobre fatos fora do seu cotidiano com uma linguagem diferente da habitual, ampliando suas experiências sobre a linguagem escrita e o vocabulário.

- Situações de escrever em voz alta, ditando ao professor: essa atividade é importante tanto para a utilização da escrita da linguagem como para a apreensão da linguagem escrita em si. Quando a criança dita um texto em que o professor ou adulto irá escrever, ela já o produz de outra maneira que não o seu jeito habitual de falar; nesse caso utiliza as formas discursivas associadas à linguagem escrita. A professora pode questionar na atividade como se escreve determinada palavra, qual seria a primeira letra, qual a direção que deve seguir, em que disposição gráfica iniciará um trecho, trabalhando assim com a escrita da linguagem. Nessa situação, as crianças podem aprender a escrever sem que tenham o domínio das formas gráficas; “quando o professor se coloca na posição de ‘escriba’, toma uma posição vicária a respeito de algumas capacidades que meninos e meninas ainda não dispõem, mas dá lugar a que exercitem e melhorem outras que já possuem.” (Teberosky e Ribera, 2004, p. 65).
- Situações de perguntar e receber respostas: a estratégia de fazer perguntas no decorrer da leitura favorece a sua compreensão, além de instigar a criança a fazer perguntas. Os questionamentos podem ser centrados no conteúdo do discurso ou na escrita como sistema gráfico. Considerando-se o sistema gráfico, quando se fazem perguntas de como se escreve, a criança tem a possibilidade de construir conhecimento em relação às unidades gráficas e à combinação delas na escrita. Para

escrever é necessário saber delimitar as unidades e estas podem ser construídas na própria situação de responder sobre as grafias das palavras. Conseguir delimitar os signos gráficos implica iniciar a compreensão de que o sistema alfabético de escrita relaciona-se com os sons. Compreender a segmentação sonora na escrita da linguagem significa identificar o fonema da escrita num contínuo, operação que não se desenvolve separadamente da construção das unidades gráficas. Portanto, a delimitação das letras desempenha um papel tão importante na aprendizagem da escrita quanto a delimitação dos fonemas.

- Situações de suas próprias ações de escrever: solicitar que a criança escreva é uma atividade indispensável, que pode acontecer em duplas. Ao escrever, a criança precisa estabelecer relação entre a escrita, a leitura e a fala.
- Situações de produzir textos longos: ao serem solicitadas a escrever textos longos, as crianças têm oportunidade de aprender aspectos discursivos e textuais da linguagem escrita. Adquirem informações sobre o sistema alfabético e sobre um subsistema não-alfabético (Teberosky e Ribera, 2004) que inclui sinais de pontuação, espaços em branco, repetição de símbolos na escrita, presença de letras maiúsculas e minúsculas, abreviaturas, marcas de ênfase como o negrito ou sublinhado. As crianças são capazes de reconhecer diferentes tipos de textos e produzi-los, antes mesmo de dominarem a escrita sob o ponto de vista gráfico.

Evidencia-se, na descrição desses contextos, a complexidade que envolve as situações favoráveis à ampliação da cultura escrita pela criança, permitindo ao professor aproveitar todos esses momentos que influenciam significativamente nas conceitualizações que o aluno estabelece sobre a escrita, pois sabe-se que “a leitura e a escrita seguem uma progressão evolutiva no tempo, mas é uma progressão que é profundamente influenciada pelo contexto em que se desenvolve”. (Teberosky e Ribera, 2004)

1. 5 Escolha de textos

Além das preocupações que se referem ao planejamento, à criação e à exploração dos contextos de alfabetização como uma maneira de indicar a necessidade de uma organização sistemática para a implantação de um ensino fundamentado cientificamente e a utilização de situações de aprendizagem que consideram a criança como um sujeito ativo e que vislumbram na intervenção pedagógica um favorecimento para o avanço do processo de construção da escrita, encontramos em Teberosky (2002) e Teberosky e Colomer (2003) propostas significativas de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Nas atividades de escrita ou leitura constata-se o cuidado na escolha de textos cuja linguagem seja a mesma usada em sociedade, não os simplificando a ponto de transformá-los num material encontrado somente nas escolas. Assim, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo tanto quanto aprender sobre as combinações necessárias entre as grafias para atender a um determinado objetivo,

como os de lembrar, identificar, armazenar, registrar informações, compartilhar sentimentos e emoções compreensíveis em qualquer época ou local.

A elaboração de listas de compras das comidas preferidas das meninas e dos meninos da classe ou outras solicitações que a produção desse tipo de texto permita desenvolver possibilitam à criança comparar seus registros com os dos colegas ou com outros materiais escritos, presentes no ambiente, bem como estabelecer novas regulações sobre seus registros.

Trabalhar com títulos de livros, pedindo que a criança escreva e compare as próprias produções com as dos colegas e crie outros títulos para as histórias, são também atividades significativas, pois permitem que ela recorra a algumas escritas estáveis quando solicitada a realizar o registro sem a presença do modelo. Essas atividades podem ser realizadas independente da hipótese de escrita em que a criança se enquadre.

Propostas que solicitem a produção de textos utilizando-se materiais diversificados como ordenar uma seqüência de cenas e criar uma história, registrar um relato do seu final de semana, oferecer livros sem texto para que sejam criadas ou ainda recriadas histórias conhecidas com outros personagens.

Vale a pena salientar que, geralmente, as atividades são realizadas em pequenos grupos ou duplas, pois permitem o confronto entre as hipóteses das crianças, podendo gerar um novo conflito cognitivo para os envolvidos na situação. Há também uma preocupação bastante grande com os materiais escritos existentes em sala de aula, que devem ser diversificados e estar ao alcance das crianças, em seu campo visual; devem ser observados a qualidade das ilustrações, o nível de vocabulário e de

conceitos, o grau de complexidade da estrutura da história e o tempo de exposição do material, de forma que provoquem cansaço visual.

Curto (2000) descreve situações para o ensino da leitura, tais como a leitura feita pelo adulto, uma prática que se mostra bastante interessante, uma vez que ler para as crianças proporciona a elas o contato com a linguagem escrita e suas características, como o fato de o texto lido ser sempre igual, possuir um vocabulário especial, uma maneira específica de construir frases e de transmitir idéias. Descreve ainda a leitura silenciosa em que o professor não pode intervir no processo, uma vez que o trabalho de compreensão será do aluno. Também é mencionada a leitura de textos com lacunas que favorecem a realização de estratégias de antecipação e busca de seu sentido global. Há também as atividades de reconstrução de textos fragmentados, que permitam ao aluno encontrar indicadores que guiem a maneira de reconstruir o material. Podem-se ainda relacionar textos com figuras, manchetes com reportagens, incentivando a compreensão entre as suas partes. Outra alternativa é o resumo e identificação da idéia principal de um texto; mesmo que essa atividade seja realizada com a orientação do professor, as crianças têm a oportunidade de encontrar maneiras de selecionar os fragmentos para formar um resumo. Atividades de biblioteca permitem ao aluno pensar sobre as escolhas dos materiais disponíveis, ir construindo preferências e conhecendo recursos para a busca de informações. Mencionemos ainda o arquivamento e classificação de textos, atividades que permitem à criança conhecer formas e critérios para a organização de materiais.

Por meio de uma análise reflexiva sobre os procedimentos de intervenção utilizados em práticas pedagógicas, buscando nos estudos de Ferreiro uma fundamentação para a ação do professor em sala de aula, as estratégias de leitura

definem-se como sendo “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação.” (Soligo, 2001, p.213) Todas elas são usadas, mais ou menos ao mesmo tempo, quando se realiza um ato de leitura, sem que o sujeito da ação tome conhecimento das relações estabelecidas para a compreensão do material escrito, mas ao professor é importante compreender essas estratégias para realizar intervenções adequadas na construção do processo de leitura da criança.

Mediante tantas sugestões para trabalhos, individuais ou coletivos, a serem realizados pelos alunos durante o processo de alfabetização, muitas decisões precisam ser tomadas, sendo indispensável que o professor tenha claro sua concepção sobre a construção da escrita e da leitura, que influenciará em todas as decisões acerca das intervenções a serem realizadas, assim como sobre a importância que ele atribui ao seu trabalho e ao ambiente escolar.

A escola é a instituição formal e indispensável para a libertação do homem e para o progresso social. Assim a definem os psicólogos e filósofos modernos. A definição é inquestionável, mas cabe a ela e ao professor a escolha da melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento humano, propondo situações para o avanço intelectual da criança, pois sozinha esta terá poucas condições para avançar nos conhecimentos do mundo. (Delval, 1998)

Considerando-se a necessidade da escola e a importância do professor, no que se refere à construção do sistema de escrita, a incorporação do conhecimento da forma de aprender da criança é considerado elemento crucial para definir as formas de alfabetizar, ressaltando-se que cabe à escola a tarefa de ensinar. (Azenha, 2002)

Segundo Smith (1999), uma nova compreensão do sistema de construção do conhecimento não mudará o mundo para os professores, mas poderá trazer-lhe confiança para tentar realizar algumas modificações em seu fazer pedagógico.

Conforme Vaz e Soligo (2005), é indispensável que o professor compreenda as idéias construtivistas, principalmente as relacionadas à psicogênese da língua escrita; contudo, à luz dessa teoria, esses conceitos não resolvem os problemas do que fazer para que os alunos aprendam mais e melhor. É necessário que os professores tenham uma formação específica sobre os conhecimentos de como ensinar para que tenham elementos para pôr em prática os pressupostos teóricos.

Novamente surge o problema que essa pesquisa busca investigar: a relação entre os conhecimentos teóricos do professor e a maneira como este escolhe as propostas de atividades para os alunos.

CAPÍTULO II

“Quando a gente escreve começa a aprender as coisas e depois começa a ler. Eu gosto de escrever igual a minha mãe escreve no meu caderno”. (Marina, 4 anos)

2. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir do final do século XIX, a escola ganhou destaque consolidando-se como uma instituição que prepara as novas gerações com saberes necessários para a integração na sociedade vigente. Até então, os filhos das famílias dominantes tinham aulas em suas próprias casas e, depois, prosseguiram seus estudos nas faculdades criadas no norte e no sul do país ou dirigiam-se para a Europa.

Em 1872, com uma população de 10 milhões de habitantes, o país possuía 9 milhões de analfabetos. Em função da industrialização e da conseqüente urbanização, o sistema educacional brasileiro, a partir de 1900, foi estruturado para atender os trabalhadores e seus filhos, pois para a elite já havia colégios, liceus e algumas escolas públicas que os atendiam. (Zacharias, 2005).

Desde então começaram a aparecer grandes fracassos nas tentativas de alfabetizar as crianças. A causa, em cada período, é atribuída a um dos componentes envolvidos na situação; ora o fracasso é atribuído ao método, ora ao aluno, ora à maneira como o sistema educacional está organizado, ora às políticas públicas. O fato é que o problema continua presente e tem suas origens junto à história da escola no país.

Descrever a maneira como o ensino da leitura e da escrita aconteceu no Brasil, caracterizar e apresentar os objetivos de alguns programas de formação de professores oferecidos aos professores em serviço para tentar solucionar o problema do fracasso nas escolas, bem como o questionamento sobre a importância dos conhecimentos

teóricos para a modificação do fazer do professor constituirão o conteúdo deste capítulo.

Numa breve pesquisa para se descrever a maneira como o ensino da leitura e da escrita era realizado nas escolas do Brasil, pode-se constatar que a aquisição dessa possibilidade da inteligência sempre foi considerada um problema para o sistema educacional, dada a dificuldade das crianças em aprenderem a ler e a escrever. (Moll, 1998)

Segundo Mortatti (2006), analisando-se a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil, pode-se dividir o período que vai das últimas décadas do século XIX até os dias de hoje em quatro grandes momentos, sendo que em cada um deles encontram-se características específicas, consideradas novas e melhores em relação às concepções defendidas anteriormente.

O primeiro momento é caracterizado pela “metodização do ensino da leitura” (Mortatti, 2006, p.5), sendo os métodos utilizados os de abordagem sintética, como já foi tratado em capítulo anterior, que valorizam o processo de síntese e consideram que aprender a ler e a escrever seja um ato mecânico, em que são necessárias a repetição e a memorização, privilegiando os processos de decodificação, partindo sempre das unidades menores da escrita para as maiores e mais complexas. Nele incluem-se os métodos de soletração, fônico, silábico, tendências estas ainda fortemente presentes nas atuais propostas didáticas.

Segundo Zacharias (2005), as cartilhas, nome atribuído até hoje a alguns materiais que servem para ensinar a ler e escrever traziam, na época, as letras do alfabeto, as famílias silábicas e alguns ensinamentos do catecismo, reproduzindo e

consolidando as idéias vigentes de como se deveria alfabetizar e assim eram divulgadas entre os que ensinavam.

No ano de 1870, contrapondo-se aos métodos utilizados até então, o poeta português João de Deus lançou a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, apresentando um novo método de ensino, iniciando-se a leitura pela palavra para depois esta ser analisada em relação aos aspectos fonéticos da letra. Essa maneira de alfabetizar tinha como princípio o método analítico, que ficou conhecido como “método João de Deus” ou “método da palavração”. No Brasil, esse material foi muito divulgado pelo professor Antonio da Silva Jardim e, rapidamente, espalhou-se pelo país, encontrando inúmeros adeptos ao ponto de vislumbrem-no como uma salvação para os problemas referentes à leitura e a escrita do país.

Os órgãos responsáveis pelo ensino público do Estado de São Paulo, diante da inovação introduzida pelo “método João de Deus”, além da pretensão serem considerados os responsáveis pelo estado-referência das mudanças do ensino no país, implementou uma modificação na Escola Normal, criando e anexando a ela um Jardim da Infância. As normalistas eram preparadas para utilizar o método analítico de ensino e desenvolviam atividades práticas. Essa escola passa a ser considerada referência para os professores da capital e do interior, institucionalizando-se o novo modelo de ensino que passou a ser obrigatório nas escolas, apesar da resistência de muitos professores, que atribuíam muita lentidão a essa forma de aprendizagem em relação aos métodos sintéticos.

Por meio da produção de materiais para professores e alunos, por publicações de artigos em jornais e revistas pedagógicas sobre a maneira de se propor o ensino da escrita, iniciando-o pela palavra, frase ou texto em direção a unidades menores,

sílabas, grafemas ou fonemas, outros estados conheceram e passaram a utilizar o método analítico. Paralelamente a essa inovação, muitos professores e instituições de pesquisa continuaram defendendo o método sintético. Com uma reforma educacional que dava autonomia didática às instituições de ensino, ocorreu a conciliação entre as duas metodologias, surgindo o que ficou conhecido como método misto ou eclético, iniciando-se o terceiro momento da história dos métodos educacionais no Brasil. (Mortatti, 2006)

Surgiram novos embates entre os defensores dos métodos analíticos e os dos métodos sintético, juntamente com os adeptos dos novos métodos mistos, iniciando-se uma fase em que ocorreu uma tendência à relativização da importância da maneira de ensinar, influenciada especialmente pelos estudos de Lourenço Filho. Após investigações realizadas por ele com crianças de 1ª série do ensino fundamental, buscando soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apresentaram-se oito provas que compõem os testes ABC, como forma de verificar o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar as crianças por salas homogêneas.

Nesse momento da história do ensino nas escolas brasileiras, percebe-se um ecletismo processual e conceitual em alfabetização; o método de ensino subordina-se ao nível de maturidade das crianças e a alfabetização envolve uma questão de medida. A escrita continuou sendo concebida como uma habilidade caligráfica e ortográfica, que deve ser ensinada simultaneamente à leitura, sendo que o aprendizado de ambas demandava um período chamado preparatório que, constituído de exercícios de discriminação visual, auditiva e coordenação motora, ofereceria às crianças as

condições que lhes faltavam para que tivessem sucesso na aprendizagem referente à leitura e à escrita. (Mortatti, 2006)

Na década de 1980, introduziram-se no Brasil os estudos sobre a psicogênese da língua escrita realizados pela psicolingüista Emilia Ferreiro e pela pedagoga Ana Teberosky (Moll e Barbosa, 2002) que deslocavam o eixo das discussões sobre qual seria o melhor método de ensino para a investigação sobre o processo de aprendizagem da criança, caracterizando o que seria chamado de quarto momento da história do ensino da leitura e da escrita no Brasil, representando um momento de “revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, que se abandonassem as teorias e práticas tradicionais, desmetodizando-se o processo de alfabetização, além do questionamento da necessidade das cartilhas.” (Mortatti, 2006, p. 10).

As repercussões da divulgação das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a construção da leitura e da escrita pela criança despertaram no professor o interesse e a necessidade de compreender essas idéias a fim de incorporá-las ao cotidiano escolar. Publicações em revistas especializadas, cursos de formação de professores tais como os promovidos por faculdades de Educação, escolas de Magistério, Laboratórios de Estudo, ONG's, além de outros grupos que colaboraram no sentido de ampliar a oferta dos materiais disponíveis para os esclarecimentos sobre essas novas idéias.

Embora elas não tivessem sido escritas diretamente para os professores, foram estes que mais se interessaram pelas investigações e, tentando agregar ganho ao desempenho de seus alunos, tão logo tiveram algumas compreensões sobre a psicogênese, adequaram-nas à situação de ensino, provocando grandes equívocos.

2.1 Programas oficiais de formação continuada para professores

Tentando-se encontrar novos caminhos para a alfabetização, foram criados, em nível nacional, programas oficiais para favorecer e delimitar a amplitude e a compreensão das pesquisas psicogenéticas que focalizam a psicogênese da leitura e da escrita. Esses programas são oferecidos pelas secretarias de educação estaduais e municipais e pelas próprias universidades que, embora acreditando que a questão metodológica não possa merecer o pesado tributo de responsável exclusiva pelo fracasso das escolas do país em alfabetizar, certamente tem um papel considerável e que necessita ser redimensionado. Entre esses programas, serão destacados três: o projeto de “Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios” (“Projeto Ipê”), idealizado em parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta com o intuito de divulgar as idéias da teoria construtivista, tendo como meta atingir grande número de profissionais em serviço por meio de programas de televisão e vídeo, textos impressos e atividades em telepostos; o “PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental”, que tem o propósito de oferecer fundamentos da teoria piagetiana para reflexões e ações de modificação real na prática pedagógica, além do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA) oferecido pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e que tem por objetivo oferecer ao professor algumas orientações específicas sobre quais atividades e sobre como propô-las aos alunos em processo de alfabetização.

Procurando atender a esse novo referencial teórico, reformulações curriculares foram necessárias e, em muitos estados, os sistemas de ensino passaram a se

organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais que deixaram de ser seriadas. Isto é, a primeira fase da escolarização passou a ser constituída por um período de 2 anos, correspondentes às antigas 1ª e 2ª séries do ensino regular. Assim, o aluno teria um ensino contínuo, num ciclo de dois anos, para realizar a aprendizagem referente àquelas séries. Essa organização contemplaria tanto a necessidade de um tempo maior para os alunos, com diferentes níveis de conhecimento, de se alfabetizarem, quanto contribuiria de maneira indireta para a diminuição da evasão escolar nas séries iniciais, uma vez que a retenção é um dos grandes motivos do abandono da escola nas primeiras séries. (PROFA, 2001)

De acordo com Souza (2006, p.3), reformulações curriculares são complexas e para que se efetivem é necessária uma abrangência que envolva desde a explicitação dos currículos até a compreensão das propostas pelos educadores envolvidos nos processos de ensino. Assim, pode-se dizer que:

(...) a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios - material de orientação e controle -, que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação).

Nesta pesquisa serão apresentados com maiores detalhes as modificações ocorridas no currículo do Estado de São Paulo, pois foi esse estado que lançou o projeto de “Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios” (“Projeto Ipê”.), que apresentava inúmeros módulos de assuntos referentes à educação, entre eles um que continha orientações específicas para a alfabetização.

No ano de 1983 ocorreu, nesse estado, a implantação do Ciclo Básico, esperando que essa reformulação, numa perspectiva política, diminuísse a seletividade

escolar, democratizando o ensino, e, na perspectiva pedagógica, a possibilidade de significativas transformações na prática da alfabetização, considerando-se os novos referenciais teóricos para o ensino.

Com a instituição da obrigatoriedade do ensino vem o discurso para o direito à educação, assegurado a todas as crianças. A escola foi acolhendo a nova clientela, advinda de classes populares, sem considerar os diferentes níveis de conhecimento trazidos por essas crianças, e assim continuou esperando dela o mesmo desenvolvimento e no mesmo tempo em que aconteciam com a clientela que já freqüentava a escola. O resultado foi um expressivo fracasso escolar nas séries iniciais. (São Paulo, 1990)

Corroborando a necessidade de modificações administrativas e pedagógicas do ensino, encontram-se os fortes pressupostos teóricos construtivistas que já haviam sido institucionalizados como referências nacionais para as propostas de intervenção pedagógica (Moll e Barbosa, 1998). Dessa forma, diante do quadro de enorme fracasso escolar, a implantação do Ciclo Básico foi instituída, considerando-se a necessidade de mudança de paradigmas nas escolas.

Uma vez instituída a estrutura escolar por ciclos, restava a implementação da proposta pedagógica, que trazia inovações à alfabetização, às práticas de avaliação e à formação do professor. Em relação à alfabetização, a língua escrita passou a ser concebida como um sistema de representação a ser construído pela criança (Ferreiro e Teberosky, 1986), para o que seria necessário haver um período extra na escola para que crianças, de diferentes níveis sociais, pudessem ter experiências que somente um ambiente que faz uso da leitura e da escrita pode oferecer. Muitas vezes, um ano é pouco tempo para a criança vivenciar essas experiências e conseguir percorrer todas

as hipóteses sobre o sistema de escrita até se alfabetizar. Assim, um tempo maior nessa escolarização inicial, que corresponde às 1ª e 2ª séries, poderia atender a essa necessidade.

Quanto às práticas de avaliação, estas deveriam servir para diagnosticar os progressos dos alunos e orientar os professores para tomarem providências no sentido de auxiliar os avanços, enfatizando o seu caráter diagnóstico e qualitativo. (Souza, 2006). Em relação à formação o professor, este precisaria assumir uma postura de olhar para o aluno e conhecer o seu processo de construção do conhecimento, além de dominar o conteúdo a ser ensinado.

O material oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para orientação aos professores, era elaborado pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp (São Paulo, 1991) e foi essa mesma equipe que criou as propostas curriculares que foram apresentadas aos professores, em forma de fascículos, sendo um para cada conteúdo. Elas explicitavam os valores políticos e sociais da época; os textos procuravam formar e informar o leitor, permitindo que estes reconstruíssem as idéias que lhes possibilitaram reflexões sobre a teoria e que fundamentaram a elaboração de determinados princípios para as decisões referentes à prática pedagógica. No entanto, para a sua compreensão, supunham um professor que possuísse um vasto domínio no campo pedagógico e em sua área de conhecimento. (Souza, 2006)

Como já era de se esperar, foram necessárias iniciativas e novos materiais para a capacitação de professores, surgindo produções específicas que serviriam como subsídios para implantação dos guias curriculares, de outras produções que se

destinavam à implementação do Ciclo Básico nas séries iniciais, além de outros textos de fundamentação teórico-prática (Souza, 2006).

2. 1. 1 Projeto IPÊ

Destacam-se nesta pesquisa os materiais específicos referentes ao Ciclo Básico que surgiram devido à criação do Projeto de Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios, conhecido como Projeto Ipê, cuja meta principal era a de utilizar os recursos da televisão e do rádio com o objetivo de atingir um grande número de professores e especialistas em educação num curto espaço de tempo para que assim a maior parte da rede de ensino envolvida na implantação do Ciclo Básico compreendesse a nova concepção teórica que sustentava as concepções metodológicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental.

Textos inéditos, além de outros já publicados em livros ou periódicos educacionais, foram compondo o referencial teórico do Projeto Ipê para a leitura e para a escrita. A característica do discurso utilizado deixava transparecer a intenção objetiva de colocar o professor em contato com a teoria que fundamentava a prática, tendo como princípio norteador para essas escolhas a reflexão, que se constitui em um elemento de transformação da prática. (Souza, 2006).

A realização do curso acontecia nas secretarias de educação estaduais e regionais ou nas próprias escolas. Nas sessões, como eram chamadas as reuniões de capacitação, os professores assistiam a uma fita de vídeo, com duração aproximada de 30 minutos, que trazia geralmente uma conferência de algum educador reconhecido nacionalmente pelas pesquisas na área da educação, discutindo um dos textos do

curso, num tempo pré-determinado e que também podia esclarecer dúvidas pelo telefone num programa da Rádio Cultura, feito pela equipe técnica da Secretaria de Educação (São Paulo, 1990). O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo e foi um dos precursores da TV Escola no período de 1984 a 1992.

Apesar de todos esses recursos, a própria equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, além de outros especialistas em educação, perceberam que a mudança da prática docente era um processo lento e complexo. Observaram também que o modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática não oferecia indicações para a ação (Souza, 2006).

2.1. 2 PROEPRE

Outra contribuição significativa para a prática docente é o curso PROEPRE – Programa de Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecido desde 1980 pelo Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas, que faz parte da Faculdade de Educação dessa instituição, organizado e coordenado pela própria idealizadora do projeto, Professora Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, docente titular da faculdade de Educação da UNICAMP.

Segundo Camargo de Assis (2003), o PROEPRE é um programa de educação criado a partir da tese de doutoramento de Mantovani de Assis (1976) intitulada “O Processo de solicitação do meio e a construção das estruturas da inteligência da criança.” A investigação consistiu em verificar se crianças de 5 e 6 anos de idade, quando colocadas diante de situações-problema que estimulassem o raciocínio lógico

gerando conflitos cognitivos, conseguiriam desenvolver algumas noções e estruturas que, segundo Piaget, seriam capazes de construir (Camargo de Assis, 2003).

Para a pesquisa foram abordadas crianças de Educação Infantil pertencentes a famílias de diferentes níveis sócio-econômicos, bem como de diferentes escolas. Após a aplicação de alguns testes para constatar se as crianças estavam realmente no nível pré-operatório, algumas classes constituíram o grupo controle, e outras, o grupo experimental. As crianças do primeiro grupo freqüentaram as classes de Educação Infantil, realizando as propostas de estudo de suas respectivas instituições, enquanto as do grupo experimental realizaram atividades previamente selecionadas, segundo orientações específicas recebidas pelas professoras.

Ao final do primeiro ano, nas classes que seguiam as orientações da pesquisa “O processo de solicitação do meio”, 80% dos alunos alcançaram um estágio de desenvolvimento mais avançado. Diante desses resultados, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, resolveu implantar o “Processo de solicitação do meio” em algumas classes de Educação Infantil e, no ano de 1975, alguns professores da rede municipal de ensino participaram de um curso de aperfeiçoamento, recebendo orientações para a realização do trabalho cujos resultados haviam sido satisfatórios para o desenvolvimento das crianças. (Mantovani de Assis, 2000).

A partir daí, Mantovani de Assis (2000) organizou um curso específico para os professores interessados na implantação do programa “Processo de solicitação do meio”. O material do curso é constituído de textos teóricos que permitem ao professor entender melhor os princípios da teoria de Jean Piaget, de textos que apresentam, de maneira didática, as implicações da teoria piagetiana, que ajudem o professor a criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos aspectos afetivo,

social e cognitivo, do aluno, de textos que orientem a organização da rotina de aula do PROEPRE, além de outros textos constituídos de inúmeras sugestões de atividades e indicações de questionamentos a serem utilizadas como indicadores de uma postura diante dos conteúdos e dos alunos que somente o próprio professor poderá construir a partir dos seus conhecimentos teóricos (Camargo de Assis, 2003).

Os textos referem-se à teoria geral da origem do conhecimento conforme postula Jean Piaget, aos estágios de desenvolvimento, enfatizando-se as características específicas de cada um deles, à gênese da construção das estruturas lógicas elementares, às noções de espaço, tempo e causalidade, ao desenvolvimento da função simbólica; alguns textos referem-se ainda ao desenvolvimento moral e apontam para a necessidade de compreensão da forma como a criança elabora suas regras, normas e atitudes. Apontam, ainda, para o quanto a escola que favorece um ambiente equilibrado, livre de tensões e coerções, pode contribuir tanto para o desenvolvimento intelectual, quanto moral, que indicam e justificam a rotina e os tipos de atividades que constituem um dia de aula no PROEPRE.

Os textos com atividades práticas compõem-se de breves referências sobre a gênese do conhecimento em questão, salientando a importância de que sejam valorizadas e compreendidas as hipóteses que a criança já possui e inúmeras sugestões de atividades com objetivos e orientações quanto aos questionamentos que utilizam a técnica do método clínico de Jean Piaget para as investigações sobre o que a criança já sabe. Além dessas orientações, há observações importantes sobre a atividade ou sobre as respostas que as crianças podem apresentar, contribuindo para que o professor possa antecipar situações e se preparar com questionamentos ou argumentos que contribuirão para o melhor aproveitamento da atividade, tanto para

provocar o desequilíbrio ou possíveis avanços nas hipóteses das crianças, quanto para o professor preparar-se, previamente, de maneira a explorar plenamente a atividade.

No que se refere especificamente à alfabetização, o fundamento teórico tem como referência as investigações de Ferreiro e Teberosky (1986), apontando para a importância do ambiente em que a leitura e a escrita sejam realmente necessárias para a comunicação entre as personagens presentes nas regras dos jogos propostos, para a realização de atividades de culinária, na hora da história, para ouvi-las ou contá-las, na seleção de materiais etiquetados, e na hora de guardá-los em seus respectivos lugares, ou ainda em jogos específicos para reconhecer e escrever letras, palavras e textos. O material traz algumas sugestões para atividades em sala de aula e solicita que os professores em formação criem outras atividades coerentes com as discussões realizadas no decorrer do curso. Essas atividades são socializadas para todo o grupo e abre-se um momento para análise e comentários sobre as propostas criadas, discutindo-se seus objetivos, bem como a maneira para a sua realização.

A duração do curso é de 320 horas, sendo que 240 horas são distribuídas ao longo de um ano, para encontros semanais ou quinzenais, cujo objetivo é a realização de atividades individuais, coletivas ou em pequenos grupos, envolvendo a leitura e a reflexão sobre os textos selecionados, a observação e a reflexão sobre filmagens de professores ou da própria autora do curso realizando alguma atividade com crianças e o estudo sistemático, além da preparação de atividades práticas. As outras 80 horas são reservadas para que o responsável por sua implantação realize visitas às salas de aula, oferecendo o apoio necessário aos professores no desenvolvimento do programa. (Camargo de Assis, 2003).

Segundo Mantovani de Assis (1981, p. 1):

A inovação educacional proposta pelo PROEPRE só se torna possível quando as pessoas nele envolvidas estão convencidas de sua validade, desejam-na e empenha-se para que ela se concretize através de uma ação conjunta. Essa ação supõe a cooperação ativa e espontânea das pessoas, sem a qual a implantação de nosso programa poderá ser particularmente prejudicada.

Segundo a própria Mantovani de Assis, “formar educadores proepreanos é uma tarefa árdua, cujo sucesso depende de inúmeros fatores difíceis de controlar” (1981, p. 2). Alguns desses fatores são relacionados ao próprio professor e outros aos pais das crianças, aos administradores da instituição ou aos auxiliares que compõem a equipe de apoio, como a merendeira, a ajudante de sala, a servente, etc, que também realizam atividades com as crianças. Ainda sobre tais fatores, Mantovani de Assis enfatiza que “nessa equipe o educador assume a maior responsabilidade, uma vez que lhe cabe conduzir o processo educativo.” (p.24).

O curso do PROEPRE ainda hoje é oferecido à população pela Extecamp⁷ e pelo Centro de Aperfeiçoamento em Educação⁸ aos professores interessados em se aperfeiçoarem e em estudarem os princípios da teoria piagetiana, ou pode ainda ser oferecido pelas próprias Secretarias de Educação municipais ou instituições particulares que pretendam implantar o programa em toda a instituição ou rede de ensino.

No Brasil, o PROEPRE já foi implantado em inúmeras redes de ensino particulares, municipais ou estaduais e anualmente é realizado um encontro de professores, promovido pelo Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp e o Centro de Aperfeiçoamento em Educação para atualização e aprimoramento dos professores tanto nas questões teóricas como em situações referentes à prática pedagógica.

⁷ Órgão pertencente à universidade Estadual de Campinas responsável por organizar cursos de aperfeiçoamento para a população em caráter de extensão universitária.

⁸ Empresa de formação e aperfeiçoamento de professores responsável por organizar, aprovar e oferecer cursos de PROEPRE para professores em geral.

Novas posturas em sala de aula e a realização de atividades coerentes com as reflexões realizadas durante o curso podem ser verificadas nas avaliações que as secretarias de educação municipais realizam ao final de um ano de trabalho com as crianças, por meio de relatórios apresentados pelos professores apontando para um melhor desenvolvimento de determinadas construções da inteligência. Outra maneira de verificar as contribuições do PROEPRE para as práticas de sala de aula são os resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos dos cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado indicando uma mudança no desempenho das crianças depois que seus professores realizaram o curso de formação do PROEPRE.

2. 1. 3 PROFA

Além do PROEPRE, outro programa que está sendo oferecido pelas redes municipais e estaduais de ensino em parceria com o Ministério da Educação para os professores do Ensino Fundamental, visando a diminuir os problemas referentes à alfabetização e à evasão escolar nas séries iniciais do ensino fundamental é o PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) tem como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (PROFA, 2001, p.5), oferecendo condições para que os educadores possam, a partir dos seus conhecimentos sobre alfabetização e utilizando uma metodologia de resolução de problemas, refletir sobre situações de leitura e de escrita, construindo o conhecimento didático, uma vez que, somente o contato com as

novas idéias sobre alfabetização, não foram suficientes para a mudança da prática escolar.

Os conteúdos dos textos do programa apresentam explicações sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no aluno, sobre como elaborar situações didáticas que respeitem esse processo e que também permitam ao sujeito avançar em suas idéias e sugestões de atividades que foram elaboradas por um grupo inicial de educadores que formularam e validaram propostas de ensino coerentes com as idéias vigentes de aprendizagem, construindo, assim, um material didático favorável à construção de uma “metodologia de alfabetização” (PROFA, 2001, p. 5). Há também textos literários, resenhas de filmes e um manual de orientação para uso dos acervos do programa Nacional Biblioteca da Escola que ampliam o horizonte cultural dos professores, além de vídeos que trazem situações didáticas de alfabetização ou reuniões com professores tratando de conceitos relevantes ou polêmicos.

Para que o professor empregue uma metodologia de alfabetização que alcance sucesso entre os alunos é necessário que ele próprio aprenda a ensinar, o que não se consegue apenas estudando. Para adquirir a competência necessária, é preciso mobilizar conhecimentos teóricos e práticos da sua vida profissional e pessoal para resolver as situações com que se depara, colocando em uso o conhecimento e os recursos de que dispõe. Dessa maneira, a metodologia utilizada nos encontros destinados à formação dos educadores apoia-se em:

(...) estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (PROFA, 2001, p. 21)

O programa considera que a formação adequada dos professores é indispensável para a qualidade da educação escolar, mas salienta que há outros aspectos que interferem nesse processo, tais como “valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia.” (PROFA, p.19).

A realização do programa acontece através de parcerias estabelecidas entre o MEC e as secretarias de educação, universidades ou organizações não governamentais que, a partir de um acordo firmado por um Termo de Cooperação Técnica, estabelecem os compromissos de cada uma das partes para a disponibilização do programa aos professores.

O curso possui carga horária de 160 horas, que deve ser distribuída em encontros semanais de 3 horas de duração e 1h de trabalho pessoal, durante um período de 40 semanas. Do total de horas, 75% delas devem ser destinadas à formação em grupo e 25% destinados à realização de estudos e à produção de textos e materiais ao longo do curso. A certificação acontece para os professores que tiveram frequência adequada e entregaram as tarefas solicitadas.

A estrutura das atividades realizadas nos encontros constitui-se de três atividades permanentes, sendo elas: Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Idéias, momento em que os participantes do curso expõem idéias e reflexões realizadas durante a semana e o desenvolvimento do tema proposto para a unidade estudada, principalmente na socialização das tarefas da semana anterior, além do Trabalho Pessoal que se refere a

orientações sobre as atividades que deverão ser realizadas fora do horário do curso. Outras atividades podem ser inseridas durante os encontros desde que atendam aos objetivos do programa.

Como é possível perceber, a formação do professor acompanha a história da escola, indicando o quanto ele é importante para o ensino. A questão é que, inúmeras vezes, com a formação que o professor recebe, este acaba não conseguindo realizar modificações eficientes nas práticas pedagógicas, o que demonstra ser necessário analisar a própria formação oferecida. Dessa forma, programas de formação que incidam diretamente na didática do professor seriam o caminho indicado para a formação de professores? As idéias construtivistas sobre a alfabetização não consistem em colocar a criança como sujeito central da aprendizagem deixando de valorizar os métodos de ensino?

Todas essas afirmações são verdadeiras e atualmente podem ser melhor compreendidas uma vez que muitas idéias sobre leitura e escrita já estão mais claras.

Em primeiro lugar, a própria Ferreiro (2001, p. 119) afirma:

Divirto-me com esse negócio da denominação “proposta”, porque já faz anos tive de dizer: “Deixemos de discutir sobre métodos”. Durante muito tempo insisti na necessidade de deslocar as perguntas, porque as que eram feitas sobre qual era o melhor método pressupunham que o método existia. (...) Tive muito trabalho para levar a discussão para a própria definição de que tipo de aprendizagem é esta, o que se aprende, qual é o objeto que será aprendido, qual pode ser o papel dos agentes que intervêm nessa aprendizagem, e reivindicar o papel da criança, totalmente subestimado na discussão metodológica.

Compartilhando dessa idéia de refletir sobre o ensino, nessa nova concepção de alfabetização, Mortatti(2006) enfatiza a preocupação dos envolvidos com o ensino em desmetodizar a alfabetização, ocorrendo assim um silenciamento a respeito das questões de ordem didática que precisam ser retomadas e analisadas.

Domingues de Castro (2001, p.40) também demonstra sua preocupação quanto aos rumos do ensino:

(...) a didática trata do processo de ensinar e, muitas vezes, tenho repetido que não podemos ter medo da palavra ensino, (...) Ensinar é o ofício do professor, ensinar visando a produzir aprendizagem. (...) Todo o problema da didática é realmente, trabalhar as questões de ensino de modo que elas possam ter esse desenlace feliz, ou seja, que o ensino possa produzir aprendizagem.

A própria Ferreiro (2001a) argumenta que as investigações que realizou tinham o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre a criança enquanto sujeito cognoscente e a língua escrita como objeto de conhecimento. Também sabia que qualquer descoberta que fizesse influenciaria na escola, mas sua intenção não foi a de construir uma proposta didática. Enfatiza que, ao realizar-se a leitura da obra sobre a psicogênese da língua escrita, é possível que surjam idéias que permitam tirar algumas conclusões do que não se deve ou deve-se fazer em relação à alfabetização, mas o conteúdo do material não apresenta preocupação didática nem aponta para o que fazer, aliás, o como fazer, “isso é do que esse livro necessita, porque deixa a palavra aos que estão na prática.” (Ferreiro, 2001a).

Para Vaz e Soligo (2005), a crença de que oferecer ao professor fundamentos referentes à compreensão da sociedade, à educação, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos seria suficiente para subsidiá-lo na elaboração de atividades a serem realizadas sobre a alfabetização é um equívoco. Esses conhecimentos são necessários, mas não suficientes.

A busca de respostas que expliquem se os estudos de situações em sala de aula permeados pela fundamentação teórica oferecidos por curso de formação continuada a professores alfabetizadores permitem ao professor conhecer a teoria e

realizar escolhas de atividades práticas coerentes com a concepção teórica construtivista será o objeto de investigação tratado no terceiro capítulo, assim como a interpretação e a análise dos resultados.

CAPÍTULO III

“Da para escrever carta para se comunicar com as outras pessoas porque dá saudade.” (André e Ana, 6 anos)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3. 1 Problema

O problema dessa pesquisa pode ser assim formulado:

Existe correlação entre os conhecimentos que os participantes desta pesquisa possuem sobre o processo de construção do sistema escrito pelas crianças e a escolha de procedimentos didáticos mais adequados para fomentar essa construção?

3. 2 Hipótese

Há correlação entre o conhecimento que os participantes possuem do processo de construção do sistema escrito e a escolha de procedimentos didáticos mais adequados para fomentar essa construção. De tal modo que pontos mais altos obtidos nas questões sobre a teoria que explica a psicogênese da leitura e escrita correspondem a pontos mais altos nas questões relativas aos procedimentos didáticos mais adequados para fomentar essa construção.

3. 3 Objetivos

São objetivos desta pesquisa:

2.4 Verificar se após a realização de um curso de formação de professores alfabetizadores entre os anos de 2003 e 2006, o desempenho satisfatório em situações que se referem à teoria, é também satisfatório no que se refere às atividades que são propostas às crianças que estão aprendendo a ler e escrever.

2.5 Verificar se o desempenho dos participantes está associado ao tempo de experiência docente.

2.6 Verificar se o desempenho dos participantes está associado à idade dos participantes

3. 4 Participantes

A amostra total da pesquisa foi constituída por 30 participantes⁹, dos quais 29 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, na faixa etária de 20 a 60 anos, que responderam ao questionário que consta no anexo I.

Todos os participantes são professores de classes de Educação Infantil ou Ensino Fundamental na cidade de Americana, SP, tendo participado de algum curso de formação continuada para professores alfabetizadores nos anos de 2003 a 2006.

Para participar da pesquisa, o professor teria que estar atuando no magistério, ter realizado um curso de formação continuada, no período estabelecido e demonstrar disponibilidade para responder ao questionário previamente preparado. A escolha dos educadores foi feita aleatoriamente por meio de contato pessoal e direto.

3. 5 Instrumentos

Para ser utilizado como instrumento dessa investigação foi construído um questionário semelhante aos empregados como na escala Likert, na qual os participantes mensuravam num contínuo de 1 a 5 suas opiniões sobre afirmações referentes à psicogênese da escrita na perspectiva de Emilia Ferreiro e, situações de

⁹ A tabela com os dados demográficos dos participantes está no anexo 2.

sala de aula envolvendo o processo de alfabetização. Para a definição do conteúdo do questionário foram utilizadas as opiniões sobre alfabetização de inúmeros professores, coletadas durante os anos de 2004, 2005 e 2006, ao responderem às questões: “1. O que você sabe sobre alfabetização? 2. Quais suas principais dúvidas sobre alfabetização ou letramento? Em que conteúdo referente ao processo de alfabetização você sente necessidade de aprofundamento?”, além das questões também foi solicitado aos educadores que escrevessem cinco ou seis palavras ou expressões consideradas importantes em relação ao processo de leitura e escrita.

A partir desse material foram selecionados alguns conteúdos, informações teóricas e situações de sala de aula presentes nas respostas da maioria dos professores, para a elaboração do questionário¹⁰, com 32 questões, sendo 17 afirmativas referentes a conceitos teóricos sobre a psicogênese da leitura e escrita, e 15 propostas de atividades envolvendo a leitura e a escrita.

Após a elaboração do questionário, a pesquisadora reuniu-se com mais 3 professoras que possuíam conhecimentos referentes à idéia da língua escrita, enquanto sistema de representação, para que juntas discutissem e respondessem às questões considerando o nível de relevância das afirmações com vistas a um trabalho com alfabetização fundamentando na Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Algumas sugestões foram apresentadas e procedidas as alterações necessárias na redação a fim de que os enunciados ficassem mais objetivos e claros, evitando-se, desta maneira, comprometimento quanto à interpretação das afirmações e garantindo a compreensão das mesmas pelos participantes da pesquisa.

¹⁰ O questionário consta no anexo 3.

As questões foram agrupadas por categorias, de acordo com seus conteúdos como se observa na Tabela 1: Categorização das Questões.

CATEGORIAS DE QUESTÕES	NÚMERO DAS QUESTÕES
Teóricas	1 – 5 – 6 – 7 – 10 – 11 – 16 – 19 – 21 – 24 – 26 – 27 28 – 29 – 30 – 31 – 32
Procedimentos didáticos	2 – 3 - 4 – 8 - 9 – 12 – 13 -1415 – 17 - 18 - 20 – 22 – 23 – 25
Compreensão da língua enquanto sistema de representação	1 – 2 3 – 9 – 12 – 13 – 14 15 – 17 – 18 – 18 – 25 – 31
Valorizam a exercitação, a memorização e a escrita correta das palavras	5 – 6 - 8 – 11 - 16 - 19 – 20 – 22 – 29

Tabela 1: Categorização das questões

Após o término da elaboração do questionário, a pesquisadora entrou em contato com os participantes para que combinassem o local e data para sua aplicação.

3. 6 Procedimentos de análise e interpretação dos resultados

Para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa foi usada a análise estatística descritiva, com apresentação de tabelas de frequências para variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para variáveis contínuas.

A associação linear entre duas variáveis foi verificada por meio do coeficiente de Spearm. Este coeficiente varia de -1 a 1, sendo que valores próximos dos extremos

indicam correlação positiva ou negativa, respectivamente. Valores próximos de zero não indicam correlação.

Quanto à metodologia estatística empregada, inicialmente fez-se uma descrição geral da amostra, utilizando tabelas de frequência e medidas de posição e dispersão, de acordo com a natureza da variável, qualitativa ou quantitativa, respectivamente. Os resultados foram ilustrados através de tabelas e gráficos e a comparação dos desempenhos foi estabelecida por faixas de idade e dividida em categorias pelo tempo de serviço no magistério, utilizando-se do teste de Kruskal-Wallis.

A relação entre o desempenho nas questões práticas e teóricas foi avaliada pelo coeficiente de correlação linear de Spearman.

Optou-se pela utilização de testes não-paramétricos devido ao pequeno número de participantes.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%.

CAPÍTULO IV

*“Quando eu crescer quero ser astronauta,
para voar junto com a lua.” (Felipe, 4 anos)*

4. Análise e interpretação dos resultados

Analizando a tabela dos dados demográficos¹¹ dos participantes da pesquisa, observa-se a predominância do gênero feminino nessa categoria profissional, havendo apenas um docente do sexo masculino. A idade dos participantes da pesquisa varia entre 21 a 58 anos, com média de 33,2 anos, sendo que a maior concentração de participantes ocorre na faixa de 30 anos (50%). Os referidos dados mostram que os participantes exercem a função de professor com experiência de 6 meses a 32 anos de carreira.

A análise das respostas dos profissionais ao questionário¹² permite estabelecer interpretações claras sobre a maneira como eles consideram o processo de construção da leitura e da escrita e suas implicações sobre a prática pedagógica.

As análises descritivas dos resultados, obtidos por meio da aplicação do questionário, serão comentadas de acordo com o interesse de seus resultados, trazendo as porcentagens obtidas nas respostas dos professores sempre que for relevante para a compreensão dos resultados.

Na primeira questão, verifica-se que 100% dos professores apresentaram desempenho favorável, demonstrando compreender a importância das funções da língua escrita em situações reais de utilização.

Em situações que a cópia é vista como atividade pedagógica, abordadas nas questões dois, três e vinte e nove, percebe-se a interpretação equivocada dos professores sobre a sua importância comprovada pelos percentuais de 17%, 50% e 44% respectivamente. As propostas de atividades em que a cópia era utilizada pelos

¹¹ Tabela de avaliação dos participantes por sexo, idade e tempo de serviço está no anexo 2.

¹² A análise descritiva das questões e respostas está na tabela 6, anexo 3.

alunos para a realização de registros em situações reais do cotidiano e havia a oportunidade de comparação imediata com modelos convencionais de escrita, não tiveram sua evidência valorizada pelos participantes.

Na questão cinco, apenas 20% dos professores valorizaram corretamente a atividade reflexiva sobre a língua quando são utilizadas palavras isoladas, enquanto que sobre a mesma estratégia, mas utilizando textos, na questão doze 60% dos professores consideraram-na relevante.

Nas questões nove e dez, 84% dos professores conseguiram atribuir a devida relevância para atividades de ouvir e reconstruir histórias, por considerarem-nas essenciais para a construção do sistema de escrita.

Na sétima questão, verifica-se que 97% dos professores apresentaram desempenho favorável, ao considerar que a construção do sistema de escrita não é imediato e que há necessidade dos envolvidos no processo realizarem inúmeras reflexões para avançarem na referida construção desse sistema.

Na questão onze, 87% dos entrevistados reconheceram que é importante que sejam propostas atividades que o aluno sinta-se capaz de realizar.

Na questão treze, 47% dos professores acreditam erroneamente que respostas diretas às perguntas dos alunos sobre o que está escrito, contribuem para o avanço em suas hipóteses de representação da língua.

Na questão dezesseis, 67% dos professores atribuem, incorretamente, grande importância para correção dos erros cometidos pela criança durante o processo de construção da leitura e escrita, evidenciando a necessidade do professor compreender e respeitar as hipóteses da criança durante o processo propondo atividades que

favoreçam os avanços sem a necessidade de apontar o que ainda a criança precisa descobrir sobre a língua escrita.

Nas questões dezoito com 7%, vinte e cinco com 20% e vinte e sete com 10%, significam que o professor atribui excessiva importância às atividades de escrita espontânea que por si só trazem pouco desafio à criança.

Na questão dezenove, a porcentagem de 27% demonstra que esses professores, equivocadamente, ainda consideram necessário que a criança aprenda o traçado das letras para avançar nas hipóteses de escrita. De nada adianta registrar e reconhecer todas as letras e não estabelecer relações com o sistema de representação da língua escrita.

Na questão vinte e quatro, 17% dos professores ainda acreditam que somente distúrbios neurológicos possam ser determinantes para impossibilitar a criança de aprender a ler e escrever. A atividade de leitura e escrita refere-se à representação social, sendo assim há possibilidade da criança apresentar dificuldades para a compreensão desse sistema de representação por inúmeros fatores que podem interferir nas interações que ela estabelece com esse objeto do conhecimento sem que apresente nenhum problema neurológico.

Nas questões vinte com 17%, vinte e dois com 20%, vinte e três com 77%, trinta com 57% e trinta e dois também com 57%, os professores consideram corretamente a importância de sua intervenção, direta ou indiretamente, na construção da língua escrita.

Na questão vinte e um, 47% dos professores atribuem pouca importância ao raciocínio lógico e à criatividade no processo de construção da língua. Para ler e

escrever há necessidade de se estabelecer relações nas representações para realizar a leitura e a escrita.

Nas questões vinte e seis, com 83% e vinte e oito com 87% dos professores tiveram desempenho desfavorável considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita acontecem respeitando uma hierarquia de habilidades e de material a ser explorado pelo aluno, na verdade quando se lê e se escreve há a necessidade de representar uma idéia não existindo uma seleção de letras ou palavras ou conectivos, as representações da língua escrita são utilizadas e o leitor e o escritor precisam interpretá-las para que a leitura e a escrita se efetive. Numa situação de ensino podem existir materiais mais indicados para favorecer algumas relações que a criança precisa estabelecer entre o que se lê e como se representa esse escrito, mas não há uma ordem de atividades a ser seguida para vencer a complexidade presente na língua escrita.

Na questão trinta e um, 87% dos professores, apresentaram um desempenho favorável, apontando a importância que os professores atribuem para as atividades de leitura e escrita de histórias, notícias de jornais ou outros textos desde o início do ensino, evidenciando a compreensão da alfabetização como um conhecimento que permite uma melhor compreensão do mundo.

A Tabela 2 apresenta a análise descritiva do desempenho de todas as questões do questionário, conforme as categorias criadas para as questões.

Notas finais padronizadas para 0/10						
Variável	N	Média	desvio padrão	mínimo	mediana	máximo
Questões teóricas						
teoric3	30	5.3	1.2	2.6	5.1	8.2
questões práticas						
pratic3	30	5.4	1.0	3.3	5.3	7.7
compreensão língua escrita						

compr3	30	6.5	1.0	4.5	6.8	8.6
valorizam a exercitação...						
valor3	30	4.1	1.7	0.6	3.9	7.2
total geral (32 questões)						
total3	30	5.3	0.9	3.1	5.3	7.2

Tabela 2: Padronização das notas obtidas por categorias das questões numa escala de 0 a 10

A tabela traz os resultados atribuídos às questões padronizados numa escala de 0 a 10. A média aponta que o desempenho mais favorável encontra-se nas questões referentes às situações que envolvem as que se referem à compreensão da língua escrita enquanto sistema de representação. E o desempenho menos favorável aparece nas questões referentes às questões relacionadas à exercitação, decodificação e memorização nas atividades envolvendo a leitura e a escrita.

A Tabela 3 mostra a análise descritiva e os resultados das comparações do desempenho nas questões teóricas, nas questões referentes à prática pedagógica, nas questões referentes a afirmações que se referem a situações de codificação, memorização e exercitação da língua escrita e nas situações de sala de aula que se referem à construção da língua escrita enquanto sistema de representação entre as faixas de idade, pelo teste de Kruskal-Wallis.

Faixa	Variável	N	Média	desvio padrão	mínimo	mediana	máximo	p-valor
(Kruskal-Wallis)								
até 30	teoric3	15	5.3	1.2	3.5	5.3	8.2	0.5990
	pratic3	15	5.7	0.8	4.0	5.7	7.0	0.0816
	compr3	15	6.7	0.7	5.0	6.8	7.7	0.1692
	valor3	15	4.7	1.3	2.8	4.4	6.7	0.0710
	total3	15	5.5	0.6	4.5	5.5	6.9	0.2068
31-40	teoric3	9	5.7	1.3	4.1	5.6	7.9	
	pratic3	9	5.1	1.0	3.3	5.3	6.3	
	compr3	9	6.4	1.0	4.5	6.4	8.2	
	valor3	9	4.1	1.8	1.7	3.9	7.2	
	total3	9	5.4	0.9	3.9	5.3	7.2	
>40	teoric3	6	4.8	1.3	2.6	4.9	6.8	
	pratic3	6	5.0	1.4	3.7	4.7	7.7	
	compr3	6	6.1	1.5	4.5	5.9	8.6	
	valor3	6	2.7	1.8	0.6	2.5	5.6	
	total3	6	4.9	1.3	3.1	4.8	7.2	
Não houve evidência de diferença estatística entre as faixas de idade.								

Tabela 3 – Análise descritiva e comparação das notas entre as categorias das questões e as faixas de idade

Observando os resultados o grupo de professores que se concentram na faixa etária até 30 anos demonstram ter um desempenho mais favorável nas categorias de questões que se referem às situações práticas, a memorização, exercitação e decodificação sobre a língua e nas que consideraram a língua escrita enquanto sistema de representação, apresentando um desempenho menor que os outros grupos nas questões referentes à teoria da alfabetização. O grupo de professores com mais de 40 anos teve um desempenho menor em todas as categorias. O grupo entre 31 e 40 anos permaneceu na média entre os outros dois, apresentando um desempenho melhor nas questões que se referem à teoria. Embora todas essas observações possam ser realizadas, estatisticamente não se pode dizer que há diferenças no desempenho entre as faixas etárias.

A Tabela 4 mostra a análise descritiva e os resultados das comparações do desempenho nas questões teóricas, nas questões referentes à prática pedagógica, nas questões sobre as afirmações de situações de codificação, memorização e exercitação da língua escrita e nas situações de sala de aula que correspondem à construção da língua escrita enquanto sistema de representação entre as faixas de experiência na educação infantil e no ensino fundamental, pelo teste de Kruskal-Wallis. Comparando o nível de desempenho com o tempo de experiência, percebe-se que os professores que não têm experiência em Ensino Fundamental apresentam um desenvolvimento mais favorável em todas as categorias de questões que os que pertencem à Educação Infantil. Já os professores que têm de 3 a 10 anos de experiência, na Educação Infantil apresentam um desempenho mais favorável em todas as categorias de questões em relação aos do Ensino Fundamental e essa progressão favorável em relação ao desempenho dos professores de Educação Infantil com mais de 10 anos de trabalho se

mantém mostrando uma inversão no desempenho das faixas etárias entre 3 a 10 anos e mais que 10 anos de experiência no ensino. Vale lembrar que estatisticamente, a diferença só é considerada relevante para um desempenho menos favorável nas questões referentes à exercitação, memorização e decodificação da língua escrita para os participantes com menos tempo de serviço no Ensino Infantil.

Educação infantil								
edinf	Variável	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	(Kruskal-Wallis) p-valor
não	teoric3	10	4.7	1.0	2.6	4.7	6.5	0.4548
	pratic3	10	4.8	0.8	3.7	5.0	6.0	0.1404
	compr3	10	6.0	0.8	4.5	6.4	6.8	0.1059
	valor3	10	2.7	1.5	0.6	2.5	5.6	0.0182 (não
	total3	10	4.8	0.9	3.1	4.8	6.3	0.1394
até 3	teoric3	7	5.5	1.0	4.1	5.3	7.1	
	pratic3	7	5.5	1.4	3.3	6.0	7.0	
	compr3	7	6.4	1.2	4.5	6.8	7.7	
	valor3	7	4.8	1.5	3.3	4.4	6.7	
	total3	7	5.5	0.5	4.5	5.5	6.1	
3-10	teoric3	9	5.4	1.0	3.8	5.6	6.8	
	pratic3	9	5.8	0.9	4.7	5.3	7.7	
	compr3	9	6.9	0.9	5.5	6.8	8.6	
	valor3	9	4.6	1.2	2.8	5.0	6.1	
	total3	9	5.6	0.7	4.8	5.3	7.2	
>10	teoric3	4	6.1	2.3	3.5	6.3	8.2	
	pratic3	4	5.7	0.5	5.3	5.5	6.3	
	compr3	4	7.0	0.8	6.4	6.8	8.2	
	valor3	4	5.3	1.7	3.3	5.3	7.2	
	total3	4	5.9	1.3	4.5	5.9	7.2	

Ensino fundamental								
edfund	Variável	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	(Kruskal-Wallis) p-valor
não	teoric3	6	6.1	1.8	3.5	6.0	8.2	0.0920
	pratic3	6	5.7	0.6	5.0	5.5	6.3	0.3050
	compr3	6	7.1	0.6	6.4	7.0	8.2	0.0755
	valor3	6	5.2	1.7	3.3	5.3	7.2	0.0544
	total3	6	5.9	1.0	4.5	5.9	7.2	0.1834
até 3	teoric3	10	5.6	1.0	3.8	5.6	7.1	
	pratic3	10	5.5	1.2	3.3	5.3	7.7	
	compr3	10	6.6	1.2	4.5	6.8	8.6	
	valor3	10	4.4	1.0	2.8	4.4	5.6	
	total3	10	5.5	0.8	4.5	5.4	7.2	
3-10	teoric3	5	4.6	0.5	4.1	4.7	5.3	
	pratic3	5	5.6	1.2	3.7	6.0	6.7	
	compr3	5	6.3	0.7	5.5	6.8	6.8	
	valor3	5	4.7	2.1	1.7	5.6	6.7	
	total3	5	5.1	0.7	3.9	5.3	5.6	
>10	teoric3	9	4.8	1.1	2.6	4.7	6.5	
	pratic3	9	5.0	1.0	3.7	5.0	7.0	

compr3	9	6.0	0.8	4.5	6.4	7.3
valor3	9	2.8	1.5	0.6	2.8	5.6
total3	9	4.9	0.9	3.1	5.0	6.3

Tabela 4 – Análise descritiva e comparação das notas entre faixas de tempo de experiência com ensino e categoria das questões

A Tabela 5 mostra os coeficientes de correlação de Spearman entre desempenho nas questões teóricas e nas questões referentes a questões que se referem à prática pedagógica. Apontando que não há uma correlação entre desempenho nas questões que se referem à teoria com as questões que se referem à prática pedagógica.

teoric3	pratic3		
	0.12600		coeficiente
	0.5070		p-valor
valor3		compr3	
		0.48086	coeficiente
		0.0071	p-valor

Tabela 5 – Coeficientes de correlação de Spearman entre questões teóricas e práticas.

A figura 13 mostra a dispersão para o desempenho nas questões teóricas e práticas, indicando que não há relação entre desempenho favorável na teoria e desempenho favorável nas questões que se referem prática de sala de aula.

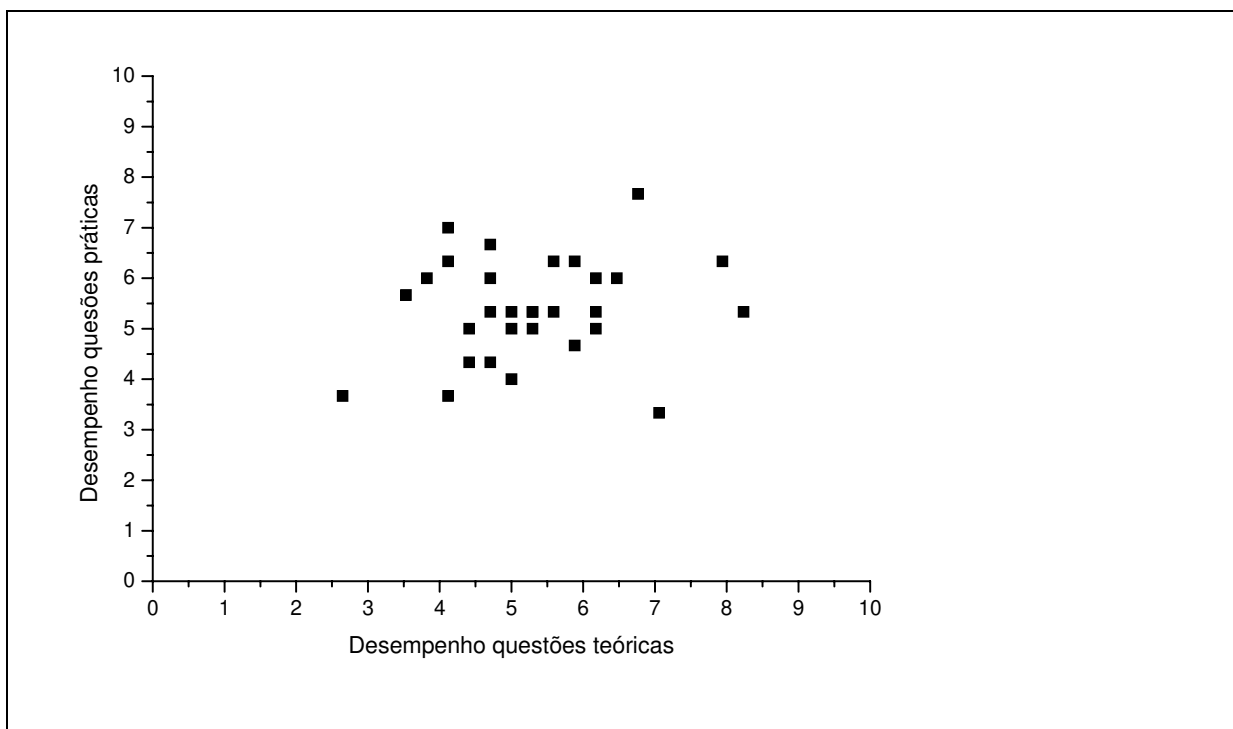


Figura 13 – Tabela do diagrama de dispersão para o desempenho nas questões teóricas e práticas. Não houve correlação entre as medidas, coeficiente de correlação linear de Spearman=0.126 (p-valor=0.5070)

A figura 14 mostra o diagrama de dispersão para o desempenho nas questões que dizem respeito à compreensão da língua escrita com as questões relacionadas às atividades de exercitação, decodificação e escrita correta das palavras. Houve correlação moderada entre as medidas, coeficiente de correlação linear de Spearman=0.480 (p-valor=0.0071) indicando que as pessoas que demonstram compreender a língua escrita como um sistema de representação também compreendem a não importância de atividades de memorização, decodificação e exercitação para a compreensão da língua escrita.

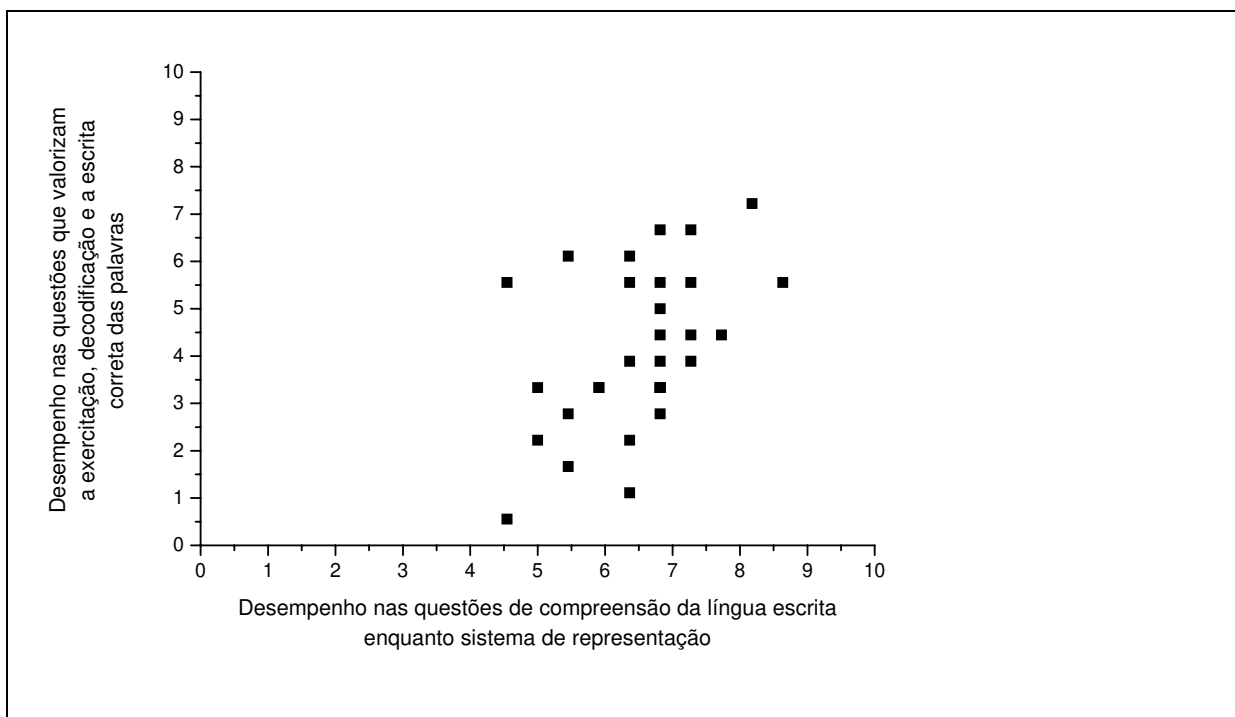


Figura 14 – Tabela do diagrama de dispersão para o desempenho nas questões de valorização e compreensão. Houve correlação moderada entre as medidas, coeficiente de correlação linear de Spearman=0.480 (p-valor=0.0071).

A análise dos elementos obtidos por meio desse instrumento para a avaliação de professores de classes de Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental expôs contradições e ausência de generalização de reflexões, apontando para lacunas na formação dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Gosto de escrever no computador.”
(Gustavo, 6 anos)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e os procedimentos utilizados pelos professores são temas bastante explorados na literatura, algo que vem sendo tratado de longa data. Ao pensar na coerência entre a formação continuada e as escolhas dos professores sobre conhecimentos e procedimentos sobre alfabetização, alguns objetivos foram determinados e um instrumento criado para efetivar esta pesquisa.

No que diz respeito à formação de professores alfabetizadores a análise dos dados apontou para contradições, falta de generalização, lacunas nos conceitos ou nas estratégias utilizadas pelos participantes sobre a compreensão ou relevância de determinados conceitos fundamentais para favorecerem a construção do sistema de leitura e escrita pela criança.

As contradições do ensino atual residem, basicamente, no fato de o professor não conseguir sintetizar as inúmeras etapas de uma atividade em uma única, que possibilite ao aluno escrever e ler, refletir sobre a escrita e demonstrar por meio de outros registros resultado dê suas reflexões.

Os dados parecem indicar que o professor participante dessa pesquisa realiza análises superficiais das atividades em sala de aula. Trabalha com verdades absolutas, de acordo com seus próprios critérios, abolindo atividades por julgá-las antiquadas. Essa atitude pode ser percebida nas questões em que a atividade reflexiva foi proposta por meio de palavras isoladas, em que os professores demonstraram desmerecer e negligenciar a importância da reflexão para a generalização; ocorrendo o contrário em situação de cópia de um texto que foi considerada produtiva independente do contexto

em que é usada, embora muitas vezes tratasse apenas de um exercício motor. Outra incoerência constatada refere-se à compreensão do professor sobre a maneira pela qual a língua é construída, pois, ao mesmo tempo em que vê a importância do ensino da língua em condições reais, procura hierarquizar os textos de acordo com graus de complexidade determinados por ele mesmo, como o caso da afirmação equivocada de que os textos iniciais devem ser apresentados em formas de listas, na verdade trabalhar com listas de palavras é uma estratégia significativa, mas não se deve estabelecer que, necessariamente, seja utilizada no início do trabalho com a língua escrita.

Tendo como um dos resultados desta pesquisa o fato de que o conhecimento teórico não implica na acertividade das escolhas de estratégias de ensino, é necessário que sejam revistas as iniciativas destinadas à formação de professores alfabetizadores, de modo a atingir efetivamente as estruturas educacionais.

Talvez uma possível contribuição para mudanças estruturais no ensino seja a construção, pelo professor, de princípios gerais que devem ser aplicados de maneira coerente ao planejamento e organização das atividades que visam promover a construção do sistema escrito na escola.

É importante ressaltar que a aplicação de princípios gerais também exige dos professores um exercício exaustivo de análise de situações que somente a formação constante pode oferecer fazendo com que o professor se perceba como um profissional que sabe elaborar propostas para o ensino, fiéis aos princípios pedagógicos gerais, construídos por ele próprio ao propiciar o progresso do aluno no seu processo de alfabetização.

As descobertas sobre a psicogênese da língua escrita realmente causaram uma revolução na maneira de tratar o ensino da língua escrita na escola, não somente pelas próprias descobertas realizadas em relação às hipóteses das crianças, mas pelo fato de evidenciar a necessidade de se considerar a criança como um sujeito que pensa, que possui um sistema intelectual em constante movimento, a partir das interações que estabelece com seus pares e com os adultos.

Outro fator importante e incontestável é a necessidade observada que, embora, o sujeito crie suas próprias idéias, o simples contato com os materiais escritos não são suficientes para que compreenda o que está escrito, pois é necessário pensar em como ele se constrói, organizando-o num sistema, um sistema de representação (Ferreiro, 2001d) socialmente construído e que por ser um objeto cultural “com alto valor social agregado” (Ferreiro, 2001a, p.9). Isso porque é impossível à criança, pela simples observação e ação direta sobre o material compreender como essa organização se constitui, havendo a necessidade que ela descubra a maneira pela qual sistema se organiza, podendo contribuir para isso diretamente as solicitações realizadas pelo meio, evidenciando a responsabilidade e necessidade da escola para essa conquista.

Parte-se, então, para a questão de que é preciso saber quais são os conhecimentos necessários para que uma situação de leitura e de escrita se constitua. Pensar o que é preciso saber para ler e escrever, desde as ações de descobrir a maneira que se deve olhar uma seqüência gráfica, à maneira de manusear materiais escritos, até perceber as relações entre as idéias escritas e o que se está lendo. Evidencia-se a necessidade de definir-se o que aprender e o que é importante observar numa situação de investigação sobre a língua escrita, realizando as ações de ler e

escrever mesmo sem o domínio completo do sistema de representação que a escrita constitui.

A relação mais favorável entre os três elementos: a criança que pensa, em que ela precisa pensar para avançar em suas idéias e como é possível contribuir para esses avanços, são algumas questões levantadas pelo próprio professor sobre as quais ainda se buscam as melhores respostas.

Inúmeros pesquisadores defendem a idéia de que no momento atual a solução para os problemas enfrentados em relação à alfabetização nas escolas é criar procedimentos didáticos para que possam ser utilizados em sala de aula a fim de superar o fracasso na alfabetização.

Entretanto, é necessário evitar que a observação de como a criança aprende seja deixada para um segundo plano como acontecia tradicionalmente, conduzindo ao erro de realizar uma formação baseada em modelos anteriores, com listas rígidas de atividades, em que o interessante era o momento das atividades práticas sendo possível a elaboração de uma riqueza de materiais que auxiliassem a criança a compreender tudo o que fosse preciso sobre a língua. Se durante o processo de ensino, alguma idéia sobre o objeto de conhecimento já houvesse sido suplantado pela criança, ela deveria realizar a atividade da mesma forma, apenas como exercício, sem trazer nenhum dano a ela. Caso a formação de professor atinja essa dimensão de ensinar a alfabetizar, estaremos apenas reproduzindo uma prática muito conhecida por eles, a tradicional, em que um ensina e o outro aprende.

Assim, se as atividades passarem a ser consideradas como realização de tarefas, ao invés de situações que suscitem um problema sobre o qual a criança precise pensar e criar estratégias para resolver, estaremos dando um passo para trás na ação

pedagógica. Por isso, até que estudos apontem outros resultados, acredita-se que o importante é continuar à tona com as reflexões a cerca da concepção de como o sujeito constrói o conhecimento, deixando vivas nas reflexões com os professores a necessidade de oferecer uma oportunidade de aprendizagem à criança, mas acima de tudo observar o que a criança faz e à luz das possibilidades que a teoria aponta, interpretar sua conduta para depois propor uma nova situação de desafio.

É preciso manter viva nos processos de construção da leitura e escrita a necessidade de se considerar a criança como sujeito ativo, que pensa e que apresenta respostas originais ao que lhe é perguntado, demonstrando não serem resultados de qualquer ensinamento mecânico, obtido pela exercitação ou memorização de informações, mas sim como resultado de elaborações internas, realizadas pelo próprio sujeito na tentativa de integrar o que é novo aos seus esquemas conceituais e por trazerem conflitos ao sistema de significação do sujeito possibilitando a adaptação entre ambos, a partir de uma acomodação que necessariamente amplia os conceitos do sujeito.

O fato é que ainda nos dias atuais, constata-se um grande fracasso na alfabetização inicial e é necessário continuar as investigações sobre os resultados que são obtidos nas classes de alfabetização no decorrer dos processos de formação continuada de professores, pois, ainda não foi possível encontrar uma fórmula consistente, se é que pode ser chamada assim, de colaborar com os avanços da maioria das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de se alfabetizarem com sucesso. É sabido também que outros fatores além dos que envolvem as relações entre o professor, o conteúdo e a criança, interferem nesse processo, mas cada vez mais, graças às investigações e às necessidades de intervenções positivas, parece estar

sendo possível encontrar maneiras de suprir na própria sala de aula as necessidades que as crianças apresentam para elaborar as idéias iniciais sobre a leitura e a escrita em situações de vida cotidiana.

Fica assim o desafio para que os professores, principalmente aqueles que trabalham com a parcela da população mais desprovida de cultura escrita, tenham informações do que a criança precisa construir e de como criar situações adequadas para essa construção e consigam realizar na sua prática o que parece ser o ideal de um trabalho pedagógico, que é o de observar a criança e conseguir criar situações favoráveis aos seus avanços até atingirem patamares de compreensão sempre superiores ao anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Mara da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2002.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Caderno Idéias, nº 20, p. 87-93.

BECKER, Fernando. Epistemologia genética e conhecimento matemático. In: BECKER, F.;FRANCO, S. R. K.(Org.) **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.MEC/UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília : 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Professores Alfabetizadores: Coletânea de textos. Módulo 1. [S. l.] Janeiro, 2001.

BREGUNCI, MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetxt4.htm>. Acesso em: 2/12/2006.

CAMARGO DE ASSIS, Mucio. **Aperfeiçoamento de profissionais da educação para a implantação do PROEPRE**. Campinas: CAE, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CURTO, L.M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Vol. 1 e 2. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.

CASTRO, Amélia Americano Domingues de. **Um olhar construtivista sobre a educação**. MANTOVANI DE ASSIS et al (org). Campinas: SP, 2001.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Entrevista com Emilia Ferreiro: Alfabetização e Cultura Escrita. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/162_mai03/html/indice. Acesso em: 27/12/2006.

- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001 c.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001d.
- FERREIRO, Emília (org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- Jornal Estado de São Paulo, São Paulo, 8 dez, 2005.
- JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, A. M. et al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. 7ª edição. Porto Alegre: 1998.
- KAUFMAN, A. M e RODRIGUES, M. E. Escola leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LANDASMANN, T. L. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Editora Ática, São Paulo: 2003.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Convergência de papéis na implantação do PROEPRE** (artigo mimeog.). Campinas, 1981.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **PROEPRE: Fundamentos teóricos**, 3ª edição. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 2000.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly. Zucatto. **Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: editora Pioneira, 1993.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

MOLL, J.; BARBOSA, M. C. S. Construtivismo: desconstituindo mitos, constituindo perspectivas. In: BECKER, F;FRANCO, S. R. K.(Org.) **Revisitando Piaget.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

MOURA, A. M.;AZEVEDO, A. M. P.; MEHLECKE, Q. **Teorias de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=188&sid=102>. Acesso em: 27/12/2006.

MORTATTI, Rosário Longo. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensinofunf/alf_mortattihisttextalfbb.pdf. Acesso em: 27 de dez de 2006

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas.** (1975) Rio de Janeiro: Zahar.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Ciclo Básico.** São Paulo, CENP, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade (Projeto Ipê)** São Paulo, CENP, 1991.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEBER, Maria da Gloria. **A escrita infantil: o caminho da construção.** São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, M. e MACIEL, F. (org.) **Alfabetização. Série Estado do Conhecimento nº 1.** Brasília : MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990.** Disponível em: Scielo:Cad. Pesqui. vol.36 no.127 São Paulo Jan./Apr. 2006
Acesso em: 27/12/2006.

TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. (2003) **Ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A. et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY(org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Editora Ática, 1995.

WEISZ, Telma. A revolução de Emilia Ferreiro. **Revista Memória da Pedagogia: Rio de Janeiro, n. 5**, , p. 14-23, mar. 1993.**2005**.

VAZ, D.; SOLIGO, R. O desafio da prática pedagógica. **Revista Memória da Pedagogia: Rio de Janeiro, n. 5**, , p. 76-84, **2005**.

ZABALZA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, V. L. C. F. Um mundo de leitores. **Revista Memória da Pedagogia: Rio de Janeiro, n. 5**, p. 85-97, **2005**.

ANEXOS

*“Eu gosto de escrever o meu nome.”
(Pedro Henrique, 4 anos)*

ANEXO 1 – DADOS DEMOGRÁFICOS

As afirmações contidas nesse material serão sigilosas e utilizadas para uma pesquisa no curso de Mestrado.

Dados pessoas:

1. Nome: _____ Idade: _____

2. Formação – graduação em: _____

2º grau: _____

3. Quais cursos sobre alfabetização participou e quantas horas de formação?

4. Outros cursos com mais de 15 horas que realizou:

5. Em que nível(pré, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série) de ensino trabalhou nos anos:

2006 - _____() escola pública municipal () escola pública estadual () particular

2005 - _____() escola pública municipal () escola pública estadual () particular

2004 - _____() escola pública municipal () escola pública estadual () particular

2003 - _____() escola pública municipal () escola pública estadual () particular

2002 - _____() escola pública municipal () escola pública estadual () particular

5. Tem quantos anos em experiência em sala de aula?

_____ anos em educação infantil

_____ em Ensino Fundamental

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO

Este questionário é o instrumento para coleta de dados da pesquisa de mestrado Concepções dos professores sobre alfabetização: um estudo com base no construtivismo piagetiano.

A seguir, apresentaremos algumas afirmações sobre o processo de leitura e escrita.

Atribua valores de 1 a 5 conforme o grau de relevância da atividade para avanços no processo de leitura e escrita.

É importante que marque as respostas baseadas naquilo que acredita e de acordo com o valor que a situação descrita representa para você.

Sua opinião será muito importante e desde já agradeço,

Adriane Santarosa.

1. É importante que a criança compreenda as funções da língua escrita em sociedade, vivenciando-a em situações reais.

1 2 3 4 5

2. A professora Helena levou seus alunos para dar volta ao quarteirão, propondo que eles copiassem todas as placas com nomes de ruas e de comércio, enquanto ela fazia o registro fotográfico das mesmas. As fotos foram expostas em sala e a professora solicitou às crianças que as comparassem com suas anotações e tentassem descobrir para que serviam. Após essa atividade elas elaboraram cartazes, reconstruindo os letreiros.

1 2 3 4 5

3. A professora Solange pediu que cada criança olhasse para o crachá do nome depois o guardasse num lugar que não pudessem vê-lo e pintasse num texto as letras do próprio nome todas as vezes que elas aparecessem nele.

1 2 3 4 5

4. Em sala de aula de crianças com 5 anos, a professora Cláudia leu uma cartinha escrita por uma criança de outra escola e enviada para elas e pediu que a respondessem individualmente.

1 2 3 4 5

5. Atividades em que a criança identifica semelhanças entre o início ou terminações entre as palavras, localiza palavras já trabalhadas na sala de aula, pinta com lápis colorido os espaços existentes entre palavras para perceber os espaços entre elas, relaciona letras com figuras favorecem a construção da leitura e escrita e são exemplos de atividades que crianças não alfabetizadas devem realizar com frequência, pois favorecerão a alfabetização propriamente dita.

1 2 3 4 5

6. É necessário que a criança, desde o início do trabalho com alfabetização, leia todos os seus registros, que os compare com o de colegas ou com outros materiais escritos ou que o professor mostre a maneira convencional de escrever

para que possa perceber as diferenças e semelhanças entre o que produziu e corrija o que não está correto.

1 2 3 4 5

7. O processo de construção da língua escrita não é imediato e as reflexões sobre os conhecimentos adquiridos são necessárias para que a criança possa avançar em suas hipóteses.

1 2 3 4 5

8. Em grupos, os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, escreveram um pequeno texto relatando o que eles sentiram e aprenderam durante aquele ano. Ao terminarem, a professora solicitou que lessem a redação e em seguida passassem-na à limpo. Uma criança disse que já havia lido o que escreveu e que ao invés de passar a limpo iria fazer um desenho para o texto. A professora voltou-se para o aluno e disse que naquele momento seria mais importante que passasse a limpo o texto que fez. O aluno iniciou a tarefa solicitada pela professora.

1 2 3 4 5

9. As crianças da 2ª série do Ensino Fundamental receberam como tarefa ouvir uma história infantil num CD, recontá-la oralmente e, em grupo, reescrever a história. O texto produzido será anexado em um livro de histórias que está sendo produzido pelos alunos.

1 2 3 4 5

10. Desde os níveis mais elementares da construção da escrita, as estratégias de leitura devem ser utilizadas com bastante frequência.

1 2 3 4 5

11. O professor precisa ter o cuidado de criar situações em que a criança tenha êxito nas atividades de leitura e escrita mesmo que ainda não as realizem livremente de forma convencional. Então, antes de solicitar que os alunos leiam ou escrevam algo é necessário certificar-se que as crianças terão êxito na atividade.

1 2 3 4 5

12. Cada grupo de crianças no início da 1ª série do Ensino Fundamental recebeu uma ficha contendo a letra de uma música conhecida, que apresentava desenhos no lugar de algumas palavras e fichas menores com algumas palavras. A tarefa era substituir o desenho pelas palavras, de maneira que não sobrasse nenhuma ficha nem ficasse desenho sem palavra.

1 2 3 4 5

13. A criança estava realizando uma atividade de recorte e colagem, ao ver a figura de um avião, quis saber o que estava escrito nele e a professora leu para a criança: “Voe Gol!”.

1 2 3 4 5

14. Em grupos de 4, crianças de 6 anos escolheram, individualmente, 3 objetos para escrever os respectivos nomes deles(dos objetos) em fichas, que são colocadas no centro da mesa, viradas de modo que os nomes não sejam vistos e, embaralhadas. Cada ficha é levantada por uma das crianças e colocada ao lado da figura correspondente e a criança que escreveu o nome do objeto deve confirmar ou não o acerto.

1 2 3 4 5

15. Deixar letras de músicas, poesias, reportagens de jornais, álbum de animais, rótulos e outros materiais escritos à disposição da criança para que ela as copie no próprio caderno ou em folhas soltas são atividades significativas para a leitura e escrita.

1 2 3 4 5

16. A correção, pelo professor, dos erros ocorridos durante o processo de construção da língua escrita favorece os avanços em relação à construção do sistema escrito.

1 2 3 4 5

17. A professora Ana sugeriu que as crianças copiassem uma receita de um livro de culinária no seu respectivo caderno de classe.

1 2 3 4 5

18. A professora Valéria criou em sala de aula um canto com livros de literatura, listas telefônicas, catálogos de produtos de beleza, folhetos de supermercado e outros materiais escritos trazidos pelos alunos ao longo do ano para incentivar a leitura sempre que haja tempo disponível.

1 2 3 4 5

19. Para o avanço da compreensão do sistema alfabético é necessário que a criança aprenda o traçado da letra cursiva.

1 2 3 4 5

20. Observando que na classe havia muitas crianças silábicas, a professora pediu que as crianças fossem dizendo o nome de brincadeiras que realizavam e ela foi escrevendo na lousa. Depois solicitou que fossem dizendo o nome de cada letra que formava a palavra. Ao final, pediu que elas escolhessem alguns nomes e copiassem duas vezes cada palavra no caderno, exatamente como estavam escritos na lousa.

1 2 3 4 5

21.O raciocínio lógico e a criatividade são importantes para a aprendizagem da leitura e escrita, quando utilizados pela criança para interpretar material escrito.

1 2 3 4 5

22.As crianças dizem alguns versinhos conhecidos, enquanto a professora, cuidadosamente, os registra na lousa chamando a atenção para a maneira de traçar as letras. Depois elas copiam os textos dos versos no próprio caderno e a professora vai observando como estão traçando as letras.

1 2 3 4 5

23. A professora solicita que as crianças, em pequenos grupos, escrevam uma lista com o nome das comidas que gostam. Depois em grupos de 4 alunos, comparam as respostas e escrevem o nome das comidas que todos gostam; a comida preferida de cada um; a comida conhecida, mas que não gostam. No decorrer da atividade podem modificar os escritos.

1 2 3 4 5

24.É possível que uma criança que não tenha nenhum comprometimento neurológico possa ter dificuldade para ler e escrever.

1 2 3 4 5

25.Na sala da professora Márcia, crianças de 5 anos, têm à disposição uma caixa de lápis e papel para que possam escrever espontaneamente o que desejarem durante as aulas. Ela também propõe inúmeras atividades de escrita espontânea, pois são essenciais para a criança avançar em suas hipóteses de escrita.

1 2 3 4 5

26.O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é hierárquico, isto é, há habilidades que funcionam como antecedentes necessários para o desenvolvimento de outras habilidades.

1 2 3 4 5

27.Situações de escrita espontânea precisam ser valorizadas em sala de aula. A aprendizagem da leitura e escrita é uma combinação que se desenvolve graças ao fato de o professor criar ambiente e proposições de atividade que envolvam escrita espontânea.

1 2 3 4 5

28.Atividades envolvendo listas de palavras favorecem a compreensão de outros textos. Então, elas deveriam ser o início do trabalho pedagógico de alfabetização.

1 2 3 4 5

29.Todos os dias as crianças levam tarefas de casa em que tenham que copiar algo. Assim, têm contato com a escrita correta das palavras e conquistam agilidade para escrever.

1 2 3 4 5

30.Avanços realizados através da tomada de consciência dos próprios erros só ocorrem quando a criança apresenta uma ação efetiva, coordenando inúmeras variáveis presentes na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

1 2 3 4 5

31.Ler histórias ou reportagens de jornais para os alunos e criar estratégias para que as crianças se envolvam com as histórias ou notícias devem ser atividades realizadas com crianças em quaisquer níveis de leitura e escrita. Propor que

escrevam bilhetes, cartas ou escrevam sobre um passeio que fizeram são atividades que devem estar presentes desde o início do trabalho escolar com alfabetização.

1 2 3 4 5

32. A professora Amélia valoriza jogos que envolvem situações de alfabetização pois esse tipo de recurso permite uma reflexão imediata sobre as respostas dos envolvidos na situação. Para a professora a reflexão sobre a resposta é o ponto mais importante numa situação de aprendizagem e por meio de jogos as reflexões podem acontecer sem a necessidade da intervenção do professor.

1 2 3 4 5

ANEXO 3

Tabela: ANÁLISE DESCRITIVA DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Tabela 2. Análise descritiva de todas as questões.				
q1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	30	100.00	30	100.00
q2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	5	16.67	5	16.67
0.5	7	23.33	12	40.00
1	18	60.00	30	100.00
q3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	15	50.00	15	50.00
0.5	9	30.00	24	80.00
1	6	20.00	30	100.00
q4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	15	50.00	15	50.00
0.5	6	20.00	21	70.00
1	9	30.00	30	100.00
q5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	12	40.00	12	40.00
0.5	12	40.00	24	80.00
1	6	20.00	30	100.00
q6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	19	63.33	19	63.33
0.5	2	6.67	21	70.00
1	9	30.00	30	100.00
q7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	1	3.33	1	3.33
1	29	96.67	30	100.00
q8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	13	43.33	13	43.33
0.5	9	30.00	22	73.33
1	8	26.67	30	100.00
q9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	1	3.33	1	3.33
0.5	4	13.33	5	16.67
1	25	83.33	30	100.00
			Cumulative	Cumulative

q10	Frequency	Percent	Frequency	Percent
0	2	6.67	2	6.67
0.5	3	10.00	5	16.67
1	25	83.33	30	100.00
q11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	26	86.67	26	86.67
0,5	4	13.33	30	100.00
q12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	7	23.33	7	23.33
0.5	5	16.67	12	40.00
1	18	60.00	30	100.00
q13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	14	46.67	14	46.67
0.5	13	43.33	27	90.00
1	3	10.00	30	100.00
q14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	5	16.67	5	16.67
0.5	8	26.67	13	43.33
1	17	56.67	30	100.00
q15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	17	56.67	17	56.67
0.5	6	20.00	23	76.67
1	7	23.33	30	100.00
q16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	18	60.00	18	60.00
0.5	2	6.67	20	66.67
1	10	33.33	30	100.00
q17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	12	40.00	12	40.00
0.5	12	40.00	24	80.00
1	6	20.00	30	100.00
q18	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	3	10.00	3	10.00
0.5	25	83.33	28	93.33
1	2	6.67	30	100.00
q19	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	8	26.67	8	26.67
0.5	3	10.00	11	36.67
1	19	63.33	30	100.00

q20	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	2	6.67	2	6.67
0.5	23	76.67	25	83.33
1	5	16.67	30	100.00
q21	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	14	46.67	14	46.67
0.5	5	16.67	19	63.33
1	11	36.67	30	100.00
q22	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	11	36.67	11	36.67
0.5	13	43.33	24	80.00
1	6	20.00	30	100.00
q23	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	3	10.00	3	10.00
0.5	4	13.33	7	23.33
1	23	76.67	30	100.00
q24	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	5	16.67	5	16.67
0.5	6	20.00	11	36.67
1	19	63.33	30	100.00
q25	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	1	3.33	1	3.33
0.5	23	76.67	24	80.00
1	6	20.00	30	100.00
q26	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	25	83.33	25	83.33
0.5	2	6.67	27	90.00
1	3	10.00	30	100.00
q27	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	21	70.00	21	70.00
0.5	6	20.00	27	90.00
1	3	10.00	30	100.00
q28	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	26	86.67	26	86.67
0.5	2	6.67	28	93.33
1	2	6.67	30	100.00
q29	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	13	43.33	13	43.33
0.5	9	30.00	22	73.33
1	8	26.67	30	100.00

q30	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	7	23.33	7	23.33
0.5	6	20.00	13	43.33
1	17	56.67	30	100.00
q31	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	3	10.00	3	10.00
0.5	1	3.33	4	13.33
1	26	86.67	30	100.00
q32	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
0	8	26.67	8	26.67
0.5	5	16.67	13	43.33
1	17	56.67	30	100.00