UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

A EMERGÊNCIA DO PLURALISMO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores

BAURU
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

A EMERGÊNCIA DO PLURALISMO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU
2010

Sylvestre, Viviane Fernanda.
A emergência do pluralismo teórico-metodológico na alfabetização: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores/ Viviane Fernanda Sylvestre, 2010.
163 f.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Alfabetização. 2. Prática pedagógica. 3. Escritores proficientes. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

A EMERGÊNCIA DO PLURALISMO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni– orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Fernando Bastos
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Jean Cristtus Portela
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP - Bauru.

BAURU
2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Sidney e Olímpia, e aos meus irmãos, Richard e Michelle, por sempre acreditarem em mim e estarem presentes em todos os aspectos da minha vida. Amo-os todos!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meus heróis, por sempre se dedicarem, totalmente, a mim, e aos meus irmãos, pela luta e garra constante; pelo que fizeram e continuam fazendo para nos dar tudo de melhor; por sempre me incentivar a estudar; por sempre me dar forças e me animar quando mais precisei; por sempre confiarem nas minhas escolhas, especialmente na escolha do curso de Pedagogia. Na realização deste trabalho, sobretudo, meus pais foi o alicerce, a força e a disposição que, sem dúvida, me fizeram chegar ao fim dessa caminhada. Sou eternamente grata por tudo que me proporcionaram, pelos conselhos, pelas demonstrações de carinho, pelas broncas e pelos maravilhosos momentos juntos.

Não posso deixar de agradecer a outra parte de mim, que sempre esteve presente com um lindo sorriso estampado no rosto, em todos os momentos tristes e felizes, que é minha irmã gêmea. Ela sempre esteve ao meu lado. Agradeço-lhe por ser a minha outra metade; por sempre me apoiar; por me amar; por transmitir calma e paciência; por me fazer rir quando queria chorar; por sempre estar disposta a me ajudar; por fazer de tudo só para me ver sorrindo. Tenho grande admiração pela pessoa que ela se tornou, pela grande menina, mulher e guerreira que é.

Ao meu irmão, agradeço-lhe por sempre me questionar; por me fazer refletir sobre minhas decisões e pensamentos; por servir de exemplo para mim; por também me ajudar na elaboração dos quadros deste trabalho, pelo abstract e por me proporcionar grandes alegrias. Mesmo longe, ele está presente, todos os dias, em pensamento.

As minhas grandes amigas do curso, Ana Suellen, Bárbara, Camila, Elizabeth, Lílian, Luciana, Maria Carolina, Regileni e Tânia pela amizade construída e que será eternamente lembrada, com muito carinho e saudade. Foram quatro anos inesquecíveis compartilhando, quase todos os dias, sonhos, angústias, dúvidas, felicidades, alegrias e trocando experiências do que é ser professor. Obrigada a minha "Família" pelos momentos únicos que passei com todos. Levo comigo um pouco de cada um.

A minha amiga Bruna que sempre esteve disposta a tirar minhas dúvidas no que diz respeito às normas da ABNT. Mais do que isso, por ter se tornado uma grande companheira de estudo, de trabalho, de diversão, enfim, por ter me mostrado uma amizade verdadeira.

Ao meu namorado, Robson, pela paciência, pela disposição e pelo carinho que tem me dado neste momento da minha vida. Agradeço-lhe, pelas demonstrações de carinho e pelas

doces palavras que sempre me tranqüilizavam e me fizeram seguir em frente para terminar este trabalho.

Sou grata aos professores do curso de Pedagogia, por terem contribuído na minha formação.

Em especial, agradeço à minha orientadora Profª Drª Rosa Maria Manzoni, pois sem ela este trabalho jamais teria se materializado. Agradeço-lhe pela sua garra, confiança, pelas orientações e diálogos sempre enriquecedores; por ter se dedicado a mim neste período, e, sobretudo, pelo conhecimento que me possibilitou ao longo desses quatro anos. Serei eternamente grata pela sua colaboração nesta pesquisa.

Agradeço à banca examinadora, Prof. Dr. Fernando Bastos e Prof. Dr. Jean Cristtus Portela, que, prontamente, aceitaram o convite para a participação de um momento especial de minha formação. Agradeço-lhes pelos pareceres, pelas críticas e sugestões, que enriqueceram muito esta pesquisa.

Enfim, agradeço a Deus e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Aprender a escrever é, em grande parte se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou”

Othon Garcia

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com o objetivo de investigar as contribuições das perspectivas teóricas e metodológicas no processo de alfabetização, com vistas a formar escritores proficientes de textos com função comunicativa. Assim, foram estabelecidos como objetivos específicos desta pesquisa: fazer uma retrospectiva nos métodos sintéticos e analíticos da alfabetização; verificar as possibilidades e limites das perspectivas teóricas e metodológicas para a aquisição da escrita, identificar a concepção dos professores acerca de conceitos básicos (alfabetização, letramento, texto e gêneros textuais) imbricados no ensino da produção de texto e quais as atividades que desenvolvem no processo de alfabetização e letramento e investigar se a prática pedagógica da professora observada contribuía para formar alunos produtores de textos significativos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao interlocutor e aos contextos de circulação desse texto. O cenário foi constituído em uma escola pública de Ensino Fundamental de séries iniciais, mais especificamente, numa sala de aula de 2º ano, que integra o sistema municipal de Ensino de Jaú e é localizada na zona periférica da cidade. Os sujeitos foram quatro professoras e vinte e oito crianças do 2º ano. Para a pesquisa foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário e a observação direta cujos registros foram feitos em diário de campo. Entre os desdobramentos dessa pesquisa tem-se que, embora haja muitos estudos a respeito da alfabetização, a prática pedagógica de alfabetização observada é de caráter empirista da escrita em que nada contribui para o processo de letramento do indivíduo; valoriza-se apenas a capacidade de se estabelecer relações fonema e grafema; as professoras alfabetizadoras não possuem clareza acerca dos conceitos de alfabetização, letramento, texto e gêneros textuais e valoriza-se apenas uma teoria teórico-metodológica e desconsideram-se as contribuições de estudos no ensino de produção de textos.

Palavras-chave: Alfabetização. Perspectivas teórico-metodológicas. Prática pedagógica. Escritores proficientes.

ABSTRACT

This qualitative research was performed with the goal of investigating the contributions of theoretical and methodological perspectives in the alphabetization process, aiming to train proficient writers of texts with communicative function. Hence, such were the goals established for this research: giving a retrospective look on the synthetic and analytic methods of teaching literacy; verifying the possibilities and limits of theoretical and methodological approaches of acquiring the ability to write and identifying the teachers' ideas concerning basic concepts (such as literacy, text and textual genres) imbued in the teaching of writing; and establishing which activities they develop in the course of teaching whether the pedagogical practices of the teacher observed contributed to the formation of students who were capable of producing significant texts of diverse genres, suitable to the objectives, to the readers, and to the context of the circulation of texts. The research was done in a public elementary school, in a 2nd grade class of the city of Jaú. Subjects of the research were four teachers and twenty-eight children. For this work, two instruments were used for data collecting: a questionnaire and direct observation, registered in research diaries. Among the observations made were that, although there are many studies on literacy, the practices actually adopted in class are empirical in nature and do not contribute to the process of developing individual writing or reading skills at all; rather, it is only valued the ability of establishing relations between phonemes and graphemes; literacy teachers do not have adequate knowledge of concepts of literacy, teaching, text and textual genres, valuing only one methodological theory and disregarding other contributions on the field of text production.

Keywords: Literacy. Theoretical perspectives-methodological. Pedagogical practice. Proficient writers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Concepção dos professores sobre alfabetização.....99
QUADRO 2: Concepção sobre letramento.....100
QUADRO 3: Concepção dos professores sobre texto.....101
QUADRO 4: Concepção dos professores sobre os gêneros textuais.....103
QUADRO 5: Autores e referenciais teóricos utilizados pelos professores para o planejamento das aulas de alfabetização e letramento.....104
QUADRO 6: Quadro 6: dificuldades dos professores no ensino da produção de texto/Gêneros textuais.....105
QUADRO 7: Descrição da forma como se dão os processos de alfabetização e letramento.....107
QUADRO 8: Opinião dos professores acerca dos estudos de Emilia Ferreiro dedicados ao processo de aquisição da linguagem escrita.....109
QUADRO 9: Gêneros textuais utilizados pelos professores.....110
QUADRO 10: Portadores de texto utilizados pelos professores nas aulas.....111
QUADRO 11: Procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar com os textos.....112
QUADRO 12: Método(s) de alfabetização utilizados pelos professores e sua justificativa de uso.....114
QUADRO 13: Utiliza procedimentos da alfabetização e do letramento para o trabalho com a produção de texto de que forma.....116
QUADRO 14: Uso das trocas verbais espontâneas das crianças nas atividades de produção de texto.....117
QUADRO 15: Opinião dos professores pesquisados sobre quando um aluno é considerado alfabetizado.....118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

1 EMBATES METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO: DISCUSSÕES EM TORNO DA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR **16**

1.1MÉTODOS SINTÉTICOS 16
1.2 MÉTODOS ANALÍTICOS 20
1.3 MÉTODOS MISTOS E OUTROS MOMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO 24
1.4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES OLHARES EM TORNO DO MESMO TEMA 26
1.5 LIMITES E CONTRIBUIÇÕES 29

2 DA PRONTIDÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO À PERSPECTIVA SÓCIO-HITÓRICO-CULTURAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A LER E ESCREVER **33**

2.1. LOURENÇO FILHO E OS TESTES ABC: UMA VISÃO PRAGMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO 33
2.1.1 Limites e contribuições **39**
2.2 A ALFABETIZAÇÃO VISTA DE UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: O ENFOQUE PSICOLINGUÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO 40
2.2.1 Limites e contribuições **52**
2.3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL 58
2.3.1 Limites e contribuições **64**

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE AS PONTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DESSES PROCESSOS **66**

3.1 A ALFABETIZAÇÃO 66
3.2 LETRAMENTO 70
3.3 À GUISA DE CONCLUSÃO 73
3.3.1 Síntese da análise sobre os limites e as contribuições das perspectivas teóricas abordadas neste trabalho **75**

4 FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS E A PRÁXIS DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE IMPLICAÇÃO **79**

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO PEDAGÓGICO 79
4.2 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA 86

5 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA **91**

5.1 A ABORDAGEM EXPLORATÓRIO-DESCRITIVA 92
5.2 LOCAL DA PESQUISA 92
5.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS 93
5.3.1 As crianças **93**
5.3.2 As professoras **94**
5.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA 95
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 96

6 ATIVIDADES DE ESCRITA E TEORIAS EMBASADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTOS..... 98

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO SOBRE AS PROFESSORAS PESQUISADAS 98

6.1.1 Primeiros contatos com a classe pesquisada 120

6.1.2 Descrição geral do trabalho pedagógico da professora colaboradora com a aquisição da escrita 122

6.1.3 Situações de ensino e aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento proposto pela professora colaboradora 125

6.1.4 O trabalho com a oralidade 135

6.1.5 O trabalho com a alfabetização 135

6.1.6 O trabalho com o letramento 136

6.1.7 O trabalho com textos espontâneos 136

6.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA COLABORADORA ENTREMEADOS COM AS NOTAS DE OBSERVAÇÃO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS 145

APÊNDICE A - Questionários socioeconômico para os pais ou responsáveis 149

APÊNDICE B - Questionário sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras 150

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido 154

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 154

ANEXO A - Texto "A bota do Bode" 155

ANEXO B - Atividade do texto "A bota do bode" 156

ANEXO C - Fábula "Galinha Ruiva" 157

ANEXO D - Atividade de reescrita da Fábula "Galinha ruiva" 158

ANEXO E - Texto informativo sobre a copa do mundo 159

ANEXO F - Texto sobre futebol 160

ANEXO G - Atividade de cruzadinha 161

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi iniciado pelo interesse em atuar como professora alfabetizadora, que se deu a partir do momento em que conheci, na faculdade, os estudos de Ferreiro sobre as hipóteses que as crianças elaboram para compreender o sistema de escrita. Achei interessante a explicação de como as crianças apreendem o código linguístico e, desde então, fui ler e saber mais sobre os estudos de Ferreiro.

Outra motivação para a escolha do processo de alfabetização como objeto de estudo dessa pesquisa foi o contato que tive com salas de 2º ano do ensino fundamental, durante um período de quase dois anos, em que realizei estágio extra-curricular numa escola municipal, de Ensino Fundamental, de primeiro ciclo, de Jaú. Quando entrava nessas salas e observava as professoras trabalhando com seus alunos a leitura e a escrita como algo mecânico, sem sentido, só juntando letras, sílabas e frases incoerentes, me sentia inquieta e incomodada, mas com a certeza de que, no futuro, ao me tornar professora faria diferente, uma vez que a escrita, sendo fruto social do trabalho, deve ser ensinada como um modo de linguagem rica de possibilidades. Desde então, me interesso muito por estudos que envolvem a alfabetização e suas práticas no interior da escola.

O processo de alfabetização vem sendo discutido há muito tempo por estudiosos da área, com o intuito de contribuir para o sucesso no ensino e na aprendizagem das práticas de ler e escrever. Por isso, é notório encontrar diversas perspectivas teóricas e metodológicas na área da alfabetização, uma vez que tentam, pela sua ótica, explicar o fracasso escolar da criança acerca da língua materna mostrando possibilidades para o ensino da leitura e escritura. No entanto, apesar de inúmeros estudos relacionados a esse tema, o que se vê, na realidade, é que, apesar de o indivíduo ser alfabetizado, não é o suficiente para que consiga utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais. Assim, muitas vezes, um sujeito, ao se deparar em situações nas quais tenha que produzir um documento escrito, como por exemplo, uma carta, um agradecimento ou um texto opinativo, acaba não sabendo, ao certo, como escrever. Essa dificuldade em se expressar por meio da escrita e de usá-la publicamente, em seu cotidiano, como forma de organizar sua vida social e pessoal é um indicador de que esse sujeito, muito provavelmente não seja letrado, já que não sabe fazer uso da escrita na sociedade.

A escrita é uma das atividades culturais que permite ao sujeito manifestar seus sentimentos, desejos, anseios, dúvidas, ideologias e opiniões e, sobretudo, produzir histórias para si e para o outro. Envolto nessa atividade, o escritor tem a possibilidade de se revelar nesse mundo, inicialmente, ignorado, e entender a realidade a sua volta e a si mesmo,

fazendo-se sujeito histórico, que deixa sua marca pela palavra escrita. O ato de escrever, por fim, representa como um momento em que há, na sua produção, ao mesmo tempo, uma relação entre autor e leitor. Assim, ao escrever, o autor já se coloca no papel de leitor, isso se constituí por meio da interação social, dos dizeres dos outros.

Ao pensar nisso, vê-se que é, na escola, o lugar onde a criança aprende sistematicamente a língua materna e, também a escrever. Mas, na maioria das vezes, a escrita produzida pela criança restringe-se a cópias da escrita da professora, ou seja, não se propicia a criança que se escreva espontaneamente, que se compreenda o uso social da escrita. Visto isso, e entendendo que a escrita é atividade cultural e social, o ensino dessa modalidade da língua deve considerar as funções atribuídas à escrita pela sociedade, junto aos papéis que os diversos meios de letramento têm para a comunidade. No entanto, o que ocorre na verdade é que a escola, na maioria das vezes, não possibilita um ensino da língua materna que a compreenda como fruto social e, por isso, em constante processo de (re)construção. Normalmente, na instituição educativa, o que acontece é que a linguagem é vista como algo pronto e acabado, esquecendo-se que é por meio dela que as relações humanas ocorrem. Assim, na escola privilegia-se somente um tipo de linguagem: a norma padrão ou agora, normas urbanas privilegiadas. Essa norma é considerada a "legítima" em contraposição às diferentes formas de uso da língua na sociedade brasileira. Assim, as crianças são levadas a acreditar que o uso que fazem da língua oral e escrita é "errado", e são ensinadas, apenas, a utilizarem a linguagem de norma culta. Dessa maneira, são poucas as situações em que as crianças possam pensar e agir sobre a própria escrita que produzem, uma vez que a escola nega, muita vezes, a escrita feita pelos alunos, justamente por não estar construídas segundo as regras da norma culta.

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: Será que apenas uma perspectiva teórica ou metodológica garante ao alfabetizando a compreensão do sistema alfabético da escrita (relação grafema e fonema), e a produção de textos coerentes e coesos, capacitando-o a utilizar a escrita materializando-a em diversos gêneros textuais, nos diversos contextos de interação social? Para tanto, enunciamos as seguintes hipóteses: 1ª) O ensino tradicional da escrita apenas proporciona o aprendizado da língua escrita, mas não torna a maioria dos alunos produtores de textos competentes, porque não opera com a língua em uso nos diferentes contextos sociais, e por isso, não considera os diversos graus de formalidades das situações discursivas; 2ª) O aluno, que é alfabetizado por meio da pedagogia sociointeracionista, auxiliada pela pedagogia construtivista em momentos oportunos nos quais se consideram as concepções infantis criadas para compreender a língua escrita, por que

aprendeu a refletir sobre esse objeto, e por que sua aprendizagem está pautada nas interações verbais que se estabelecem em sala de aula pela própria condição dialógica de linguagem, e capacitado a produzir por si mesmo mensagens significativas, nos diversos contextos sociais.

Esta pesquisa, enfim, tem como objetivo geral investigar as contribuições dos métodos tradicionais de alfabetização e das teorias construtivista e sociointeracionista no processo de alfabetização e letramento, com vistas a formar o aluno produtor de diversos gêneros textuais, nos mais variados contextos de comunicação.

Para atender a esse objetivo geral, foram formulados três objetivos específicos, quais sejam:

a) revisitar os métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos, passando pelas propostas construtivista e da psicologia socio-cultural para enfocar o seu uso a partir da necessidade de aprendizagem da escrita do aluno a fim de verificar os limites e as contribuições de cada uma dessas abordagens;
b) identificar o conceito de alfabetização, letramento, texto e gêneros textuais que os professores possuem, e quais as atividades que desenvolvem num e noutro processo.
c) investigar se a prática pedagógica observada garante uma alfabetização com qualidade, formando no aluno o comportamento leitor e capacidades linguístico-discursivas para produzir textos, averiguando se isso se efetiva somente por meio de um referencial teórico-metodológico ou não.

Dessa maneira, esse trabalho foi organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo foi feita uma revisão de literatura acerca dos métodos sintéticos e analíticos da alfabetização, apresentando suas possibilidades e limites no ensino da leitura e escrita. O segundo capítulo foi feita também uma revisão de literatura no que se refere às perspectivas teóricas, desde a mais antiga, de Lourenço Filho, teoria psicolingüística e, até a mais recente, a teoria sócio-histórico-cultural da alfabetização com intuito de mostrar as possibilidades e limites de cada teoria acerca do processo de ler e escrever. Já no terceiro capítulo foram discutidos os conceitos de alfabetização e letramento segundo Soares (2004; 2003), Tfouni (2005) e Kleiman (2007; 2003) para se ter uma visão desses processos indispensáveis para o ensino da escrita. O quarto capítulo discute, de forma suscinta, a relação entre a prática docente e a formação do professor, em específico, do alfabetizador no Brasil. No quinto capítulo é apresentada a metodologia da presente pesquisa. Por fim, o sexto capítulo mostra a análise dos dados coletados, ancorada pela revisão da literatura.

1 EMBATES METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO: DISCUSSÕES EM TORNO DA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, a partir de uma abordagem histórica, com o intuito de identificar as contribuições e limites para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

1.1MÉTODOS SINTÉTICOS

Apesar de se ter inúmeros estudos acerca dos métodos de alfabetização, ainda há centenas de alunos que chegam ao final do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Ou ainda, há aqueles que são vistos como alfabetizados, apenas por saber ler frases curtas e escrever bilhetes. Para tentar compreender tal problema de aprendizagem da língua oral e escrita, grandes debates e estudos são feitos no Brasil a respeito dos métodos de alfabetização. Tais debates visam a explicar a dificuldade dos alunos brasileiros em aprender a ler e escrever, em específico na instituição pública de ensino.

> Visando a enfrentar o problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (MORTATTI, 2006, p. 1).

Mortatti (2006) desenvolveu um estudo sobre o processo histórico dos métodos de alfabetização, desde o final do século XIX até os dias atuais. Tais estudos servem para se entender o porquê de, em dado momento, a escolha de um método especifico para se alfabetizar e, em outro momento, a escolha de um novo instrumento para se ensinar a ler e a escrever. Segundo a autora, a preocupação em ensinar ao indivíduo a pertencer a uma cultura letrada surgiu por meio dos ideais republicanos, uma vez que o acesso da leitura e escrita ocorria entre a minoria da população, os mais favorecidos, e normalmente acontecia em ambientes privados do lar. No entanto, o direito de aprender a ler e a escrever tornou-se obrigatório nas escolas públicas brasileiras advindas da política do estado Republicano. Dessa

maneira, "[...] as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados" (MORTATTI, 2006, p. 3). Entretanto, explana que, mesmo passados 100 anos desde a implementação do modelo republicano, há ainda milhares de crianças e adultos que não se tornaram sujeitos letrados.

Diante desse fato, de que o fracasso escolar das crianças sempre esteve relacionado à questão dos métodos de leitura e escrita utilizados para o processo de alfabetização. Mortatti (2006) ao pensar nisso e vivenciar essas questões acerca da alfabetização, optou por retratar historicamente a questão dos métodos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, divide o processo histórico da alfabetização em quatro momentos cruciais, levando sempre em consideração

> [...] cada um deles caracterizado pela disputa em torno das tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrências dessas disputas, tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2006, p. 4).

O primeiro momento é caracterizado como a metodização do ensino da leitura. Esse momento constitui-se pelo método das "cartas do ABC" por meio da leitura inicial e, posteriormente, pela cópia dos textos manuscritos. Nessa época, para elaboração da cartilha, eram utilizados os métodos sintéticos que partiam, primeiramente, das partes constituídas pelas letras e sílabas, para, depois, trabalhar com o todo, com a palavra inteira (MORTATTI, 2006). Entre os métodos sintéticos há: a soletração, a silabação e o método fônicos.

Os métodos sintéticos, que se baseiam na correspondência entre oral e o escrito, estudam a palavra por partes: do menos complexo para o mais complexo, quais sejam, a soletração, silabação e fônico.

O método da soletração tem como finalidade maior a combinação de letras e sons e, por isso, não tinha preocupação em mostrar o significado dos textos. Assim,

> [...] baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo –se apenas da memorização como recurso didático- o nome da letra é associado à formal visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora de contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse [...] pressupõe uma separação radical de alfabetização e letramento (CARVALHO, 2008, p. 22).

Tal técnica pode ser encontrada em livretos conhecidos como a "Carta do ABC", e até hoje são utilizados nas escolas do Brasil:

> O livrinho apresenta primeiro os alfabetos de letras maiúsculas de imprensa e letras cursivas. Seguem – se as nove "cartas do ABC", ou seja, listas compostas de sílabas de diferentes padrões silábicos. A idéia é ensinar os três tipos mais comuns de silabas existentes em Português, como consoante-vogal (ba, na, ma), vogal-consoante(al , ar, an), consoante –consoante –vogal (fla, bla, tra). A oitava carta tem palavras compostas de três letras, a nona tem dissílabos. Na última página, sob o título de *Exercício,* há uma lista de palavras por ordem alfabética: baba, bebe bife, bolo, etc (CARVALHO, 2008, p. 22).

O segundo método é o da silabação que, na perspectiva de Carvalho (2008, p. 23),

> [...] tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e escrita.

Esse método da silabação pode ser encontrado na Cartilha da infância, criado em 1979 pelo Galhardo. Na cartilha, a única diferença que há entre este e as "cartas do ABC" é que, no primeiro, há frases na cartilha, já no segundo, há apenas palavras.

> [...] primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n. As chamadas dificuldades ortográficas aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras g, c, z, s, e x (CARVALHO, 2008, p. 24).

Carvalho (2008) revela que o método da silabação é utilizado, até hoje, pelas cidades brasileiras e, que, talvez, isso aconteça por ser de fácil aplicação pelos adultos, ou seja, pelo professores. Porém, essa facilidade não ocorre com as crianças que estão no começo do processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita, uma vez que não compreendem os mecanismos de combinar as silabas.

Por fim, o método fônico é caracterizado pelo sonoro, ou seja, ensina-se a criança a reproduzir os sons das letras, para que, em seguida, formem palavras. Isso é feito de início com palavras pequenas, que, no mínimo, tenham apenas dois sons. Conforme vão aprendendo palavras com essa estrutura, o número de letras a ser estudado aumenta. O objetivo desse método está em decodificar os sons da língua e codificá-los na escrita. Dois métodos fônicos muito conhecidos são o da **Abelhinha**, feito por Silva, Marques e Cardoso, e o da **Casinha feliz**, elaborado pela Meireles, em 1984. O método da **Abelhinha** constitui-se de uma série de histórias nas quais os personagens são associados a letras e sons,

> A personagem abelhinha, que dá nome ao método, tem o corpo em forma de um a (em letra cursiva) e apresenta o som aaaaaa (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento); a letra i é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de histórias, e assim por diante. Os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras. Há portanto uma associação de três elementos: personagem- forma da letra-som da letra (fonema). A alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra (CARVALHO, 2008, p. 26).

O método da **Casinha Feliz** também se caracteriza pela associação de letras com histórias infantis, com personagens. A criadora desse método, Iracema Meireles, acreditava que o ensino da leitura e da escrita deveria ser por meio do jogo, sugerindo que a sala de aula fosse um lugar onde as crianças desenvolveriam a criatividade e a livre expressão. (CARVALHO, 2008). Ambos os métodos tinham como intuito tornar mais fácil a aprendizagem das letras, a relação fonema e grafema, mas as autoras desses métodos fônicos, **Abelhinha** e **Casinha Feliz**, não queriam que essa aprendizagem fosse de memorização, como os métodos de soletração e silabação. Por isso, a idéia de cada letra representar um personagem de alguma história "[...] propõem associações visuais e auditivas com a forma e os sons das letras e têm o mérito de recomendar a utilização de histórias e recursos expressivos de voz, gesticulação, desenho, teatro etc" (CARVALHO, 2008, p. 29). No entanto, mesmo com essas técnicas, as crianças continuavam a memorizar a letra e som que esta possui. Conclui-se que os métodos fônicos estão relacionados com a consciência fonológica, uma vez que evidenciam a representação sonora da língua.

A concepção existente a respeito do método fônico, a de que o aluno, ao aprender, reconhecer e analisar os sons da fala, ele terá uma capacidade melhor para usar o código linguístico, é falsa, pois a preocupação maior do sujeito está em como manifestar sua idéia, e não em como os sons das palavras vão revelar o pensamento do indivíduo (CAGLIARI, 1998).

De acordo com Mortatti (2006), houve um marco inicial dessa metodização do ensino da leitura em 1876, com a publicação, em Portugal, da "Cartilha Maternal" ou Arte da Leitura, feita por João de Deus, poeta português da época. Tal cartilha, a partir de 1880, passou a ser divulgada sistemática e programaticamente em São Paulo e Espírito Santo. Assim,

> Diferentemente dos métodos até então habituais, o "método João de Deus" ou "método da palavração" baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura, pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

De um modo geral pode-se dizer que, ao longo do tempo, foram produzidos diversas variações em volta dos métodos tradicionais. Assim, nota-se a cada ano um ensino da leitura e da escritura relacionados a cartilhas e pré-livros com desenhos, vocabulários, exercícios, cores, personagens de histórias, gestos ou músicas (CARVALHO, 2008).

1.2 MÉTODOS ANALÍTICOS

O segundo momento crucial acerca das questões que envolvem os métodos de alfabetização compreende-se pela institucionalização do método analítico, que teve inicio em 1890, com a realização da reforma de instrução pública no estado de São Paulo, iniciada, primeiramente, pela reorganização da Escola Normal de São Paulo.

> A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio das "missões de professores" paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão dos resultados desses métodos, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da "autonomia didática" proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920) (MORTATTI, 2006, p. 6 -7).

Assim, as cartilhas produzidas nesse segundo momento eram caracterizadas pelo método analítico. Esse método parte do todo, da palavra, e não mais pelas partes compreendidas por letras e sílabas. Nesse contexto, aconteceram diversas disputas entre os que defendiam os métodos analíticos para o ensino da leitura e escrita e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos no processo de alfabetização. Deve-se chamar atenção que, nesse período, a aprendizagem da linguagem escrita estava apenas associada à questão de caligrafia, isso era feito de maneira mecânica mediante muitos exercícios de cópias.

Outra questão importante que surge nesse segundo momento diz respeito ao novo olhar dado ao ensino de leitura, que então envolveria destacar as questões didáticas de como ensinar e a quem ensinar. Além disso, foi nesse segundo momento também que a palavra

“alfabetização” começa a ser atribuído ao processo inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006).

Os métodos analíticos são caracterizados por trabalhar com o todo, com a palavra inteira ou com partes maiores, para depois ir fragmentando-as. Assim sendo, inicia-se a aprendizagem da leitura e escrita a partir do todo, ou seja, do mais complexo para o menos complexo. São métodos analíticos o da palavração, sentenciação e o global. Esses métodos surgiram a partir dos pressupostos teóricos da Escola Nova, em contraposição aos métodos sintéticos, visto que estes tinham como objetivo a memorização e a decodificação do ensino da leitura e da escritura “[...] considerava que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização características da mente infantil” (CARVALHO, 2008, p. 32). Desse modo, os métodos globais tinham como finalidade trabalhar com textos, com palavras significativas pelas crianças, que faziam parte do seu contexto. Os métodos globais mais utilizados no Brasil para o processo de alfabetização são: método da sentenciação e palavração, método de contos, método ideovisual de Decroly, Método natural de Freinet, método natural e o método Paulo Freire.

O método da sentenciação trabalha a partir de uma frase, esta é desmembrada em sílabas, e depois em letras para que, assim, formem novas palavras. Já o método global consiste em:

> Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso, é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas (CARVALHO, 2008, p. 33).

O método da palavração, por sua vez,

> [...] propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou texto mais extenso. As palavras destacadas são desmembradas em sílabas, as quais, recombinadas entre si, formam novos vocábulos (CARVALHO, 2008, p. 41).

Tal técnica não é garantia de bom ensino, uma vez que são escolhidas palavras que, separadas em sílabas possibilitam a criação de novos vocábulos, que não dependem de seu significado, da conexão com a criança e seu mundo (CARVALHO, 2008).

O método da palavração pode ser considerado como uma atividade de montar e desmontar palavras, visto que ao fazer esse procedimento, verifica-se que não é um uso

original nem da língua oral e nem da língua escrita, somente uma estratégia de ensino escolar. Esse pensamento em torno do método da palavração justifica-se na medida em que, ao fazer uso da linguagem oral, "[...] falamos tudo junto, fazendo pausas apenas em alguns lugares. Não falamos fazendo pausa após cada palavra. Na escrita, separamos as palavras em branco por razões ortográficas, não porque falamos desse modo" (CAGLIARI, 1998, p. 44). Por isso, esse autor acredita que a técnica de ligar os pedaços da palavra com os sons que possuem só causam confusão na criança.

Já um dos métodos globais mais antigos é o de contos, que se constitui em começar o ensino de leitura com a utilização de pequenas histórias, ajustadas ou criadas pelo professor. Nesse processo, a finalidade de aprender a ler e a escrever consiste em explorar a alegria que o aluno possui ao ouvir histórias para depois inseri-la ao ensino do código alfabético e ao gosto pela leitura. Tal método não foi muito usado no Brasil, apenas na região de Minas Gerias, e a divulgadora deste foi a Professora Lúcia Casasanta.

O método de Decroly, ou método ideovisual, tornou-se um dos métodos globais mais conhecidos no mundo. Este foi modificado por professores para ensinar alunos que não possuem necessidades especiais. De acordo com Carvalho (2008, p. 36):

> Decroly entendia a leitura como inseparável das atividades de expressão, de observação, e de criação. Em colaboração com uma professora primária, experimentou um método de aprendizagem de leitura que punha em jogo o que chamava "função de globalização". Essa função, que explicava a capacidade da criança de captar as formas globalmente, justificaria começar a aprendizagem por frases (unidades de sentido) em lugar de letras (elementos gráficos isolados sem significação).

Além disso, Decroly também indicava que a técnica global para o ensino de leitura e escrita deveria trabalhar com palavras significativas, correspondendo-as "[...] de jogos e materiais como caixinhas de etiquetas que continham produtos como açúcar, café, chocolate, sal etc. A criança olhava a etiqueta, provava o produto e associava a escrita ao significado" (CARVALHO, 2008, p. 36).

O método natural de Freinet foi muito pouco divulgado no Brasil, somente em algumas escolas particulares são aplicados. Esse método presume que o aluno se familiarize com a escrita por submersão. Isso ocorre por meio da interação com textos, com o conto de histórias, com o desenho e com a realização da escrita.

> Pelo método natural, a criança consegue ler, sem lição especial, e sem o b e BA, pela vida, pelo meio escolar, e social, servida e refletida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho, e pela expressão sob todas as suas formas.

> Suprimimos assim as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos; dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio pensamento (FREINET, 1977, apud CARVALHO, 2008, p. 57).

Assim, a proposta não possui fases ou etapas, uma vez que a criança aprende a ler lendo, a escrever, escrevendo. Além disso, Freinet acreditava na função social que a leitura e escrita possuía. Para ele, tais práticas possuem um sentido social, visto que ajudam os indivíduos em suas lutas, no seu trabalho e na maneira de se expressar seus pensamentos. Outro método que também é conhecido como natural, porém se difere do método de Freinet, por possuir uma estrutura, ou seja, etapas que devem ser seguidas de forma ordenada. Esse método foi elaborado por Heloísa Marinho, docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nos anos 40, que já pesquisava sobre os métodos de alfabetização. Ao querer reunir as contribuições dos métodos globais com as dos métodos fônicos, trabalha ao mesmo tempo com a decodificação da fala e codificação da escrita com palavras novas, por meio de pequenas histórias e textos (CARVALHO, 2008). De acordo com essa autora, para a aplicação desse método, foram utilizados alguns passos: o primeiro consiste em usar a escrita em sala de aula, á todo momento. Assim, é feito o registro dos fatos que ocorrem em sala de aula, falas das crianças, bilhetes, convites. Num segundo momento, desperta a atenção dos alunos para os sons que as letras produzem por meio de técnicas que possibilitam ao discente diferenciar, comparar e encontrar semelhanças entre os sons. Já na terceira etapa, é elaborado um vocabulário de 35 ou 40 palavras formadas somente por substantivos e verbos, as quais devem ser aprendidas pelas crianças, em sentenças e pequenos textos. Na quarta etapa, a criança é levada a relacionar o som dentro da palavra e estabelecer o som à letra "[...] os recursos didáticos dessa fase são denominados "análise estrutural" (dizer a palavra lentamente para destacar os sons ao mesmo tempo em que vê sua forma gráfica) e "análise comparativa" (levar o aluno a associar os sons às letras que os representam)" (CARVALHO, 2008, p. 43). Por fim, incita a criança a ler e escrever palavras novas, além de estimular o gosto pela leitura como fonte de conhecimento e a escrita como meio de registro de idéias e para se comunicar.

O último método global a ser comentado refere-se ao conhecido método de Paulo Freire, aplicado na alfabetização de jovens e adultos, que tem como suporte a técnica da palavração, feita por palavras geradoras, que, por sua vez, devem estar relacionadas com a vida política e social do discente. Dessa forma, os educandos criam palavras novas por meio de sílabas das palavras-chave. As etapas utilizadas por Freire para alfabetizar jovens e adultos são as seguintes: num primeiro momento, deve-se saber as palavras que são significativas

para a vida do educando e que façam parte de seu cotidiano. Assim, são selecionadas, umas vinte palavras que possuem combinações dos fonemas e padrões silábicos. Num segundo momento, para iniciar o ato de alfabetizar, é necessário que o educador leve para sala de aula imagens que representem a vida dos alunos, para que estes discutam assuntos ligados a sua cultura e ao seu trabalho. A finalidade dessa prática é que o aluno se reconheça como parte da cultura que está inserido, além de fazer parte da própria criação de cultura existente. Depois disso, ensina-se as relações entre letras e sons a partir das palavras geradoras que são decompostas em sílabas para, então, formar novas palavras. Segundo Carvalho (2008), esse método estabelece um diálogo como elemento de ligação entre os indivíduos, ou melhor, entre consciências, para modificar o mundo.

1.3 MÉTODOS MISTOS E OUTROS MOMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO

O terceiro momento é caracterizado pela alfabetização sob medida, uma vez que a mesma depende, agora, da maturidade da criança e resulta de seus aspectos psicológicos. As disputas relacionadas aos métodos sintéticos ou analíticos continuam para se saber quais seriam mais eficazes no processo de aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, essa disputa ocorreu de maneira mais amena, pois, tentando compatibilizar esses dois métodos houve a união destes, os quais, então, passaram a ser denominados como métodos mistos ou ecléticos. Naquela época foi definido como os mais rápidos e eficientes para a criança aprender a ler e a escrever. Nesse contexto, as cartilhas passaram a ser constituídas pelos métodos mistos ou ecléticos, além de iniciar a elaboração de manuais para os professores que vinham acompanhados das cartilhas para difundir o pensamento e, segundo Mortatti (2006), a prática do "período preparatório". Desse modo, o terceiro momento,

> Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um "período preparatório", que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso- motora e auditivo- motora, posição de corpos e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006. p 9-10).

Um aspecto que Mortatti (2006) julga como importante se refere à tendência de relativização dos métodos que começaram a ser vistos com secundários devido à divulgação, repercussão e efervescência dos ideais da alfabetização passaram a ser baseados na psicologia. Um dos grandes defensores desse aspecto psicológico no aprendizado da criança no processo de leitura e escrita foi elaborado por Lourenço Filho com os "Testes de ABC", que tinha como finalidade medir e verificar a maturidade necessária da criança para aprender a ler e a escrever. Por fim, o último momento do processo histórico da alfabetização teve seu marco em torno das discussões acerca dos métodos de leitura e escrita, do construtivismo e da desmetodização dos processos de ler e escrever (MORTATTI, 2006). Esse momento inicia-se a partir de 1980, pois devido às imposições de se buscar um novo método ou uma nova teoria que fosse efetiva para o processo de aprendizagem da língua oral e escrita, visto que o fracasso das crianças para aprender a ler e a escrever era cada vez mais constante, foi introduzida, no Brasil, a teoria construtivista no processo de alfabetização, com a mentora da psicogênese da língua escrita, Emilia Ferreiro e seus colaboradores. Dessa forma,

> Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

As autoridades educacionais começaram a propor aos alfabetizadores que utilizassem os estudos psicolinguísticos da pesquisadora Ferreiro (1991) na prática pedagógica do ensino e aprendizagem da língua escrita. Assim, foi divulgado de maneira "[...] massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando garantir a institucionalização, para rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo" (MORTATTI, 2006, p. 10). Por esses motivos, instala-se, no Brasil, uma divergência entre os adeptos do construtivismo no processo de alfabetização e os que acreditam nos "tradicionais" métodos de ensino de leitura e escrita. Além, de surgir, nesse período, a perspectiva sócio-histórico-cultural da alfabetização.

O estudo desenvolvido por Lourenço Filho, classificado por Mortatti (2006) como pertencente ao terceiro momento histórico da alfabetização, o construtivismo e a perspectiva sociointeracionista da alfabetização, ambos do quarto momento histórico, segundo Mortatti (op. cit.,), são discutidos com mais especificidades no segundo capítulo deste trabalho.

1.4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES OLHARES EM TORNO DO MESMO TEMA

Fica claro que houve, e ainda há diversos estudos sobre os métodos elaborados com objetivo de alcançar um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita efetivo, visto que são utilizados como suporte para o ato de alfabetizar. No entanto, não é somente o método o determinante para garantir o sucesso do processo de alfabetização. Mortatti (2006), como outros autores, também concluiu que as questões dos métodos de alfabetização não são atuais, pois, há muito tempo, vem se discutindo propostas que podem ou não ser efetivas para a aprendizagem da língua oral e escrita. Todavia, a autora supracitada, afirma que embora o método não resolva os problemas da alfabetização, por se tratar de um processo intencional e sistemático, a alfabetização não pode renunciar ao método, nem de conteúdos e nem de objetivos, uma vez que são necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar.

Já Soares (2004) argumenta que há muitas facetas do processo de alfabetização e as relações sociais, políticas e econômicas possuem grande influência no que diz respeito aos métodos de alfabetização. Argumenta também que a discussão em torno das técnicas de leitura e escrita teve grande repercussão nas décadas de 1950 e 1960, porém, já na década de 1970 e 1980 houve poucos estudos acerca dos métodos, uma vez que foi privilegiada a faceta psicológica da alfabetização de como a criança aprende e não mais em como ensinar "[...] essa mudança se reflete com clareza na questão do método de alfabetização" (SOARES, 2004, p. 88). Assim, para as autoras Mortatti (2006) e Soares (2004), o processo de alfabetização é multifacetado e, por isso, não só a questão dos métodos, mas também outras questões a respeito da alfabetização, são importantes para, de fato, obter com sucesso uma aprendizagem bem sucedida do ensino da língua oral e escrita.

Carvalho (2008, p. 19) também chama atenção que os estudos científicos em torno dos métodos de alfabetização ficaram em "[...] segundo plano, tornando-se praticamente ausentes da produção acadêmica dos anos 90". Nesse contexto, Soares (2004) acredita que é em consequência dessas mudanças conceituais sobre a alfabetização que o método acaba sendo questionado.

> [...] na verdade, são concepções diametralmente diferentes, e até conflitantes, do processo de aquisição da escrita que estão em jogo. Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e

> constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode ser mesmo prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança (SOARES, 2004, p. 89).

Dessa forma, os métodos para o ensino de leitura e escrita, muitas vezes, são considerados como técnicas mecânicas no que se refere a ler e a escrever, que pouco contribuí para a compreensão do indivíduo sobre o significado social da língua escrita. Sobre essa discussão, Soares (2004) afirma que esse embate de idéias sempre está relacionado a dois questionamentos. O primeiro diz respeito à relação do fracasso da aprendizagem da língua oral e escrita com os métodos sintéticos e analíticos considerados tradicionais (silábico, fônico e global). A segunda questão consiste no fato de que tais métodos são estereotipados, como se fossem parecidos com "[...] manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas" (SOARES, 2004, p. 93). Essa autora acredita que, quando se fala em métodos de alfabetização, estes são determinados por objetivos que se quer alcançar. No caso de tornar um indivíduo alfabetizado, deve-se pensar em como concebe o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, habilidades e atitudes serão empregadas para formar um aluno que saiba utilizar os gêneros discursivos no seu cotidiano. Além disso, a autora acredita também que o método usado no processo de alfabetizar está relacionado à opção que o docente faz ao adotar uma perspectiva teórica, que esteja relacionada com sua concepção do processo de ensino e aprendizagem. Assim,

> [...] é preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja resultado da determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, lingüística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja ainda o resultado da opção de *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; enfim, o resultado da definição de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (SOARES, 2004, p. 94-95, grifos do autor).

Diante dessas considerações, chega à conclusão, no que se refere aos métodos aplicados à alfabetização, que é necessário ter metodologias claras para o ensino da língua oral e escrita, pois, caso isto não ocorra, as crianças estão à mercê do fracasso escolar (SOARES, 2004). Por isso, são necessárias metodologias que promovam na criança o uso

sofisticado da escrita, que ela a utilize como prática discursiva, e não como mero código da língua oral.

Segundo Ferreiro (1991, p. 29, grifos do autor), "o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* a aprendizagem". Essa autora, por sua vez, acredita que os métodos de alfabetização só serão, de fato, efetivos, se antes estiver bem claro para o educador como o sujeito aprende para que, depois, possa utilizar-se de um método que garanta um sucesso na alfabetização. Um método que leve em consideração as concepções que as crianças elaboram a respeito do código lingüístico, mas também um método no qual a criança participe ativamente desse processo de aquisição da escrita e não mais como algo mecânico que não é sujeito a modificações. Além disso, um método que trabalhe com a produção de textos, pois, assim, a criança aprende o significado social da escrita.

Vários estudiosos afirmam que, mais importante, ainda, no processo de alfabetização, é que o professor alfabetizador tenha bem claro em sua mente qual o seu objetivo ao ensinar a escrita para seus alunos. Um desses é Kramer (2001) que acredita que o educador precisa ter bem esclarecido a função que exerce sobre o ato de alfabetizar. Questões como: por que sou alfabetizador? O que é alfabetizar? Para que sou alfabetizador? Sem dúvida, merecem respostas bem claras e objetivas, por parte do docente, uma vez que apresentará aos educandos à escrita, de maneira sistematizada, para que os aprendizes da língua escrita constituídos como sujeitos façam uso adequado da linguagem verbal na sociedade. Por isso, antes de discutir qual o método mais eficaz no processo de alfabetização, é preciso que o professor tenha uma visão ampla e séria sobre alfabetização.

> Não cabe, assim, propor mudanças no método ou mesmo criar um novo método como forma de garantir a alfabetização. Esse caminho não se justifica, por mais que tal método se apóie em pressupostos teóricos consistentes. Trata-se, ao contrário, de uma mudança na concepção do processo de leitura/escrita e de uma transformação da prática pedagógica cunhada no seu cotidiano (KRAMER, 2001, p. 64).

Trata-se, pois, de o educador despertar essa importância no interior da sala de aula e, especialmente, de cumprir, na sua prática pedagógica, seu papel de profissional e seu papel de cidadão. Assim, é fundamental que o docente identifique o ensino da leitura e da escrita como essencialmente associado à função social e cultural. Dessa maneira, a escolha por um método ou outro, no processo de alfabetização, deveria, primeiramente, levar em consideração a função social (KRAMER, 2001).

> As crianças, assim, não aprendem a ler só para no futuro usarem seu conhecimento. O sucesso na aquisição de leitura e da escrita não é apenas uma estratégia que visa permitir às crianças das classes populares continuarem na escola. Reconheço o quanto esse aspecto é importante, mas penso que é a concretização da função social e cultural da alfabetização no dia- a –dia da vida das crianças o que garante sua efetividade (KRAMER, 2001, p. 101).

Além disso, se compreendermos que a aprendizagem da leitura e da escrita possui um valor simbólico, expressivo e cultural, o ato de alfabetizar constitui-se em contribuir para esse processo,

> [...] propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão (KRAMER, 2001, p. 99).

Outro aspecto importante considerado pela autora supracitada, diz respeito à formação docente para uma prática pedagógica efetiva para o ensino da leitura e da escritura. Julga-se necessário também para o processo de alfabetização, não só a descoberta de um método capaz de promover uma alfabetização significativa na qual a criança saberá fazer uso da língua escrita na sociedade, nos diferentes contextos, utilizando os mais variados gêneros textuais, como também uma boa formação docente, já que esta implica numa qualidade satisfatória no ensino da escrita. Sobre a formação docente, dedicamos um capítulo específico acerca desse assunto, considerado fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

1.5 LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

Durante algum tempo, na área da alfabetização, a grande questão no processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita sempre se resumia na questão do método, qual deste garantiria o sucesso nas práticas de ler e de escrever. Assim, a discussão acerca dos métodos deve-se às mudanças conceituais ocorridas no processo da alfabetização, já que tais técnicas passaram a ser vistas como tradicionais (SOARES, 2004). Dessa maneira, a autora explana que se o processo de aquisição da escrita possuir uma concepção associacionista, esta será marcada pelo método como fator principal para aprendizagem. Já para a teoria psicogenética o método acaba prejudicando a aprendizagem da criança, visto que, nessa

perspectiva, ela é um sujeito ativo que constrói suas hipóteses acerca da escrita e tenta resolver os problemas encontrados. Por isso, sempre, naquele período, tentavam buscar um método que seria eficaz no processo de alfabetização. Porém, com a chegada da teoria construtivista, no Brasil, os métodos passaram a ser questionados e criticados, pois, segundo alguns estudiosos, como Ferreiro (2001), o método nada mais era do que uma técnica mecânica para se adquirir a linguagem oral e escrita. Sendo assim, Ferreiro argumenta que tais técnicas de aquisição da escrita não possibilitavam a criança agir sobre a escrita, uma vez que era imposta, e em nada contribui para que o aluno exerça a função social da escrita. Desse modo,

> A ênfase na reprodução de traçados reduz a escrita a um objeto "em si", de natureza exclusivamente gráfica: insistir na correspondência fonema-grafema é apresentar a escrita como "espelho" dos aspectos sonoros da linguagem. Ela nem "reflete" apenas os fonemas e nem é um objeto "opaco". É um produto de uma construção **mental** da humanidade, a partir de uma tomada de consciência das propriedades da linguagem. Como todo sistema simbólico, impõe regras de representação que têm sentido dentro do sistema [...] (FERREIRO, 2001, p. 62, grifo do autor).

A criança, nesse caso, não conseguirá colocar seus pensamentos de maneira coerente no papel, já que

> O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO, 1991, p. 21).

Se alfabetizar for apenas isso, a criança fica distante do uso mais sofisticado da escrita. Assim, não conhece nem produz as diferentes formas de discurso, ficando apensas no sentido restrito da alfabetização que se resume ao sistema alfabético. Desse modo, de que adianta apresentar as letras para os educandos, se não for apresentado a eles o uso social e significativo que a escrita possui "[...] para que se construa uma representação adequada da linguagem que se escreve e não destituí-la das funções que ela exerce na sociedade" (AZENHA, 1994. p. 94).

Caso o processo de alfabetização seja marcado, somente, pela questão dos métodos, sem dúvida, esse processo não será significativo para a criança, uma vez que o necessário é mostrar à criança que a linguagem está carregada de sentido e que se constituí pelas relações dialógicas. Normalmente, as técnicas do ensino de leitura e escrita são sempre cansativas e

mecânicas. Por este motivo, a criança não possui um tempo para pensar sobre o sistema alfabético e, assim, nem de elaborar suas hipóteses acerca do universo da escritura.

Segundo Weiz (2004, p. 2), "para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita". Deve-se, primeiro, no processo de alfabetização, despertar, na criança, a consciência de que as palavras, as frases, os textos são sempre marcados de sentido, visto que carregam, em seu interior, um discurso social repleto de sentimentos, emoções, medos, dúvidas, autoridade, etc. Para Fiorin (2006, p. 19) "[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras". O importante é salientar que a escrita sendo fruto social, nunca é acabada ou pronta, que sua utilização requer, claro, o conhecimento do código lingüístico, mas não de ficar juntando letras para formar sílabas, depois para formar palavras e, em seguida, formar frases, para que, só depois que saber claramente a distinção das letras e som, possa escrever um texto. Igualmente importante, sem dúvida, é que, por meio da escrita, a criança saiba mostrar sua emoção, seu ponto de vista, saiba relacionar e articular as informações fornecidas pelo meio em que vive. Enfim, que a utilize realmente como forma de interação social, já que as palavras, as frases, os textos se constituem pelo dialogismo.

Por outro lado, a grande contribuição dos métodos sintéticos, sobretudo o fônico e a silabação, é que permite formar a consciência fonêmica e fonológica, correspondência entre som e grafia, para que a criança consiga traduzir os sons em marcas formais e, assim, estabelecer a relação fonema /grafema. Já métodos analíticos contribuíram com a introdução do sentido no processo de alfabetização, prenunciando a emergência do fenômeno do letramento no processo de aquisição da língua escrita, quando elegeram-se o texto, ou, no mínimo, a porção de sentido, como objeto de ensino.

Não obstante a tais contribuições, por si sós, esses métodos não são suficientes, limitam-se no código, isto é, têm como objetivo somente apresentar à criança o código linguístico, sem mostrar-lhe a importância da escrita na sociedade e sua utilização como prática discursiva social. Para os professores que adotam a pedagogia tradicional de alfabetização, o necessário é ensinar o funcionamento do sistema alfabético, para que a criança aprenda a decifrar as letras e formar palavras. Assim, o ensino tradicional da escrita tem um sentido restrito, visto que os professores trabalham apenas a aquisição do sistema alfabético, ensinando a juntar letras em palavras, palavras em frases e frases em textos, cuja

prática pedagógica restringe-se a “treinar” o aluno e não lhe oferece nenhum significado social.

Ainda, hoje, há professores que ficam presos somente aos métodos da soletração e silabação, que não vão além da codificação, na escrita, e decodificação na leitura, sem estarem contextualizados em outras práticas.

Como foi aludido, esses métodos, isolados em si mesmos, não promovem o letramento da criança, pois só trabalham a língua escrita enquanto objeto e não a partir do seu uso social, desconsiderando, assim, sua variedade discursiva nos diferentes contextos, além de desconsiderar também a competência linguística que a criança tem ao ingressar no ensino sistemático das letras.

2 DA PRONTIDÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO À PERSPECTIVA SÓCIO-HITÓRICO-CULTURAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS A LER E ESCREVER

Este capítulo tem por objetivo discutir os processos de alfabetização e letramento a partir de diferentes perspectivas: behaviorista, cognitivista e sócio-histórico - cultural, discorrendo sobre as contribuições e limites de cada uma.

2.1. LOURENÇO FILHO E OS TESTES ABC: UMA VISÃO PRAGMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

A perspectiva da maturação como ponto de partida para o processo de alfabetização teve inicio com os ideais escolanovistas, que faz uma crítica ao ensino tradicional. Porém, nesta seção, será tratada apenas a questão do ensino da leitura e da escrita que é relacionada à maturação da criança. De acordo com Lourenço Filho (1962), o aprendizado da leitura e da escrita pela criança era associado a um conjunto de técnicas, como instrumentos, nunca era visto como uma finalidade, como um produto final. Assim, acreditava que o problema fundamental da alfabetização relaciona-se com a técnica pela qual era constituída. Dessa maneira, a grande preocupação dos mestres, era assim que Lourenço Filho se referia aos professores, estava apenas associada aos métodos eficazes que possibilitariam ao aluno o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita. No dizer de Lourenço Filho (1962, p. 15), "o hábito de bem usar dessas técnicas elementares e o da iniciativa do seu uso, por parte do seu próprio discípulo, devem ser preocupação constante do mestre e o objetivo verdadeiro dêsse aprendizado". Contudo, observa-se que há uma falha pedagógica nos métodos criados para que as crianças tenham uma efetiva aprendizagem da língua oral e escrita. Pois, muitas vezes, os mestres, ao buscarem eficiência e rendimento na aprendizagem da leitura e da escrita através de técnicas, cartilhas, jogos educativos, esquecem de levar em consideração a especificidade de cada criança. Assim, esta fica em "segundo plano" nesse processo de ensino e aprendizagem, enquanto os docentes se preocupam em como devem ensinar a linguagem oral e escrita (LOURENÇO FILHO, 1962).

A partir disso, esse autor começa a questionar a respeito do problema de eficiência e de rendimento que tais métodos proporcionavam aos alunos, fazendo uma critica à

preocupação excessiva em torno das práticas de leitura e escrita elaboradas para todos os alunos, sem distinção, visto que, nesse processo, a criança era esquecida e suas especificidades também não eram consideradas.

> E a criança real fica esquecida, para só se cuidar do que o mestre deve fazer, em face da criança abstrata, do aluno-médio...Supõem-se crianças iguais mecanismos capazes de funcionamento por excitações de fora para dentro. Daí um ritual: cinco passos, setes passos, com extensão rigorosamente determinada por dias, no programa, por minutos, no horário, por números de lições e páginas do livro padrão...Tudo de antemão estabelecido, combinado, articulado.
> Tudo se viu e mediu, no que é estranho à criança. O mestre só terá que funcionar como autômato bem regulado. Ao cabo de certo números de lições, cumprido o ritual, os momentos em que se deve escrever com giz de côr e o momento de retrospecto das palavras matrizes, tôdas as crianças deverão estar lendo e escrevendo...Mas a verdade é que não estão. Se nesta classe, determinado processo dá resultado considerável, nesta outra, ao pé, não apresenta o mesmo êxito (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 17-18).

Dessa forma, há uma preocupação com criança, que passa a ser entendida como um ser único, possuidora de suas próprias especificidades que, por usa vez, devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Por isso que o insucesso na alfabetização começou a se relacionar com a falta de maturação pela criança. Esta, segundo Lourenço Filho (1962), antes de entrar para o processo de escolarização, deveria estar madura não só fisicamente, mas também mentalmente para, de fato, realizar, com sucesso, a aprendizagem da leitura e da escrita. A idade madura para passar pelo processo de alfabetização "[...] entre os 5;0 e 8;0 anos de idade é que está a fase de interêsse e facilidade para a aprendizagem da leitura" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 21). O que determinava o sucesso no processo de alfabetização, então, era a seleção e não o método.

Sendo a idade cronológica como um dos fatores que possibilitaria a aprendizagem da leitura e da escrita, já que é entre os 5 a 8 anos a fase em que há facilidade e interesse da criança em aprender a ler e a escrever, ressalta que só a idade não é critério para selecionar alunos para tal aprendizagem, visto que "[...] julgar a criança da capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 22). A maturação mental, então, no processo de alfabetização é evidenciada como um dos critérios para ser bem-sucedido na linguagem oral e escrita. Assim, é necessário que a criança tenha desenvolvido, antes de se alfabetizar, suas habilidades motoras, auditivas e visuais, já que a maturidade da criança está ligada a esses fatores que, futuramente, possibilitarão o êxito na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Por essa razão, a aprendizagem:

> [...] supõe, no entanto, um *mínimo de maturidade*, de onde possa partir qualquer que seja o comportamento considerado. Para que o exercício de uma atividade complexa, como a leitura, possa integrar-se, exirgir-se-á, a *fortiori,* determinado nível de maturação anterior. *Sem êle, será inútil iniciar a aprendizagem.* (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 34, grifos do autor).

Ao falar em maturação, entende-se que esta é caracterizada pelos fatores biológicos que são desenvolvidos gradativamente. Entre eles, destaca- se as habilidades auditivas, visuais e de coordenação motora que devem ser bem estimuladas, bem trabalhadas para, então, a criança estar preparada para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, para melhor explanar sobre a maturação intelectual das crianças Lourenço Filho (1962, p. 54) faz uma classificação por níveis de maturação:

> *a)* para coordenação de movimentos em geral e, particularmente da coordenação visual-motriz e auditivo-motriz, que condiciona s conduta da cópia de figuras e a capacidade de prolação; *b)* da que condicione a resistência à tendência de inversão na cópia dessas figuras, e a resistência à ecolalia na linguagem oral; *c)* da que permita resistência à fadiga e, assim, um mínimo de atenção dirigida; *d)* da que facilite a memorização visual e auditiva, para figuras, palavras ou frases, ponto inicial de todos os processos didáticos correntes, no aprendizado das técnicas consideradas.

A verificação desses níveis de maturação era feita pelos testes analíticos e sintéticos, visto que, para aplicação desses testes, era preciso avaliar o todo e não somente elementos abstratos como, por exemplo: memória, raciocínio e atenção. Os testes podem ser classificados em duas espécies: os testes de prova sintética bruta e os testes de prova sintética por analogia.

> As da primeira se limitam a apresentar ao examinando, em tôda a sua realidade complexa e com a mesma técnica, o próprio comportamento para o qual se pretende um diagnóstico de capacidade. Os testes sintéticos por analogia, ao invés de reproduzirem, de modo exato a operação, apresentam-se de forma a salientar seus *pontos críticos,* obtidos por análise de estruturas (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 54, grifos do autor).

Visando a garantir o sucesso no processo de aprendizagem da língua oral e escrita, Lourenço Filho (1962) desenvolveu os **Testes de ABC** que tinham como objetivo verificar o grau de maturação mental das crianças, para, então, classificá-las em fraca, média ou forte, ou seja, como aptas ou não para iniciar o processo de alfabetização. Essa classificação era feita por meio de técnicas que avaliavam as habilidades motoras, visuais e auditivas das crianças. Assim, acredita-se que a seleção, crianças classificadas como fracas, médias e fortes seria o melhor critério para obter a eficiência no processo de aprendizagem da leitura e escritura. A

partir desse critério eram formadas as classes homogêneas, permitindo o encaminhamento adequado para iniciar o processo de ler e escrever.

Os **Testes de ABC** "foram organizados para revelar nas crianças em idade escolar (antes de qualquer ensino, ou mesmo depois dêle, como se dá no caso de alunos repetentes) *um índice de maturidade* relativo à estruturação em que se supôs baseada a escrita" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 93, grifos do autor). Esses testes começam a ser realizados em 1928, com alunos repetentes, na Escola de Manuel Cícero, do Rio de Janeiro. Com o passar dos anos, os **Testes de ABC** tornam-se reconhecidos e aplicados tanto de maneira diagnóstica como de forma prognóstica. No caso dos testes com aplicação diagnóstica diz respeito ao realizado individualmente. Assim, examinaria a criança particularmente para tentar descobrir suas possíveis deficiências. Descobertas tais deficiências o professor possibilitaria atividades específicas para cada aluno. No que refere- se aos testes de aplicação prognóstica, estes eram realizados de forma coletiva sempre no começo do ano letivo, no âmbito da organização escolar, com intuito de criar classes seletivas homogêneas para que nenhuma criança tivesse o sentimento de inferioridade. Sobre os **Testes de ABC**,

> [...] indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler, mais ou menos ràpidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas como possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de diferentes aptidões para o trabalho escolar (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 96).

Por isso que as salas de aulas das escolas brasileiras, na década de 30, passaram- se a ser organizadas de formas seletivas e homogêneas. Os alunos considerados fortes faziam parte de uma classe diferente da de um grupo de alunos considerados fracos. No entanto, o autor faz uma ressalva importante, ao dizer que os **Testes de ABC** foram denominados para a aplicação individual, pois garantem um diagnóstico efetivo, já que atendem as necessidades individuais de cada criança. Já para a aplicação coletiva do teste, este não era tão eficaz, uma vez que não possibilita ao professor tem um amplo conhecimento sobre as especificidades do seu aluno, apenas proporcionam a verificação e padronização das respostas dos alunos. Diante disso, compreende- se que, apesar de simples, os **Testes de ABC** servem de apoio para que o professor conheça realmente cada um dos seus alunos de maneira particular, que saiba as dificuldades e as facilidades que cada um possui no processo de alfabetização.

Já nos estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, o estudioso compreende o processo de aquisição de leitura como tendo um sentido autônomo "é possível fazer a criança ler, sem que, obrigatoriamente, seja iniciada na aprendizagem da escrita. Mas este último

envolve o exercício da leitura ou, pelo menos, o supõe necessário" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 43). Argumenta também que a

> [...] leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, *em atividades*, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou, por muito tempo, simples jôgo de *fixação de imagens visuais e auditivas*. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é reação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou silabas, até a expressão final, em linguagem oral (*leitura expressiva*), ou em linguagem interior (*leitura silenciosa*) (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 43, grifos do autor).

Por meio de investigações acerca da aprendizagem da leitura e escrita, se depara com quatro tendências sobre esse estudo. A primeira abrange tanto os processos de leitura como de escrita como algo dinâmico. Já a segunda tendência, mostra que esses processos devem ser pesquisados partindo-se da formas, dos esquemas e das estruturas dadas ao ensino dos processos de ler e escrever. Nessa tendência, deixa de lado o processo envolvido com elementos estáticos, ou de impressões visuais e auditivas. Com relação à terceira tendência, na aprendizagem da linguagem oral, volta para a individualidade da criança. O estudo da leitura deve ser realizado por meio de materiais adequados levando e consideração a fase do desenvolvimento social da criança e a progressão de seus interesses. A quarta e última tendência a ser tratada refere-se ao ato de ler e escrever como um processo de interpretação de textos que, segundo Lourenço Filho (1962, p. 47) "[...] resulta do próprio comportamento global do ato de ler [...]". Então, essa tendência define a leitura como um processo global e dinâmico, uma vez que, para ler, é necessário enxergar as formas das letras ou frases, pronunciar ou entender o que se lê. Tudo isso mostra que, para desenvolver a leitura, o movimento e a coordenação dos movimentos são importantes.

> A base para o aprendizado da leitura é a capacidade de movimentos finos, delicados, já os olhos, já dos órgãos de fonação, por um lado; de outro, a capacidade de estruturá-los em condutas de linguagem externa e interna. Essas capacidades não se apresentam, na criança, senão como *resultado da maturação*, sujeitas, como vimos, a condições neurológicas definidas (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 52, grifos do autor).

No excerto acima, fica claro como que autor concebe o processo de alfabetização, julgando a importância da criança em estar madura intelectualmente e ter domínio das técnicas para realizar o ensino da linguagem oral de forma eficiente. Além disso, argumentava que a leitura e a escrita proporcionava o desenvolvimento da inteligência (LOURENÇO FILHO, 1962).

No que diz respeito especificamente à aprendizagem da língua escrita, a caracteriza como sendo um processo mais complexo, visto que para escrever a criança necessita recorrer à fala, e por isso, ao mesmo tempo, que escreve torna-se também leitora. Nesse processo, afirma que a escrita revela até o estado emocional do individuo no momento em que escreve, ou melhor, no momento em que pensa sobre o que escreveu. Assim, tanto a prática da leitura como a da escrita estão condicionadas à linguagem interior, ambas estão sempre ligadas às condutas do pensamento que, por sua vez, envolvem estruturas menos ou mais complexas de fundo emocional (LOURENÇO FILHO, 1962).

Depois de analisar e compreender o estudo acerca do processo de escolarização inicial, mais especificamente da alfabetização, e de como os **Testes de ABC** seriam necessários a essa aprendizagem, uma vez que medeiam, por meio de exercícios, seja de coordenação motora, ou de auditiva, ou visual, a maturação tida como essencial para o estudo da língua oral e escrita, apresenta-se as verdadeiras condições que julga importante para aprendizagem da leitura e da escrita. São elas:

> a) *a maturidade* da criança;
> b) o *desejo*, ou a boa disposição, *que a criança revele em aprender;*
> c) *a seleção e graduação do material*, que deve orientar a aprendizagem;
> d) *as capacidades do professor*, umas pròpriamente técnicas, que o levem a bem motivar o trabalho e imprimir-lhe verdadeiro método; e outras, que resultam de atributos de sua personalidade pelas quais comunique alegria, animação e entusiasmo ao ensino (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 150, grifos do autor).

Porém, deixa claro que, às vezes, essas condições de aprendizagem podem não existir na criança, ou ainda, não podem ser desenvolvidas por fatores externos que afetam a aprendizagem da criança como a má alimentação, saúde debilitada ou ainda a prática do docente que pode não proporcionar sentido à criança.

Importante salientar que o autor supracitado acima, ao discorrer sobre as causas que podem impedir a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, adverte para o fato de que a formação do professor também torna- se um fator fundamental para o processo de alfabetização. Assim, compreende-se que a perspectiva de Lourenço Filho é psicológica, visto que a ênfase está "nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.)" (SOARES, 2004, p. 18). Essa teoria da aprendizagem da língua escrita foi utilizada por muito tempo no campo da alfabetização. Foi com base nesse ponto de vista

que, se associou o sucesso e o insucesso do aluno no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita, já que eram relacionados ao QI e aptidões específicas.

2.1.1 Limites e contribuições

Tendo em vista os princípios da proposta de Lourenço Filho, pode-se formular o seguinte questionamento: será que se levar em consideração a maturidade física e mental da criança para inseri-la no processo de alfabetização, isso por si só, garantirá uma aprendizagem efetiva no ensino da leitura e da escrita? Isso nos remete ainda, aos dias de hoje, quando alguns professores se importam somente em desenvolver técnicas que façam com que as crianças (se tornem alfabetizadas) consigam obter, com sucesso, o processo aquisição da escrita. Entretanto, tais técnicas elaboradas, associadas com a maturação mental e física da criança, não são suficientes para, de fato, obter êxito no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois cada criança possui uma individualidade, uma especificidade que não é levada em consideração na hora de se pensar em um método ou numa didática. Pensa-se, apenas em uma criança e, dela, parte para elaboração de uma prática pedagógica que seja aplicada a todos, sem restrições.

Nessa perspectiva, julga-se necessário que, no processo inicial de escolarização, deve-se, sem dúvida, levar em consideração, não só a individualidade de cada criança, mas também a formação profissional do docente, uma vez que ele é importante no processo de aquisição do conhecimento. Vale ressaltar que, apesar de essa teoria ser elaborada há algum tempo, desde aquela época, já se observa a necessidade de uma boa formação docente, pois esta, sim, poderá garantir o sucesso no processo de alfabetização. Vê-se que tal teoria pouco contribuiu para tornar o aluno letrado, uma vez que sua preocupação está, quase sempre, associada à maturidade física e mental para iniciar o processo de alfabetização, restrito apenas a juntar letras, sílabas e palavras. Ressalva-se, contudo, que, naquela época, o termo “letramento” não era nem utilizado e nem conhecido, tampouco utilizado, visto que ainda não havia pesquisa sobre como se dá o processo de letramento.

Assim, configurada a proposta de Lourenço Filho, Ferreiro (2001, p. 101), sobre esta, afirma que “a tão comentada ‘prontidão para a lecto-escritura’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator que seja

invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, ‘esperando que amadureça’”.

Diante do exposto, conclui-se que a perspectiva de maturação física e mental para o ensino da leitura e escritura pouco colaborou para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO VISTA DE UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: O ENFOQUE PSICOLINGUÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção trata, especificamente, sobre o aspecto psicolinguístico do processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita, a partir da década de 1960. Essa perspectiva psicogenética tem como mentora Emilia Ferreiro, que elaborou a teoria da psicogênese da língua escrita, baseada na teoria construtivista de Jean Piaget, nos estudos de psicologia do desenvolvimento cognitivo, e de Chomsky, que concebe a aquisição da linguagem escrita a partir de fatores inatos e maturacionais.

Primeiramente, antes de nos aprofundarmos no estudo sobre alfabetização feito por Emília Ferreiro, é necessário discorrer sobre a pesquisa feita por Jean Piaget acerca da elaboração de sua teoria do conhecimento para compreender o desenvolvimento do ser humano, já que esta fundamentou os estudos de Ferreiro a respeito de como as crianças adquirem a linguagem escrita.

Jean Piaget possui sua formação em Biologia e tinha como objetivo observar, analisar e estudar o indivíduo para elaborar uma teoria do conhecimento que explicasse o processo cognitivo do ser humano, desde o seu nascimento até sua vida adulta. Assim, tal pesquisa ficou conhecida como epistemologia genética. Para isso, esteve com crianças de todas as idades, sujeitando- as as mais diversas maneiras de estimulá-las e colocá-las em situações que possibilitasse um conflito interno, para, em seguida, construírem um novo conhecimento por meio da experimentação que foi proposta a elas. São mais de 50 livros, monografias e artigos publicados num período de 70 anos. Para Rappaport (1981, p. 51), Piaget demonstrou seu estudo por meio da visão interacionista “mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas

diferentes etapas da vida para poder entender o mundo". Jean Piaget acreditava que, para o sujeito do conhecimento, existe uma realidade exterior que orienta o desenvolvimento do conhecimento adaptativo, já que "a função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas" (RAPPAPORT, 1981, p. 52). Com isso, Piaget utiliza-se do método clínico para investigar e coletar dados sobre como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

> Dessa forma, o exame clínico participa da experiência, no sentido de que o clínico coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa. O exame clínico também inclui a observação direta, no sentido de que o bom clínico, ao dirigir, se deixar dirigir, e ao levar em conta todo o contexto mental, ao invés de se tornar vítima de "erros sistemáticos" como é freqüente no caso do experimentador puro (PIAGET, 1979, p. 10).

Piaget (1979) argumenta, ainda, que, para que o método clínico tenha resultados satisfatórios, é necessário que o experimentador tenha consigo duas qualidades que podem ser inconciliáveis. A primeira é em como saber observar a criança. Já a segunda qualidade é saber escutar a criança a todo momento, mas ao estar atento a ela, consiga sempre ter em pensamento uma suposição ou teoria que pode ser tanto verdadeira como falsa, no entanto, que prenda a atenção da criança naquele momento. O autor chega a concluir que, essencialmente, o exame clínico está em diferenciar o "joio do trigo" e em estabelecer cada resposta dentro da sua constituição mental. Durante essa pesquisa foram desenvolvidos conceitos para entender o processo de evolução mental da criança. Assim, adiante, serão explicitados tais conceitos, com vistas a demarcar os estágios pelos quais os indivíduos passam, segundo a teoria piagetiana, para o desenvolvimento da inteligência.

A primeira concepção que Piaget identificou foi à hereditariedade, que se refere às estruturas mentais, compreendidas em sensoriais e neurológicas, que o individuo herda: "herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente" (RAPPAPORT, 1981, p. 55). Mas destaca que a inteligência não é algo inato. Dessa forma, acredita que, ao se interagir com o ambiente, o sujeito constrói certas estruturas cognitivas que permanecerão por toda a vida do ser humano. Sobre o ambiente físico no qual a criança está inserida, Rappaport (op. cit.,) alega que, para o modelo piagetiano, este terá grande influência no seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que a interação com o ambiente ajuda a criança a um processo de adaptação cada vez mais completo e eficiente. Na visão de Piaget "o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o

estado de equilíbrio do organismo e eliciam a busca de comportamentos mais adaptativos" (RAPPAPROT, 1981, p. 56). De acordo com o autor, essas questões que são proporcionadas pelo ambiente aos indivíduos, possibilitam-lhes a construção de novos conhecimentos. Porém, para isso acontecer, argumenta que é necessário a utilização das estruturas mentais já existentes, ou quando essas estruturas não se mostram suficientes para se alcançar uma maneira nova para entender a situação em que o homem está inserido. Desse modo, as situações apresentadas aos seres humanos os ajudam a lidar com o processo de adaptação no qual envolve- se dois outros processos similares: a assimilação e a acomodação. Faz- se necessário explicar-se esses dois conceitos, visto que são importantes para o processo de desenvolvimento da inteligência no indivíduo. Em primeiro lugar, há o processo de assimilação, que é responsável pela solução de uma situação por meio das estruturas mentais que já possui. Portanto,

> O processo de *assimilação* se refere à tentativa, feita pelo sujeito, de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. Trata-se portanto da utilização de um aspecto do repertório comportamental ou mental do sujeito numa dada circunstância. Exemplos: a partir do momento em que uma criança aprende a subir escadas, saberá fazê-lo em qualquer circunstância. O mesmo exemplo vale para a aquisição de outros comportamentos motores, como correr, andar de bicicleta, chutar bola, varrer a casa, etc. Ou ainda, se a criança passou a dominar as quatro operações aritméticas básicas (somar, subtrair, multiplicar, dividir) saberá fazê-lo, sempre que solicitada (RAPPAPORT, 1981, p. 57, grifo do autor).

Depois disso, ocorre o processo de acomodação no qual o indivíduo, diante de uma situação nova, precisa relacionar os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos propostos pelo ambiente em que está inserido. O sujeito utilizará suas estruturas mentais já existentes para tentar se adaptar ao seu novo estado de equilíbrio, visto que isso aconteceu devido à interação entre sujeito e ambiente que possibilitou, por meio das novas situações, que o indivíduo alcançasse um novo conhecimento (RAPPAPORT, 1981). Já para o processo de adaptação ocorre

> [...] um processo extremamente dinâmico e envolve a todo momento tanto a assimilação como a acomodação, possibilitando um crescimento, um desenvolvimento pessoal, na medida em que o sujeito adquire uma competência e uma flexibilidade cada vez maiores para lidar com as situações da vida prática (RAPPAPORT, 1981, p. 58).

Esses esquemas de assimilação e acomodação, para o estudioso de Piaget, se modificam e se adaptam com o passar do tempo que, por sua vez, possibilita ao indivíduo

tanto uma melhora na sua vida comportamental como também na sua vida mental. Além desses esquemas, há também o processo de equilibração que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. É por meio do equilíbrio que o indivíduo adquire o pensamento operacional formal,

> Esta organização mental (equilíbrio) será modificada à medida em que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela, e tenderá a uma forma final que será atingida na adolescência e que consistirá no padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta (RAPPAPORT, 1981, p. 62).

Nesse processo, o autor citado acima acredita que a criança estando num constante equilíbrio e desequilíbrio, desenvolverá uma maneira mais efetiva para lidar com o ambiente em que está inserida.

Sobre o processo de equilibração, argumenta ainda que, quando o adulto atinge um equilíbrio, este não será estático, e sim dinâmico, visto que, a cada novo problema ou a cada situação nova a ser enfrentada, o indivíduo tende a buscar soluções para resolver estes novos problemas ou situações. Isso ocorre da seguinte maneira: "a cada solicitação este equilíbrio é rompido e ocorre uma movimentação das estruturas mentais no sentido de solucionar este desequilíbrio e atingir novamente o estado de equilíbrio. Este será conseguido no momento em que o problema for solucionado" (RAPPAPORT, 1981, p. 63).

Depois de explanar, brevemente, sobre a teoria de desenvolvimento humano de Piaget, com a finalidade de somente apresentar a base dos estudos de Piaget de como o indivíduo se desenvolve, uma vez que Ferreiro baseia-se nesta teoria do conhecimento, agora pode- se falar especificamente do estudo da pesquisadora acerca da alfabetização.

Os estudos psicolinguísticos propiciaram uma mudança conceitual, uma vez que, agora, Ferreiro inverte o eixo das discussões na área da alfabetização: em vez de reiterar o processo de "como ensinar", ela evidencia o "como se aprende". Desse modo, essas pesquisas acabam por contradizer outras teorias, como, por exemplo, a de Lourenço Filho (1962), que acreditavam no aspecto maturacional para o processo de ensino da linguagem oral e escrita, e também na questão dos métodos de alfabetização. Essas técnicas passavam a ser vistas, pelos pesquisadores psicolingüísticos como tradicionais, já que somente é oferecida ao aluno a aquisição, de forma mecânica, do código linguístico, e não se evidencia o uso social da escrita. No entanto, posteriormente, a teoria psicogenética também foi criticada. Antes, porém, de abordarmos sobre as contribuições e limitações da teoria psicolingüística, é preciso

apresentar a pesquisa de Ferreiro para compreender essa perspectiva no processo de alfabetização. Em seguida, elencaremos seus pontos positivos e negativos.

Um dos estudos mais conhecidos de Ferreiro acerca da aprendizagem da língua escrita foi explicado por meio do livro **Psicogênese da língua escrita (1991),** que aborda como a criança chega a aprender ler e escrever. Nele, a autora apresenta a criança como eixo principal no processo de ensino e aprendizagem da escrita. O foco na criança é devido ao fato de que são valorizadas as concepções que as crianças elaboram a respeito da escrita, visto que o aluno tem contato com letras, palavras, antes mesmo de iniciar sua escolarização. Assim, acredita que a criança aprende a escrita independente de estar escolarizada, pois, no meio em que vive, já cria e recria hipóteses acerca da escrita. Assim,

> O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1991, p. 26).

O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, conforme a teoria construtivista, não propõe a utilização de metodologias, como aquelas que possuem etapas e que são transmitidas aos alunos, sem estes poderem atuar sobre o universo da escrita. De acordo com Ferreiro (1991), Piaget vê a criança como um sujeito ativo, que busca vir a ter um conhecimento, que é construído por ela em relação aos objetos. Para a autora (1991, p. 29), "um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) [...]". A construção do conhecimento pelo indivíduo ocorre por meio de esquemas estruturais (assimilação, acomodação e equilibração) que, instigados pelo meio em que vive, proporcionam-lhe um novo conhecimento que modifica o conhecimento já existente. Assim, há uma evolução conceitual por parte do indivíduo. Esse processo de construção do conhecimento pode se relacionar ao processo de aquisição da escrita. Nessa concepção de aprendizagem o erro é um recurso valioso que dever ser valorizado por parte do educador. Segundo Ferreiro (1991, p. 30, grifos do autor) "esta noção de *erros construtivos* é essencial [...] para uma psicologia piagetiana, é chave o poder de distinguir entre os erros aqueles que constituem como pré-requisitos necessários para obtenção da resposta correta".

Landsmann (2006) explana sobre três postulados básicos da teoria piagetiana que serviram de base para o estudo de Ferreiro. Como já foram citados acima esses princípios, é necessário discorrer sobre eles no âmbito da escrita. O primeiro postulado implica considerar que se a escrita fizer parte do meio em que a criança está inserida, esta não esperará por um adulto ensinar-lhe para aprendê-lo o código linguístico. O contato com a escrita nas práticas sociais leva-a elaborar suas hipóteses sobre o sistema alfabético, antes mesmo de entrar para a escola. O segundo postulado consiste em conhecer e estudar, desde muito cedo, como se dá esse processo de aquisição da escrita por parte das crianças. O último postulado em relação à escrita é que

> Ao estudar seu desenvolvimento, encontraremos modificações das regras do sistema feitas pelo sujeito. Devemos tentar entender o que é que essas modificações significam desde o processo de aprendizado, e não considerá-las apenas erros com relação às propriedades convencionais do sistema (LANDSMANN, 2006, p. 168).

Ferreiro (1991), ao realizar um estudo sobre como as crianças aprendem a aquisição da língua escrita, fez uma pesquisa experimental na qual se inspirou no método clínico. Mas, antes disso, elaborou alguns princípios básicos para nortear tal pesquisa. Entre eles estão:

> 1- *Não identificar leitura com decifrado*. Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito [...]
>
> 2- *Não identificar escrita com cópia de um modelo.* Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo- motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessária a presença de modelos- enquanto ocasião de desenvolvimento dos conhecimentos a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica.
>
> 3- *Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.* Este terceiro princípio é conseqüência do primeiro e do segundo. Se entendermos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação de conhecimento. Nosso objetivo é estudar os processos de construção, independentemente dos progressos escolares (se entende que os progressos na conceitualização podem coincidir ou não com os avanços escolares) (FERREIRO, 1991, p. 34, grifos do autor).

A autora argumenta que o método clínico, ou também método de indagação, teve origem na escola de Genebra e tinha como finalidade estudar os conceitos que as crianças tinham a respeito das atividades de leitura e escrita. De acordo com Ferreiro (1991, p. 35), "foram justamente a modalidade do interrogatório e a flexibilidade da situação que nos

permitiram encontrar respostas originais- no sentido de inesperadas para um adulto, ao mesmo tempo, que elaborar hipóteses para compreender seu significado". Nessa pesquisa, foram observadas 30 crianças, todas advindas de uma classe social baixa e que estavam no inicio da escolarização. Chegaram ao final desse trabalho 28 crianças das 30. O objetivo dessa pesquisa era o de descobrir como a criança adquire a aquisição da escrita e contribuir para solucionar os problemas relacionados à alfabetização na América Latina.

Durante a realização do estudo clínico, foi possível conhecer, descobrir as fases pelas quais as crianças passam para compreender o código lingüístico. Isso, sem dúvida, foi uma nova conquista para os estudos relacionados à alfabetização. Mais tarde falar-se-à sobre essa revolução conceitual. Agora, deve-se atentar a essa nova descoberta em torno do processo de ensino e aprendizagem da escrita, no que diz respeito às hipóteses que as crianças criam em torno do sistema alfabético para entendê-la. Foi descoberta que as crianças, que possuem um contato com as letras no seu cotidiano, antes mesmo de aprenderem, de maneira sistemática e formal, a ler e a escrever, já elaboram suas próprias concepções sobre a leitura e a escrita. Para isso, as crianças utilizam critérios, chamados por Ferreiro, de **intrafigurais**, por meio dos quais elas se expressam de maneira quantitativa e qualitativa. Assim, sabe-se que, num determinado momento, a criança só consegue ler se, pelo menos, houver uma quantidade mínima de três letras e se estas não forem repetidas.

> O mais interessante é constatar que o número-chave, em volta do qual gira a decisão, é o *três*: para a maioria dessas crianças, um exemplo de escrita com três caracteres identificáveis já pode ser lido, porém com menos, torna-se "ilegível" (nos termos da ordem dada de "não serve pra ler") (FERREIRO, 1991, p. 40, grifo do autor).

Essa hipótese de se ter um número adequado de letras para que a criança faça uma leitura é considerada decisiva ao longo do processo de aquisição da escrita. Além disso, esse critério mínimo de três letras, para que uma palavra possa ser lida, é levado em consideração em toda a evolução conceitual pela qual a criança passa para compreender o sistema alfabético.

Em relação às letras repetidas, explana que "*se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura"* (FERREIRO, 1991, p. 43, grifos do autor). Nessa evolução conceitual, pela qual a criança passa antes de se tornar alfabetizada, a autora apresenta três grandes períodos que fazem parte desse processo para o educando adquirir a escrita. O primeiro período a ser discutido trata da distinção entre o modo de constituir o icônico do não- icônico.

> A distinção entre "desenhar" e "escrever" é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar (FERREIRO, 2001, p. 20).

Ambas as hipóteses, tanto aquela que está relacionada com a quantidade mínima de letras para que se possa ler algo, como aquela na qual não se podem utilizar as mesmas letras, várias vezes, para formar uma palavra, são imposições formais, estabelecidas racionalmente pelas crianças ao se depararem com o mundo das letras.

O segundo período é caracterizado pela construção de formas distintas sobre convenção progressiva da escrita quantitativa e qualitativa. Nessa etapa, a criança tenta buscar diferenças nas escritas criadas. Esse processo constitui-se em uma tentativa difícil e necessita de muita elaboração para diferenciação das escritas. Desse modo, resulta numa busca que é entendida como **interfigurais:**

> As condições de legibilidade intrafigurais se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva (FERREIRO, 2001, p. 24).

Já o terceiro período é visto como aquele no qual a criança estabelece a fonetização da escrita. Assim, começa-se um período silábico da escrita que, posteriormente, evoluiu para o período silábico-alfabético. Para Ferreiro (2001), a criança inicia-se na descoberta de que as letras podem estar relacionadas a outros pedaços da palavra, ou seja, as sílabas. No sentido quantitativo, isso acontece quando o educando percebe que há uma relação entre a quantidade de letras que irá utilizar para escrever uma palavra com o som que estas possuem. A associação feita pela criança sobre a quantidade de letras e o som que elas possuem resulta no período silábico, cuja fase há regras severas como: uma sílaba por letra, sem esquecer das sílabas e sem repetir letras.

Essa fase é de grande importância para a criança, uma vez que admite um critério geral que é proporcional nas variações da quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a

atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras (FERREIRO, 2001). É nessa etapa também que as crianças começam associar a letra ao seu respectivo som, chegando ao conceito da hipótese silábica- alfabética. Desse modo, ao escrever, a criança consegue colocar, em cada silaba, uma letra que corresponde ao seu som. Entretanto, a autora acredita que essa é uma etapa que gera contradição nos conceitos elaborados pelas crianças, uma vez que há

> [...] contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser "interpretável" (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito "não se pode ler", ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que **sempre** terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar) (FERREIRO, 2001, p. 25, grifo do autor).

Essa fase também pode ser considerada complexa por parte da criança, visto que ela cria esquemas próprios para entender o código linguístico, por meio dos quais começa a relacionar a escrita ajustada ao valor sonoro de cada letra. Assim, se vê que a criança interpreta uma letra para cada sílaba.

Visto isso, faz-se necessário discorrer, de maneira detalhada, sobre os níveis conceituais que as crianças enfrentam para compreender o mundo da escrita. Para Ferreiro (1991), o primeiro nível conceitual que a criança elabora está relacionado às garatujas que os educandos fazem para representar à escrita. No que se refere à interpretação da escrita pela criança, verifica-se que a

> *Intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado*: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que prescindiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso) Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita, porém não a dos outros (FERREIRO, 1991, p. 183, grifos do autor).

Para Cocco (1996), essa etapa é conhecida como pré-silábica, porém, antes de chegar a esse período, a criança passa pelas fases pictórica e primitiva. Respectivamente, a fase pictórica constitui-se pela elaboração, por parte da criança, de desenhos sem figuração que, muitas vezes, já apresentam certa linearidade, o que seria já uma demonstração de consciência da criança em relação à escrita. Já na fase primitiva, que representa o período de garatuja, a criança mistura número e letras, além de formar pseudoletras e símbolos. Quando a criança chega, de fato, ao período pré-silábico, esta já consegue distinguir letras de números e começa

a identificar a função das letras na escrita, mas não sabe ao certo como isso ocorre. Para se escrever algo, a criança utiliza uma correspondência entre a relação de quantificação dos objetos e os aspectos quantitativos da escrita. Dessa forma,

> [...] não se buscam letras com Ângulos marcados para escrever "casa", ou letras redondas para se escrever "bola", mas sim um maior número de grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos (FERREIRO, 1991, p. 184-185).

O segundo nível compreende a hipótese de que para ler palavras diferentes deve haver uma diferença nas escritas. Nessa fase, a criança continua utilizando aquelas concepções de que, para escrever, necessita-se de um número mínimo de grafismos e uma variedade de letras para que uma palavra possa ser lida. Além disso, o educando emprega a permuta feita de maneira linear para escrever palavras diferentes com o seu nome. Esse processo é visto pela autora como um momento de aquisição cognitiva notável. Sobre isso argumenta que:

> Parece-nos que casos como estes são particularmente instrutivos para apreciar a eventual contribuição do desenvolvimento da escrita ao processo cognitivo. Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar as duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (FERREIRO, 1991, p. 190).

Também argumenta que, nesse processo, o nome adquire uma importante forma fixa para a criança, mesmo que esta recuse outras prováveis escritas de seu nome que possuem as mesmas letras em outro arranjo. Além disso, deixa claro que a relação entre o nome e a escrita é global e não separável de um todo. Assim, cada letra representa uma parte do todo e não tem valor em si próprio.

No que se refere ao terceiro nível conceitual, este é caracterizado pela associação entre o som e a letra e tenta relacionar cada letra com uma sílaba, no entanto isso pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. Ferreiro (1991) mostra que essa etapa se faz importante para a criança, visto que esta dá um salto qualitativo acerca dos níveis anteriores. Essa evolução conceitual qualitativa se refere primeiramente à "[...] etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome)" (FERREIRO, 1991, p. 193). A criança começa a perceber que a escrita revela as partes sonoras da fala. Cocco (1996) acredita que quando a criança chega à fase silábica

torna-se mais confiante em relação às letras, visto que pode escrever com lógica. A autora elenca as características principais dessa fase:

> Aceitação de palavras com uma ou duas letras, mas ainda com uma certa hesitação. Algumas vezes, depois de escrever a palavra, coloca mais letras só para ficar "mais bonito". Exemplo: UALXTO (uva). Possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras por um bom tempo. Utilização de uma letra para cada palavra ao escrever uma frase. Falta de definição das categorias lingüísticas (artigos, substantivo, verbo, etc.). Maior precisão na correspondência som/letra, o que não ocorre necessariamente sempre. É freqüente que numa frase algumas palavras sejam registradas com recorte silábico. O essencial da hipótese silábica é a sonorização ou fonetização da escrita, inexistente em fases anteriores (COCCO, 1996, p. 41-42).

Ferreiro (1991) explana que a criança, ao evoluir para a fase silábica, em um certo momento dessa etapa, começa a entrar em conflito com as duas exigências anteriores: a de uma quantidade mínima de caracteres para escrever e para que se possa ler a palavra, e a outra sobre não repetir as mesmas letras. Assim, essas exigências podem sumir na hipótese silábica, já que a criança, ao estar ocupada com o recorte silábico da palavra, não consegue utilizar, ao mesmo tempo, suas hipóteses de variedade e quantidade de letras. Entretanto, quando essa etapa silábica já está bem compreendida, a criança volta a fazer uso das suas concepções anteriores sobre a escrita. A autora entende esse momento como um grande conflito cognitivo por parte da criança, pois, ao fazer uso da hipótese silábica, ela está submetida a escrever apenas duas grafias para as palavras dissílabas, que, nesse caso, estão abaixo da quantidade mínima de letras para que se possa realizar a leitura de algo. Diz também que essa arbitrariedade entre quantidade mínima e variedade de letras, com a hipótese silábica, é ainda maior quando se trata dos substantivos monossílabos.

Já o quarto nível conceitual é caracterizado pelo momento em que a criança tenta evoluir da fase silábica pra a fase alfabética. Isso ocorre devido aos conflitos que ela enfrenta acerca da quantidade e variedade de letras em relação à hipótese silábica. Desse modo,

> *A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínimas de grafias* (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) *e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica* (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO, 1991, p. 196 -197, grifos do autor).

O período de transição da fase silábica para alfabética é um momento conflitante, uma vez que a criança precisa negar o que antes acreditava que tinha uma lógica, nesse caso da hipótese silábica. Por isso que essa divergência leva a criança acreditar que está sem saída,

pois, ao escrever uma palavra, os adultos não conseguem ler a escrita produzida por ela. “Isso acontece principalmente quando ela só usa vogais, porque a mesma combinação de letras serve para escrever uma porção de palavras”(COCCO, 1996, p. 42).

Esse momento é visto por Ferreiro (1991) como extremamente rico, pois a criança, ao longo dessas etapas, vai construindo suas concepções acerca do sistema alfabético e, tenta relacionar tudo o que construiu com as informações fornecidas pelo meio em que está. Sobre isso, argumenta-se que

> A criança elaborou duas idéias muito importantes, que resiste- e com razão- em abandonar: que faz falta uma certa quantidades de letras para que algo possa ser lido (idéia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pôde facilmente assimilar para as vogais, que constituem de per si sílabas, mas que necessariamente assimilaram de uma maneira deformante no caso das consoantes), e uma série de formas fixas estáveis, a mais importante sem dúvida, o nome próprio (FERREIRO, 1991, p. 211).

Durante essa pesquisa de como acontece o processo de aquisição da linguagem escrita, as crianças advindas de classes baixas, que não possuem as informações fornecidas pelo meio, não ultrapassam a fase silábica, uma vez que não há o conflito entre as informações dadas e as acepções que elaboram sobre a escrita. No entanto, Ferreiro (1991) mostra que não é somente o meio o responsável por construir o conhecimento e estimular esse conflito cognitivo, uma vez que, muitas vezes, as crianças aprendem algo além do que o meio supõe.

Por fim, tem- se o quinto e último nível conceitual pelo qual as crianças passam para, efetivamente, compreender o código linguístico: a escrita alfabética. Esta corresponde o final dessa evolução. Quando chega nesse nível a criança,

> Já franqueou a “barreira de códigos”; 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. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO, 1991, p. 213).

Cocco (1996), afirma que quando o sujeito chega ao nível alfabético, este já compreende toda a organização convencional do código lingüístico e passa a utilizá-la para se expressar, tanto na fala como na escrita. Algumas características que identifica essa fase são:

> Compreensão da logicidade da base alfabética da escrita. Exemplo: a criança sabe que os sons G e A são grafados ga e que T e O são grafados to e que, juntos,

> significam gato. Conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para que formem silabas e palavras. Distinção de letra, sílaba, palavra e frase. Às vezes, contudo, a criança ainda não divide a frase convencionalmente (gramaticalmente), e sim de acordo com o ritmo frasal. Exemplo: omininu comeum doci (COCCO, 1996, p. 43).

Enfim, ambas as autoras acreditam que é na fase alfabética que os professores devem se atentar aos erros ortográficos e gramaticais.

Para os professores que adotam uma prática pedagógica em relação à escrita baseada na teoria construtivista, a prioridade está em considerar o como a criança aprende e, a partir disso, se atém a propiciar aos alunos um ensino da escrita que leve em consideração seus conhecimentos prévios sobre essa prática, tendo como norte de trabalho essas hipóteses para adquirir o código lingüístico. Dessa maneira, o aluno será um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois estaria numa progressiva construção da escrita.

De acordo com a teoria piagetiana, que fundamenta o construtivismo, as crianças fazem explorações ativas sobre os objetos de conhecimento. Ao escreverem uma palavra ainda não aprendida, colocarão em jogo as concepções que fazem sobre a escrita, em busca de uma resposta para a solução do problema de registrar uma palavra de significado conhecido, mas de forma gráfica ainda confusa. Desse modo, vê-se que o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação e interpretação das condutas das crianças, por parte dos educadores.

Mesmo depois de há quase 30 anos da teoria psicogenética, que explica como a criança aprende a ler e a escrever, ainda há professores que ignoram os esforços infantis de compreender a escrita e insistem em se ocupar apenas com o ensino da escrita como um código de correspondência. Por isso, acabam desenvolvendo, em suas práticas pedagógicas, apenas atividades mecânicas com a finalidade de "treinar" as crianças, mas não de levá-las a refletir sobre a escrita.

A existência e o conhecimento dessas hipóteses infantis não podem continuar ignorados para o alfabetizador. Segundo Azenha (1994), conhecer como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático. Esta é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar, além de mostrar-lhe que a língua escrita é um objeto de conhecimento a ser construído e, por isso, o concebe como um processo de compreensão e expressão de significados.

2.2.1 Limites e contribuições

Depois de discorrer sobre as hipóteses que as crianças elaboram para compreender o sistema da escrita é necessário falar sobre a teoria construtivista, uma vez que, em discussões recentes na área de alfabetização, alguns pesquisadores sempre debatem se a perspectiva psicolingüística é efetiva ou não.

Duarte (2006), ao estudar a teoria construtivista, diz que tal perspectiva possibilita o esvaziamento do conteúdo da educação brasileira e a descaracterização do professor: "[...] defender o "aprender a aprender" é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento dos indivíduos [...]" (DUARTE, 2006, p. 147-148). Para ele na proposta construtivista, "a idéia era que o professor não seria mais o sujeito que alfabetizaria a criança, mas sim a pessoa que cria situações potencializadoras para o desenvolvimento da alfabetização" (DUARTE, 2009, p. 3). Aponta, ainda, o caráter espontâneo dessa perspectiva, como, por exemplo, argumenta que as atividades didáticas propostas em sala de aula sempre partem do interesse do aluno, do que o mesmo já sabe. Isso descaracteriza totalmente o trabalho do docente em sala de aula. Assim, tudo que foi feito anteriormente acerca da alfabetização foi criticado o que, para esse autor, resulta na negação de toda experiência do professor acumulada no âmbito dos processos de ler e escrever. Nesse momento, o docente teria que se esquecer de toda sua prática pedagógica já desenvolvida e trocá-la pelos novos conhecimentos acerca das fases pelas quais as crianças passam para compreender o sistema de escrita (DUARTE, 2009).

Por meio das críticas feitas à teoria psicolinguística, o autor supracitado se posiciona contrariamente a essa proposta e desconsidera, totalmente, as pesquisas de Ferreiro sobre o processo de aquisição de escrita. Assumindo esse posicionamento, e como não apresenta nenhuma proposta específica para a aprendizagem da leitura e da escrita, infere-se que esse autor defende, para a alfabetização, apenas o uso dos métodos "tradicionais", considerados mecânicos que pouco contribuem para que a criança entenda o sistema alfabético e para dar significado à escrita, e dos métodos analíticos. Contraindo o posicionamento de Duarte (2009), no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, este trabalho defende a necessidade de se considerar os estudos de Ferreiro, pois, foi por meio de suas pesquisas, que foi descoberto como a criança aprende essa modalidade de língua. Sobre o ensino mecânico da escrita,

> A cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem sequer o mais importante). Aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo, sozinho, exercícios de copiar listas de palavras ou letras (FERREIRO, 2001, p. 102).

Ao saber como a criança aprende, o docente pode tornar sua prática pedagógica mais significativa para os alunos e orientar cada um segundo a fase em que se encontra.

Além disso, Weisz (2009) argumenta que cabe ao docente estabelecer situações nas quais os alunos possam verificar os usos sociais que se faz da escrita, e selecionar os diferentes gêneros textuais que possibilitam, em cada contexto, uma finalidade própria da linguagem escrita. Desse modo, não estará dando atividades que pouco desenvolve o pensamento da criança em relação à língua escrita.

> Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista da aprendizagem ela deve ser- mesmo assim e por isso mesmo- oferecida por inteiro para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos conteúdos além do bê-á-bá, do sistema de escrita alfabética- por exemplo, as características discursivas da língua, ou seja, a forma que ela assume em diferentes gêneros através dos quais se realiza socialmente (WEISZ, 2009, p. 60).

Ainda, essa autora, chama atenção para o fato de que há uma distorção acerca da compreensão da teoria de Piaget, visto que muitos críticos a consideram como uma perspectiva espontaneísta, assim os docentes que acreditam que o aluno constrói seu conhecimento sozinho, acaba por, de fato, achar desnecessária sua intervenção pedagógica. No entanto, sobre isso argumenta que "como se vê, é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação" (WEISZ, 2009, p. 59).

Outra questão que circula na mídia, e merece esclarecimento, diz respeito à teoria construtivista, de que esta seria a responsável pelo fracasso das crianças brasileiras no processo de alfabetização. Entretanto, Telma Weiz (2004, p. 1) esclarece tal polêmica, já que "[...] a absoluta maioria dos alunos brasileiros continua a ser alfabetizada com cartilhas que são incompatíveis com uma visão construtivista da alfabetização, mesmo quando se tenta agregar este rótulo a cartilhas editadas após a publicação dos PCNs".

Ainda a respeito das críticas que Duarte (2009) faz sobre os vários aspectos da teoria psicolingüística, o autor diz que esta possui um caráter "biologizante", dado que Piaget era biólogo. Este tinha como finalidade elaborar uma teoria de conhecimento que explicasse como os indivíduos desenvolvem a inteligência "pois considera que só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a adaptar-se ao meio ambiente" (RAPPAPORT, 1981, p. 52). Tendo por base essa finalidade da teoria do conhecimento, Duarte (2009, p. 3) acredita que esta perca seu caráter social e cultural.

> Isso quer dizer que, para Piaget, o desenvolvimento da inteligência do pensamento é algo que independe dos conteúdos culturais. O desenvolvimento do pensamento seria algo que dependeria da interação entre o individuo e o meio, entre o sujeito e o objeto do conhecimento; tanto que Piaget nunca se preocupou com o conteúdo do pensamento, o conteúdo para ele era secundário.

Ao realizar o estudo acerca das hipóteses que as crianças elaboram para a aquisição da escrita, não só considera a questão biológica nesse processo, mas também leva em consideração a questão social: "A língua é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural" (FERREIRO, 2001, p. 103).

Além disso, Rappaport (1981) argumenta que o próprio Piaget, ao falar do ambiente que o indivíduo está inserido, não desconsidera os aspectos físicos e sociais que estão plenamente relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo. "É óbvio, então, que a riqueza ou a pobreza de estimulação tanto no plano físico como no social vão interferir no processo de desenvolvimento da inteligência" (op. cit., 56). Dessa forma,

> Assim, numa família onde vários membros têm uma linguagem elaborada e consideram importante a capacidade de expressão verbal, a criança terá maior probabilidade de desenvolver um repertório verbal amplo e complexo do que se vivesse numa família onde a linguagem habitualmente utilizada pelos adultos é pobre, concreta e reduzida (RAPPAPORT, 1981, p. 56).

Duarte (2009) argumenta que a perspectiva psicogenética de Ferreiro e Ana Teberosky, não está, somente, no âmbito da alfabetização, mas também encontra-se articulada todo o ciclo básico de educação do estado de São Paulo.

Ao depreciar o construtivismo julga – por meio da ideia de que os professores, comprometidos com a formação das novas gerações de indivíduos acabam "prejudicados" por essa perspectiva, visto que esta possibilita a secundarização dos conteúdos, no qual o conhecimento mais importante é aquele que se desenvolve no educando sem a participação de outras pessoas, no caso, do docente. Isso ocorre, segundo o autor, dado ao lema de "aprender a aprender", por conter a idéia de que é mais importante o educando construir seu conhecimento por si só, em vez de adquiri-lo por meio de outros indivíduos. Ainda sobre isso, argumenta que "nesse caso, o domínio do método científico seria mais importante do que todo conhecimento científico acumulado até agora" (DUARTE, 2009, p. 3). De acordo com ele, a idéia de "aprender a aprender" está relacionada ao processo de adaptação do indivíduo na sociedade e, não à produção de conhecimento com a finalidade de promover alguma

transformação no meio social em que vive. Assim, a educação relaciona-se com o esvaziamento por inteiro do ser humano, visto que a finalidade dessa forma de ensino somente leva o individuo a se adaptar e estar aberto para aprender qualquer coisa, mesmo que não seja importante. Para Duarte (2006) o lema educacional "aprender a aprender" torna os indivíduos capazes de se adaptarem facilmente às exigências do mercado de trabalho da cultura capitalista.

> Do ponto de vista educacional, o lema "aprender a aprender" visa operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado (DUARTE, 2006, p. 156).

Enfim, acredita que nada há de novo na teoria construtivista; que o "aprender a aprender" não contribuiu no sentido de uma mudança no ensino brasileiro e, sim para uma permanência da ideologia dominante no qual os indivíduos se adaptam constantemente às "[...] exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo" (DUARTE, 2006, p. 157). Essa posição de Duarte faz desaparecer as contribuições que o construtivismo trouxe para o ensino da língua materna.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, não se pode tirar o mérito do Construtivismo de inovar o ensino da leitura e da escrita quando explica como a criança aprende o sistema alfabético, quando propõe alfabetizar trabalhando a escrita significativa, contextualizada, quando instaura a noção de letramento, quando mostra a evolução dos conceitos sobre esse objeto que elabora, resultando num significante que a classifica numa determinada fase: pré-silábica, silábica (sem valor sonoro ou com valor sonoro), silábica-alfabética e alfabética. O conhecimento por parte do professor dessas fases orienta-o a realizar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de aprendizagem da criança. Nessas intervenções o professor ensina os conteúdos que a criança precisa saber para dominar a leitura e a escrita. Aspectos políticos da educação não podem obscurecer os aspectos pedagógicos, nem tampouco a visão objetiva dos fatores que contribuem para o ensino, no caso, da escrita.

É bom lembrar que Duarte, em seus estudos, utiliza a perspectiva "do materialismo histórico e dialético", de base marxista, por isso suas pesquisas têm sempre um enfoque social. Já Ferreiro baseou-se nos estudos de Piaget, que, por sua vez, sempre desenvolveu pesquisas com ênfase no biológico. Não obstante a isso, sua proposta de ensino é fundamentalmente para uso social, consoante à natureza, que é objeto histórico e cultural. É

notória as diferenças existentes entres esses estudiosos e a causa da divergência entre ambos acerca de como se dá o processo de Inteligência do indivíduo e como este se desenvolve. Foge aos objetivos deste estudo focar nesses aspectos que divergem as teorias construtivista e materialismo histórico e dialético. Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, verifica-se que há sim contribuição do estudo de Ferreiro, sobretudo no que diz respeito, como a criança adquire a língua escrita. Contudo, essa teoria, considerando a complexidade da linguagem, também traz limitações. Sendo assim,

> [...] a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky (SMOLKA, 2008, p. 58).

A limitação da teoria psicolinguistica da aprendizagem da escrita, postulada por Ferreiro, consiste no fato de esta não abordar os aspectos discursivos da linguagem (SMOLKA, 2008). Entretanto, isso não constituía objetivo desse domínio teórico. Ademais, é importante lembrar que

> criticam-se teorias por elas não explicarem o que não pretendem explicar. O que se pretende deixar claro nessas considerações é que [...] o discurso científico constrói modelos que explicam parte da realidade. Por isso, ele não chega à verdade absoluta e eterna, mas a consensos parciais sobre as explicações que dá para certos fenômenos. Ele é sempre uma aproximação da realidade. A ciência tem sempre um compromisso com o real e, por isso, sua validade precisa ser verificada. [...] como ciência não chega à verdade, progride sempre, é sempre mutável [...] a ciência não é a verdade, mas é uma explicação provisória da realidade, e que o debate, a contradição e o conflito são inerentes ao fazer científico (FIORIN, 2003, p. 8).

Mas, ao se tratar de alfabetização, espera-se uma postura científica e não uma concepção religiosa de ciência. Essa concepção de ciência de acordo com Fiorin (2003) dá a entender que existem, na maioria das vezes, teorias que possuem uma natureza mítica. Sendo, assim, não deixa de ser uma maneira de ludibriar os indivíduos, pois estes passam a acreditar que tais teorias são a verdade, enquanto as outras são um erro.

Emília Ferreiro, sem dúvida, contribuiu com seus estudos na área da alfabetização, pois investiga a revolução conceitual pela qual as crianças passam para compreender o código lingüístico e, enfatiza a importância dessas hipóteses serem consideradas no processo de alfabetização. Acreditava-se agora que não só fatores maturacionais iriam garantir o sucesso na aprendizagem da escrita e, mais que também era um fator psicogenético que determinava e auxiliava a aquisição da linguagem escrita pela criança. Soares (2004, p. 19, grifos do autor)

acredita que "essa perspectiva cognitiva da alfabetização aproxima-se muito dos *estudos psicolingüísticos* a respeito da leitura e da escrita; às vezes, confunde- se com eles". Dessa maneira, evidencia que essas duas perspectivas a respeito da alfabetização voltam-se, apenas, para a análise de problemas encontrados que impossibilitam a realização bem sucedida da aprendizagem da língua oral e escrita.

Vale ressaltar que a teoria construtivista, apesar de não ter se dedicado ao ensino sistemático do código em si, em detrimento do uso social desse código, colaborou, enormemente, não só para o processo de letramento, mas também para o processo da alfabetização ao diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita, conhecimento importante para o professor planejar e realizar as intervenções didático-pedagógicas.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção tem como finalidade explanar sobre o processo de alfabetização na perspectiva sócio- histórico- cultural. Essa perspectiva, fundamentada nos estudos de Vigotski, é um estudo mais recente acerca dos processos atribuídos a ler e a escrever. O enfoque não se dá mais por meio de "como" a criança aprende a língua escrita e sim "porque" e "para quê" aprender a leitura e a escrita. No Brasil, essa abordagem foi difundida pela pesquisadora Smolka (2008), que se baseia não só nos pressupostos teóricos de Vigotski, mas também nos de Bakhtin e M. Pêcheux para desenvolver seu trabalho no que se refere à alfabetização como processo discursivo. Em Vigotski, a autora encontra suporte para analisar as relações de ensino e aprendizagem da língua escrita. Ao justificar-se sobre os pressupostos teóricos escolhidos argumenta que:

> Quando digo "se diversificam contextualmente" penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo "se modificam constantemente", penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como forma de *representação em transformação*. Nesse sentido, então, é Vygotsky quem nos fornece os pressupostos e indica alternativas para a consideração da questão (SMOLKA, 2008, p. 56).

Vigotski (1995, p. 169) ao discorrer de como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na criança afirma que esse processo é de grande necessidade, pois *"El desarrollo Del*

lenguaje es, ante todo, La historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamento cultural del niño, que subyace em la acumulación de su experiência cultural". Para ele, com o tempo o desenvolvimento da linguagem na criança deixa apenas de ser algo orgânico e condicionado para se tornar algo social e cultural. Esse momento, segundo o autor, é quando inicia-se uma linguagem articulada com o cultural. De acordo com Vigotski (1995, p. 171) "[...] *que es el momento más difícil para entender correctamente el desarrollo del lenguaje infantil, el de su desarrollo cultural*".

Outra importante descoberta nos estudos de Vigotski (1995) acerca do desenvolvimento da linguagem verbal é que os signos lingüísticos produzidos pela criança, no começo de sua vida, nos primeiros doze meses, não estão articulados com o pensamento, uma vez que o pensar conduz uma outra direção, diferente do processo de aquisição da linguagem oral. No entanto, num certo momento a linguagem e o pensamento começam a se relacionar, a se unir, se juntar o que acaba *"El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje"* (VIGOSTKI, 1995, p. 172).

Segundo a autora, Vigotski acredita que os processos de concepções e a evolução das funções psicológicas superiores nos indivíduos são caracterizados essencialmente por meio das relações sócio- histórica e cultural. De acordo com Vigotski,

> Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de **eventos em desenvolvimento**. **Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a** memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos (VYGOTSKY, 1978, apud SMOLKA, 2008, p. 56, grifos do autor).

Com a idéia de signos, Vigotski revela o caráter simbólico da escrita os quais são determinados histórica e culturalmente. Para o psicólogo russo, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. A respeito de como se dá o aprendizado do indivíduo, Vigotski institui diferenças entre o aprendizado que ocorre por meio das relações que se estabelecem fora da escola e o aprendizado escolar. Este produz um novo desenvolvimento da criança: a zona de desenvolvimento proximal, responsável por caracterizar o nível de desenvolvimento da criança. Segundo Vigostki (1998), há dois tipos de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). O primeiro é aquele em que a criança sozinha, sem ajuda de ninguém, consegue realizar algo, uma vez que suas estruturas mentais já estão

desenvolvidas, completas. Já o nível de desenvolvimento potencial é aquele em que a criança necessita de alguém mais experiente para poder desenvolver alguma atividade. Esse processo acontece pelo diálogo por meio da interação social e das trocas de experiências. De acordo com Vigostki (1998, p. 113), "a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário". Dessa forma, a perspectiva sócio-histórico-cultural demanda um trabalho, em sala de aula, com as zonas de desenvolvimento proximal da criança. Neste sentido, o educador passa a ser um mediador, no processo de desenvolvimento das estruturas mentais superiores do indivíduo que, por sua vez, o levam a adquirir um novo aprendizado. Esses dois níveis de desenvolvimento permitem identificar o desenvolvimento sócio- histórico do indivíduo.

Reportando- se especificamente ao trabalho de Smolka sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, a estudiosa também o fundamentou na Teoria da Enunciação, de Bakhtin, e na Análise do discurso, de linha francesa. Segundo Fiorin (2006), Bakhtin queria criar uma ciência que estudasse o funcionamento real da linguagem. Dessa forma, seus estudos eram desenvolvidos no que diz respeito às relações dialógicas sempre constituídas na sociedade pela linguagem. Assim,

> A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com o outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter- relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico (FIORIN, 2006, p. 55).

A autora justifica sua escolha por adotar a perspectiva de Bakhtin em seu trabalho, uma vez que, para ela, o ato de ler ou, de escrever, está relacionado com a discursividade. Considera que, em todos os momentos, tanto para adquirir a linguagem escrita como para utilizá-la posteriormente, a criança está cercada de momentos onde há a presença do discurso e por meio dele também desenvolve sua linguagem, leitura e escritura. Segundo Smolka (2008), a Teoria da Enunciação mostra que é necessário considerar a natureza social da interação verbal, tanto no ato de ler quanto no de escrever. Assim, ao fazer essa associação entre o processo de desenvolvimento da língua verbal e não verbal com as condições reais da vida, pode- se perceber que há nesse processo de transformação da língua, uma produção sócio-histórica. Por isso, se faz importante utilizar-se da **Análise do Discurso,** já que essa corrente possibilita armazenar dados concretos para uma análise dos elementos e das

condições do ato de enunciar, além de propiciar também a reflexão sobre as relações pedagógicas.

Os estudos de Smolka também são fundamentados pela teoria de M. Pêcheux, visto que qualquer processo discursivo implica que o locutor, ao escrever algo para alguém, coloca-se no lugar do interlocutor, assim usa da imaginação e do pensamento para decifrar o que o outro vai pensar sobre a escrita feita. Desse modo, "[...] esta antecipação de "o que o outro vai pensar" do lugar em que ele representa como tal parece constitutiva de todo discurso" (SMOLKA, 2008, p. 30). Além disso, argumenta, ainda, que a relação acima citada é entendida para Pêcheux como um jogo de relações na qual se trabalha com a imaginação e, também com relações de lugares. Segundo Tfouni (2005, p. 79), "o que Pêcheux propõe é o discurso enquanto acontecimento, é o sentido enquanto determinado por condições de produção que são tanto enunciativas quanto sócio–históricas". Além disso, para Pêcheux a produção de sentidos era constituída tanto por fatores de ordem social, sujeito à ideologia, mas também por fatores interiores do indivíduo como o desejo (TFOUNI, 2005).

Na esteira de Vigotski, Bakhtin e Pêcheux, Smolka compreende a alfabetização como processo discursivo, no qual a sala de aula é o principal meio para que isso ocorra durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Por essa razão, os estudos dessa autora acerca da alfabetização relacionada, ao longo dos anos, com os processos de interação e interlocução se edificam por meio de um trabalho pedagógico que esteja ligado na esfera técnica, prática, mas, além de tudo, no âmbito teórico e político. A necessidade de se levar em consideração esses aspectos do trabalho pedagógico a respeito do desenvolvimento ou ensino da escrita o torna indispensável e significativo. Ao discorrer sobre as relações pedagógicas existentes dentro da escola, chama atenção para o fato de que é preciso, antes do ato de ensinar, levar em conta "[...] quem/aprende/ o que/ para que/ como/ onde" (SMOLKA, 2008, p. 30), já que isso caracteriza a interação pedagógica.

Ressalta, ainda, que o fato de a linguagem, sendo uma ação que cria e representa o conhecimento, esta se torna transformadora. Por isso, acredita que a aquisição plena da escrita possibilitará a modificação de toda a evolução cultural da criança. No entanto, para que isso ocorra deve-se compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como uma ação discursiva que resulta na elaboração de concepções feitas pelas crianças. Dessa forma, a autora citada acima, mostra que o espaço escolar no qual realiza- se a alfabetização, que é vista como uma atividade dialógica, promove a interação, o discurso e, assim, constitui o conhecimento sobre a escrita: "[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar,

praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita)" (SMOLKA, 2008, p. 63).

Segundo essa pesquisadora, a alfabetização envolve sempre um sentido, um porquê e, mais ainda, implica na interação com o outro pelo exercício da escrita. Assim, argumenta que apesar de a criança escrever palavras soltas, ou em forma de lista, ou ainda um texto fragmentado, esta escritura está sempre envolvida por um sentido, por um desejo que, por sua vez, remete a um interlocutor. Além disso, explana que a escrita elaborada pela criança sempre carrega um discurso interior e revela também "[...] 'as marcas' do discurso social internalizado: suas normas, suas formas, sua legitimidade e aceitabilidade [...]" (SMOLKA, 2008, p. 75-76).

Afirma também que a linguagem escrita não é sistema e nem instrumento de aquisição da cultura, porque não está pronta, acabada, mas se constitui na interação humana. Por isso que propôs que o objeto de ensino, dentro da sala de aula, para aquisição da prática de leitura e escritura fosse o texto, uma vez que este provoca na criança "[...] uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura" (SMOLKA, 2008, p. 84), dando origens a formas superiores de comportamento (interpretar, comparar, pensar, lembrar etc). Dessa maneira, o trabalho com textos na alfabetização proporciona uma troca de experiência dentro do espaço escolar, que, por sua vez, emerge a realidade das crianças, troca de idéias, reorganização do pensamento da criança acerca de seus saberes, suas dúvidas, seus medos. A autora acredita que, ao se trabalhar com textos, no processo de alfabetização, o mais importante não é a forma como se apresenta tal recurso didático, mas, sim, o que o texto revela, as formas de elaboração desses textos, uma vez que este está carregado de sentido, de emoção e de realidade por parte da criança. Nesse processo de elaboração de textos, dentro da sala de aula, ocorre uma situação interdiscursiva, intertextual, que é determinada pela narrativa das crianças. O movimento interdiscursivo refere- se ao diálogo, existente entre as crianças, no momento de elaboração de um texto. E o movimento intertextual diz respeito a incorporação do indivíduo ao dizeres do outro, relacionando e ligando os vários conhecimentos proporcionados pelo processo discursivo (SMOLKA, 2008).

Mas, a autora concluiu que, no ambiente escolar, na sala de aula, não há uma prática dialógica e nem discursiva no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escritura.

> [...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer- e sim, repetir- palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o "como dizem"

> revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e compreensão (SMOLKA, 2008, p. 112, grifos do autor).

Dessa forma, revela que é, somente, com o processo discursivo, na prática escolar, que a criança, ao escrever, vai assumindo diferentes papéis de: escritoras, leitoras, narradoras, protagonistas e autoras. Como também, vão descobrindo os diferentes papéis e as diversas funções que a escrita possui na sociedade. Além disso, os alunos tomam conhecimento dos "dizeres" dos indivíduos e dos "lugares" sociais por meio da escritura. Assim, a escrita, além de retratar, estabelece e promove modos de interação que, por sua vez, mudam a realidade sócio-cultural dos sujeitos (SMOLKA, 2008).

Por essa razão, se vê a necessidade de, no processo de alfabetização, trabalhar com textos, visto que estes são importantes para ajudar a criança a formar seu discurso social enquanto escreve, a construir sentidos, saber articular na modalidade da escritura os diversos conhecimentos adquiridos pelo convívio social, desenvolver sua imaginação, seu senso crítico, saber utilizar em cada momento o gênero textual adequado a aquele contexto específico. Segundo Kramer (2007, p. 83),

> [...] somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

Somente na troca de papéis no jogo de interações sociais que a criança saberá fazer uso adequado e dar sentido à linguagem escrita, uma vez que lhe foi apresentada a função social que essa modalidade de língua possui. A escrita está sendo construída pela sociedade para que os sujeitos se comuniquem, expressem sentimentos, idéias, conhecimentos, valores. Assim, a escrita não deve ser apresentada para as crianças, no início da escolarização, como somente uma técnica com a finalidade de fazê-los adquirir código lingüístico, sem se quer mostrar a importância de escrita no meio em que vivemos. Mas, deve-se mostrar, na sala de aula, que a escrita é uma linguagem cheia de sentido, já que se constituí nas práticas sociais, ou seja, nas relações humanas. Sendo assim, há nessa relação dialógica, os dizeres dos outros e a realidade destes, que quando colocados no papel, no ato de escrever, torna-se um valioso texto significativo tanto para quem escreve como para quem lê.

2.3.1 Limites e contribuições

Como qualquer outra perspectiva teórica acerca do processo de alfabetização que sempre há contribuições e limites, a teoria sócio- histórico- cultural, nessa área, não deixa de ser diferente. Essa perspectiva, mais atual, de alfabetização, sem dúvida, trouxe uma contribuição necessária aos professores alfabetizadores, visto que, ao trabalhar a linguagem como forma de interação social e com o dialogismo backhtiniano, possibilita que as crianças possam ser autoras, se expressarem por meio da escritura sobre seus pensamentos e sentimentos, além de mostrá-las que, em cada contexto, há um gênero adequado para ser utilizado na modalidade da língua escrita e oral. Para Kramer (2007, p. 83), "Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...]". Essa perspectiva se circunscreve de fundamental na pratica pedagógica do professor (a) alfabetizador (a), pois as crianças, por meio dessa prática discursiva, poderão escrever textos repletos de sentidos, significados, emoções, desejos, dúvidas, anseios, opiniões, ou seja, o processo de alfabetização será marcado pela interação dialógica, pelos dizeres do outro. Assim sendo, a escrita, de fato, será trabalhada como produto social, e não apenas como um código lingüístico cheio de regras e técnicas para ser adquirido e utilizado. Ao ensinar a língua escrita por meio de textos, a criança perceberá a importância dessa modalidade da língua na sociedade.

No entanto, percebe-se também que a perspectiva sócio-histórico-cultural não foi elaborada, especificamente, para a área da alfabetização, e sim, consiste numa teoria ampla a respeito do processo educativo. Por isso não trata, especificamente, dos processos de alfabetização e letramento. Dessa forma, cada estudioso a utiliza conforme seu entendimento.

No processo de alfabetização, a teoria sócio-histórico-cultural da linguagem propôs o ensino de leitura e escritura por meio de textos, mas, de modo análogo ao construtivismo, não elaborou uma pedagogia que ensinasse a criança o sistema da escrita sistematicamente como o deve ser. Fica claro que tal perspectiva teórica somente deixou sugestões, idéias para serem aplicadas na área de educação e cada estudioso a utiliza de acordo com seus propósitos. No caso de Smolka, houve a articulação da teoria sócio-histórico-cultural com o processo de alfabetização, uma vez que acredita que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita seria mais efetivo, mais significativo se fosse constituída pelas práticas discursivas,

pois estas implicariam uma relação fundamental para o processo de produção do conhecimento, que, no caso, é o de adquirir a escrita e usá-la socialmente.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE AS PONTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DESSES PROCESSOS

Este capítulo, discute, de maneira específica, sobre os dois processos que envolvem a aquisição da escrita, alfabetização e letramento, evidenciando a importância de se ensinar, na escola, a leitura e a escrita a partir desses processos. Porém, dado ao recorte da pesquisa, este estudo restringe-se ao trabalho com a escrita. Vemos que,

> [...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2004, p. 16, grifo do autor).

Com essa definição, surge o conceito de letramento, o qual remete a idéia de que somente ler e escrever não basta. É necessário ler e escrever de tal forma que garanta as possibilidades ao sujeito de participação social de cidadão.

No entanto, Soares (2004) argumenta que, apesar de se ter um discurso envolvendo esses dois conceitos: o da alfabetização e o do letramento, os quais atendem a objetivos diferentes. O primeiro é uma aprendizagem "mecânica" do sistema alfabético, e o segundo, uma aprendizagem que desenvolva o uso do código lingüístico nos mais diferentes contextos sociais, ou seja, que o individuo saiba fazer uso da língua escrita.

3.1 A ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2004), a alfabetização é caracterizada como um "fenômeno de natureza complexa", com um caráter multifacetado. Sendo assim, aponta três aspectos necessários para compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Esses aspectos que envolvem a alfabetização se referem ao conceito, natureza e condicionante para o processo de ensino da leitura e escritura.

Segundo a autora, no que se refere ao conceito atribuído à alfabetização, em sentido geral, esta não deve ser apenas uma simples tradução da língua oral para a língua escrita, e nem desta para aquela. No processo de alfabetização, é relevante a especificidade do código lingüístico, tanto morfologicamente quanto sintaticamente, além de gerar autonomia de se fazer articulação do texto, utilizando as estratégias próprias de expressão e compreensão.

Pode-se afirmar que o conceito do fenômeno "alfabetização", está atrelado a três pontos de vista. O primeiro é aquele que entende a alfabetização como sendo um processo que envolve a representação de fonemas e grafemas. Já o segundo, não deixa de considerar também que o processo de alfabetização é constituído pela compreensão e expressão de significados por meio do sistema alfabético. Visto isso, Soares (2004), revela que, mesmo que se conceituasse a alfabetização de acordo com os dois pontos de vista acima, estes não seriam totalmente verdadeiros. Primeiro, porque, a língua escrita não é somente uma representação da língua oral, já que há na linguagem escrita uma especificidade morfológica, sintática e semântica que a distingue daquela modalidade de língua. Em seguida, porque, a respeito do segundo ponto de vista, os problemas de entendimento e de expressão da língua escrita são diferentes dos problemas da língua oral, visto que são organizados de forma que se diferem, "[...] na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos etc.)" (SOARES, 2004, p. 17).

No que se refere ao terceiro ponto de vista, que para a estudiosa não deve ser descartado, uma vez que, se assim for, iguala-se aos dois primeiros conceitos. Segundo a autora, essa terceira maneira de considerar a alfabetização volta- se para o aspecto social. Sobre isso, Soares (2004) alerta que, nas diferentes sociedades, a conceituação de alfabetização não é a mesma. Exemplifica que, para Ferreiro no processo de alfabetização está implicado o letramento. No Brasil, tem- se dois processos diferentes, embora indissociáveis. Essa discussão é retomada mais adiante. Assim, vê- se que o significado de alfabetização está ligado aos fatores culturais, econômicos e tecnológicos de cada sociedade.

Já no que se refere à natureza do processo de alfabetização, a autora citada acima explana que esse processo tem natureza psicolingüística, sociolingüística e lingüística. O primeiro tipo de natureza é a que é constituída por um enfoque psicológico, cujas pesquisas a respeito da alfabetização, "[...] estudam os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever" (SOARES, 2004, p. 18). Já o segundo tipo de natureza relaciona-se ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita com um caráter social, ou seja, privilegiam- se os estudos que são marcados pelos usos sociais da linguagem. Assim,

> [...] o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como meio de comunicação "neutro" e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolingüística, como também de natureza sociolingüística (SOARES, 2004, p. 20).

O último tipo de natureza da alfabetização, segundo a mesma autora é aquele de essência lingüística. Esta se caracteriza por uma aprendizagem da língua oral e escrita na qual se estabelecem as relações fonemas e grafemas ou relações entre sons e símbolos. Para ela, o processo de alfabetização significa, do ponto de vista lingüístico, um progressivo domínio de regras.

Agora, sobre os condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização, afirma que a escola possui preconceitos lingüísticos e culturais, compromete aprendizagem da língua oral e escrita das crianças de camadas populares, levando-as ao fracasso escolar. Argumenta, ainda, que,

> [...] a escola atua, na área de alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem "neutra", despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um "instrumento" para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (SOARES, 2004, p. 22).

Uma perspectiva teórica coerente para alfabetização seria aquela que articulasse as facetas do processo de alfabetização, contextualizando-as social e culturalmente com uma política que recupere o valor social que há no processo de ler e escrever (SOARES, 2004).

Reportando-se à discussão sobre o conceito de alfabetização, a estudiosa citada acima mostra que, no Brasil, o conceito de letramento sempre esteve relacionado ao conceito de alfabetização e que isso é não é uma forma adequada fundir os dois processos em um só. Se o processo de alfabetização for visto de uma forma ampla, como aquela que além de ensinar o código lingüístico possibilita o desenvolvimento da escrita como prática discursiva, perderá sua especificidade que seria a de ensinar o código alfabético, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2004). Argumenta, ainda, que "[...] defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...]" (SOARES, op.cit., p. 11). Já, em outros países os processos de alfabetização e letramento são vistos e trabalhados como um só, mas, no Brasil, faz- se necessário trabalhar esses dois processos separados, evitando que um oculte o outro. Contudo, a autora alerta que estes são totalmente indissociáveis.

Outra autora que realiza um estudo em torno dos processos de alfabetização e letramento é Tfouni. Esta explana que a alfabetização pode ser entendida de duas formas, mas que a alfabetização está ligada ao processo de escolarização. A primeira e a segunda maneira de se compreender o processo de ler e escrever referem-se respectivamente "[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes" (TFOUNI, 2005, p. 14).

Entretanto, a primeira concepção de alfabetização, entendida como um processo individual e que chega a um fim, é equivocada, pois o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não se completa nunca, nem se acaba já que, a sociedade está continuamente num processo de transformação, e a atualização individual para seguir essas mudanças é permanente (TFOUNI, 2005).

A segunda perspectiva acerca da alfabetização considera que esse processo de ler e escrever não deve mais ser visto como, somente, um ensino de um sistema alfabético que se remete a sons, e sim como um conjunto de representação que se transforma historicamente. (TFOUNI, 2005).

Pode-se perceber que há uma relação existente entre o pensamento de Soares e de Tfouni acerca do processo de alfabetização. Ambas argumentam que o conceito e o processo de alfabetização é visto por diferentes perspectivas, e cada estudioso a utiliza conforme sua concepção de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita.

Por fim, é necessário ter uma concepção de alfabetização que envolva os aspectos lingüísticos da língua escrita, que envolva os aspectos de compreensão e expressão dessa modalidade de língua, "[...] com autonomia em relação a língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita" (SOARES, 2004, p. 18).

A alfabetização vem sendo discutida, há muito tempo, por estudiosos da área, com a finalidade de encontrar soluções efetivas para o sucesso no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, o que se vê, na realidade, é que apesar de diversas pesquisas sobre esse tema, vemos ainda, na sociedade brasileira, o grande índice de analfabetos tanto do código lingüístico quanto os analfabetos funcionais.

É difícil existir uma única concepção acerca do alfabetismo. Assim, em cada sociedade é dado um valor diferente ao conceito de alfabetização. Em alguns países, só o fato de o indivíduo já saber escrever o nome, já pode ser considerado alfabetizado, mas, em outras sociedades, só é considerado um indivíduo alfabetizado aquele que consegue interpretar as

informações de um texto, e utilizar a escrita como prática social. Desse jeito, se vê que, em cada lugar, há diferentes usos da leitura e da escrita, uma vez que "[...] estudos antropológicos e etnográficos atestam diferentes usos da leitura e escrita, dependendo das crenças, dos valores e das práticas culturais, e da história de cada grupo social" (SOARES, 2004, p. 37).

No que diz respeito em como é trabalhado, na escola, o processo de alfabetização,

> Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) "coisas da escola". Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos "escolares". E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise a articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela *linguagem*, que não é instrumento nem produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (KRAMER, 2007, p. 82, grifo do autor).

Vê-se que, apesar de grandes estudos que possam vir a contribuir na compreensão do processo de alfabetização e letramento, o sistema educativo brasileiro, muitas vezes, continua, no interior da sala de aula, reproduzindo um trabalho acerca da alfabetização de modo mecânico e sem sentido.

Por isso que, Segundo Soares (2004), deve-se investigar a fundo todas as facetas que caracterizam a alfabetização para, então, fazer uma articulação entres os aspectos sociolingüísticos, culturais e políticos da alfabetização para se buscar um processo de ensino e aprendizagem que levem o aluno a ter habilidades de leitura e escrita, como também de fazer uso social da língua escrita, utilizando-a nos mais diferentes contextos sociais, de acordo com cada gênero textual específico.

3.2 LETRAMENTO

O termo "letramento" é recentemente usado no Brasil e, por isso torna-se difícil conceituá-lo, visto que, em cada sociedade, também lhe é atribuído um significado diferente. No entanto, entende- se por letramento, de um modo geral, um processo pelo qual o indivíduo adquire a escrita com a finalidade de se expressar bem, tanto na linguagem oral e escrita, fazendo uso social da leitura e da escrita em suas práticas sociais cotidianas.

O significado do letramento, tanto, para Soares (2004) como para Tfouni (2005), tem sido muito discutido, atualmente. A primeira autora respectivamente afirma que o letramento corresponde a uma perspectiva funcional da alfabetização e que esta pode ter dois sentidos. O

primeiro, diz respeito aos usos sociais da linguagem escrita, sua função e o seu papel que exerce na relação com os indivíduos. Dessa maneira, tais estudos são feitos por estudiosos que levam em consideração a antropologia, psicologia, lingüística e o social, investigando "[...] as práticas sociais da escrita em diferentes sociedades ou em diferentes grupos de uma mesma sociedade, o valor atribuído à escrita em diferentes culturas ou diferentes grupos de uma mesma cultura" (SOARES, 2004, p. 65). A autora salienta que, no Brasil, esses estudos ainda não ocorrem com tanta freqüência. Já um segundo sentido para o aspecto funcional da alfabetização refere-se ao termo "função da língua escrita" como uma intencionalidade que está ligada à enunciação, ou em momentos de interação dos indivíduos com a linguagem oral ou escrita. Assim, "[...] o objeto de estudo são as articulações entre o uso da língua e os contextos sociais de interação, suas repercussões na organização do sistema semântico e as implicações disso para a aprendizagem da escrita" (SOARES, 2004, p. 66).

Quando se fala em letramento, este é considerado como um processo cuja essência é sócio- histórica. Desse modo, pesquisa-se o que acontece nas sociedades quando utilizam um sistema de escrita de forma restrita ou generalizada. O letramento tem por finalidade indagar não apenas o que é ser alfabetizado, mas também quem não é considerado alfabetizado, por isso esse processo deixa de ser algo individual e passa a ser um estudo social (TFOUNI, 2005).

A primeira concepção acerca da palavra "letramento" é denominada, segundo Tfouni (2005), como *individualista- restritiva*, estando relacionada unicamente para a aquisição de leitura e da escrita como um código de habilidades específicas (relação entre som/ grafema) no processo de escolarização. Nessa perspectiva, então, *literacy* que em português refere-se ao termo "letramento" confunde-se com alfabetização. Numa segunda concepção, a palavra "letramento" é entendida como tecnológica, pois a leitura e a escrita estão relacionadas com os processos culturais de uma sociedade e com o desenvolvimento tecnológico. Já a última concepção de letramento é aquela relacionada ao vocábulo *cognitivista,* uma vez que dá ênfase ao aprendizado como sendo resultado dos processos mentais das crianças, assim essa perspectiva, "Olha, portanto, os processos internos, e ignora as origens sociais e culturais do letramento" (TFOUNI, 2005, p. 32-33).

Por fim, as três concepções acerca da palavra letramento sempre enfatizam a importância das "práticas", das "habilidades" e dos "conhecimentos" relacionados com a codificação/ decodificação de textos escritos (TFOUNI, 2005).

Ao pensar no processo de letramento, Soares (2003, p. 44) revela que ele é "[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com

diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e que a escrita desempenham em nossa vida". Entende-se que um sujeito letrado é aquele que tem contato com os mais diversos tipos de materiais escritos seja em jornais, revistas e livros, bilhetes, rótulos, documentos, é aquele que saiba interpretar qualquer tipo de texto, que saiba se expressar pela escrita, que, enfim, utilize os processos de ler e escrever no seu cotidiano.

Isso mostra que fazer uso da leitura e da escrita levam o indivíduo a um novo estado ou condição, já que possibilita uma transformação em sua vida tanto nos aspectos lingüísticos, cognitivos, quanto nos aspectos sociais e culturais. O sujeito letrado muda seu jeito de viver em sociedade, de se relacionar com os outros, tudo isso é resultado do processo de letramento.

Além do conceito de letramento capitaneado pelas publicações de Soares (2003; 2004) e Tfouni (2005), faz-se necessário também discorrer, brevemente, sobre os estudos de Kleiman a respeito desse processo, uma vez que essa autora traz grandes contribuições sobre o assunto, além de discutir sobre como o letramento pode ser desenvolvido em sala de aula, permitindo o trabalho com a escrita como prática social.

Em primeiro lugar, Kleiman (2007) afirma que encarregar o letramento como finalidade do ensino nas escolas envolve reconhecer um conceito social da escrita, em contraposição com a concepção tradicional do ensino das duas modalidades da língua: oral e escrita. Se o trabalho, em sala de aula, em torno da língua escrita for desenvolvido como prática social, o professor terá que incluí-lo no seu planejamento. Assim, a prática social

> [...] é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento (KLEIMAN, 2007, p. 12).

A partir do excerto acima, a autora (2007) afirma que o trabalho com os gêneros textuais é complexo, já que este deve levar em conta quais textos são significativos para o aluno e para a comunidade. Desta forma, em vez de se trabalhar qual o modo mais adequado para apresentar o código lingüístico, deve-se levar em consideração a sua função comunicativa e também a bagagem cultural desses alunos.

O processo de letramento ocorre em várias agências e que uma destas, e a mais importante, é a escola (KLEIMAN, 2003). Na esteira de Street (1984), Kleiman distingue dois modelos diferentes de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Estes, por sua vez, definem as práticas voltadas para o processo de letramento na instituição educativa.

Segundo a Kleiman (2007), o primeiro modelo diz respeito ao fato de que a escrita seria um produto acabado em si mesmo, que não ficaria ligado ao contexto de sua produção para possuir uma interpretação. Já o segundo, o modelo ideológico de letramento, compreende todas as práticas sociais, não apenas aquelas determinadas pela cultura do país, mas também pela classe dominante da sociedade que está no poder. Esse modelo admite, então, a pluralidade das práticas letradas e valoriza seu significado cultural e contexto de produção, integrando as várias dimensões do aprender a ler e escrever nesse processo híbrido de "alfabetizar letrando". Esse modo de alfabetizar rompe com a divisão entre o aprender a língua, compreendendo suas regras e modos de funcionamento, e o aprender a fazer uso social dessa aprendizagem, cultivando práticas culturalmente significativas para o sujeito.

Diante desse embate entre esses dois modelos de letramento, os quais representam posicionamentos radicalmente diferentes no que diz respeito às práticas pedagógicas por eles sustentadas, vê-se que o trabalho com a língua escrita deve ser feito, na escola, a partir do modelo ideológico de letramento. Este se relaciona com a cultura de modo geral, com a cultura de todos os indivíduos, o que promove uma democratização dos bens culturais produzidos pela sociedade.

3.3 À GUISA DE CONCLUSÃO

Como já foi dito por Soares (2004) há, especificamente, em cada perspectiva teórica a respeito do processo de alfabetização uma busca de soluções para se alcançar o sucesso no ensino e aprendizagem da língua oral e escrita. Assim, são realizados estudos que, a cada momento, levam em consideração um enfoque ora biológico, ora social, ora psicológico, ora lingüístico para o processo de ensino da leitura e da escritura.

Sobre o ensino dessas práticas sociais,

> Não defendo, em momento algum, um melhor método ou uma teoria supostamente mais correta, capaz de dar conta de alfabetização, leitura e escrita. E não faço porque não acredito na existência de tal método ou tal teoria. Ao contrário, quero denunciar o autoritarismo que, em nome de um pretenso conhecimento científico sobre alfabetização, leitura e escrita, nega a pluralidade e o direito de os diferentes professores consolidarem práticas diversas de alfabetização, de leitura e de escrita. Defendo, sim, o direito de todos os professores a condições salariais e de trabalho dignas; defendendo seu direito à formação profissional permanente (à educação, portanto)- com avanço na carreira, progressão na escolaridade, e que redunde em ganhos salariais concretos- e, ao mesmo tempo, a experiências reais de leitura e escrita viabilizadas por uma política cultural que favoreça sua emancipação

> formação enquanto leitores críticos de textos e da sociedade em que vivem (KRAMER, 2001, p. 17).

A estudiosa discorre, ainda, que é direito do cidadão a garantia do acesso à leitura e à escrita, e cabe à escola desenvolver um trabalho para a concretização desse direito. Porém, Smolka (2008) revela que a escola, em vez de promover o acesso a essas práticas de letramento, como garantia de emancipação cultural, vem reproduzindo um sistema que não proporciona ao educando a elaboração do conhecimento. Dessa maneira, a escola passa a silenciar, não dar importância às palavras e aos pensamentos das crianças, o que torna, então, o ensino e aprendizagem da língua oral e escrita sem sentido. É importante mostrar que a linguagem não se aprende ou se ensina, e sim é constituída pelo diálogo, pela interação com outro, sendo assim, uma atividade simbólica que a escola tem negado constantemente.

Faz- se necessário, saber, descobrir, desvendar e ter diferentes concepções no que se refere à alfabetização, em determinados momentos históricos, para a realização de transformações no ensino e aprendizagem da língua escrita (SMOLKA, 2008).

Entretanto, para que a escola perceba o real valor que deve ser atribuído a alfabetização, pois, pelo que parece no processo de ensino brasileiro da leitura e da escrita, continua a idéia de que um indivíduo alfabetizado seria aquele que somente domine o sistema alfabético. Porém, o processo de ler e escrever vai muito, além disso, uma vez que trabalha com a linguagem, que foi socialmente construída. Por isso, deve-se ensinar a leitura e a escritura por meio das práticas discursivas, nos quais emergem a interação dos indivíduos que juntos dizem, conhecem, descobrem, desvendam e vão escrevendo, sempre, uma nova história, uma nova idéia. Nesse processo, é claro que o professor acaba tendo uma função de extrema importância, uma vez que, com os necessários conhecimentos científicos, adquiridos em sua formação, possa articulá-los a sua prática pedagógica para construir uma forma de ensinar a linguagem escrita com o objetivo de formar alunos produtores competentes de textos.

Em razão disso, outro ponto importante da discussão em torno das teorias e métodos para o processo atribuído a ler e escrever diz respeito à formação docente. Esta deve ser embasada por conhecimentos científicos bem elaborados, uma vez que o professor trabalha, dentro de sala de aula, com o processo de humanização do indivíduo perante a sociedade. Por isso, como revela Kramer (2001), não é apenas uma questão de método, ou de teoria. Para essa autora, a questão central de todo esse processo de alfabetização gira em torno da formação do professor. Assim, é essencial que os cursos de formação de professores sejam de qualidade, que se vitalizem as políticas educacionais voltadas para a melhora das condições

de trabalho do docente, como: baixo salário, desvalorização profissional e diversas funções que lhe são atribuídas, mas que não fazem parte de seu papel como educador. Visto a importância e a necessidade de uma boa qualidade na formação docente, para que o educador atue no processo educativo com conhecimento, com ideais, com técnicas e profissionalismo, a formação docente é tratada de maneira mais abrangente no próximo capítulo.

3.3.1 Síntese da análise sobre os limites e as contribuições das perspectivas teóricas abordadas neste trabalho

Ao realizar um estudo sobre as diversas perspectivas teóricas e métodos atribuídos para o campo da alfabetização pude observar e analisar que todo esse embasamento teórico que se produziu, até hoje, para o processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita, na tentativa de superar o fracasso escolar, mais especificamente, no trabalho com a leitura e a escritura, possibilitou ao professor alfabetizador um auxilio no que diz respeito a sua prática docente. Visto isso, é necessário que se recupere, brevemente, o histórico do processo de alfabetização para, depois, mostrar suas descobertas, seus avanços e seus limites.

Primeiramente, durante algum tempo, o processo de ler e escrever esteve relacionado aos métodos de alfabetização, estes eram vistos como a solução para acabar com o fracasso escolar e, assim tornar os sujeitos alfabetizados. Essas técnicas eram classificadas em métodos sintéticos e analíticos, o primeiro tinha como finalidade ensinar a leitura e a escrita do particular para o geral. Inicia- se, então com o estudo das letras, seus sons, e depois passa- se a juntar sílabas para, em seguida, formar palavras. Os métodos sintéticos são: soletração, silabação e fônico.

Já os métodos analíticos tinham como objetivo partir do geral para o particular no que se refere ao ensino da leitura e da escritura e, utilizavam textos e palavras significativas para o aluno. Esses métodos são: palavração, sentenciação e o global. No entanto, tanto os métodos sintéticos como analíticos não foram suficientes para erradicar o fracasso escolar da educação brasileira.

Depois da querela dos métodos, a alfabetização esteve ligada à maturação mental (nas habilidades visuais, motoras e auditivas da criança). Essa tendência estudada à luz de Lourenço Filho defende que a criança tem maior aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, se estiver na idade adequada, chamada maturação.

Numa terceira etapa, a prática de se alfabetizar esteve relacionada ao aspecto psicolinguístico da alfabetização. O que passou a importar não era como ensinar a criança a ler e escrever, e sim como esta aprende esse processo. Esse período mostra uma relação com a perspectiva anterior, pois, tanto Lourenço Filho (1962) como Ferreiro (1991) preocupam-se com o individuo nesse processo de aprender a ler e a escrever. Para ele "[...] a criança real fica esquecida para só se cuidar do que o mestre deve fazer, em face da criança abstrata [...]" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 17). Ao pensar nisso, Ferreiro propõe um ensino da linguagem oral e escrita que leve em consideração as hipóteses que as crianças elaboram para adquirir o entendimento da linguagem. Assim, a criança passou a ter papel central no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Numa quarta fase, surge uma perspectiva sócio-histórico-cultural, cuja aprendizagem da língua escrita é de cunho sociointeracionista a respeito da alfabetização. Essa teoria possui seus pressupostos teóricos aliados à teoria de Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux. De acordo com Smolka (2008, p. 29-30),

> A teoria da enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relações às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.

Assim, a alfabetização é entendida aqui como um processo discursivo que valoriza as relações de ensino, que evidencia o espaço da sala de aula como espaço social da interdiscursividade. O professor é visto, nesse processo, como mediador da criança com objeto de conhecimento onde há espaços de diálogo e de interação por parte de ambos (docente e discente), e a linguagem é concebida como mediadora, constitutiva e instauradora dos processos de interação, não é entendida como um instrumento de aquisição da cultura, uma vez que não está pronta e acabada, mas que se forma nas relações humanas:

> [...] como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento de interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução da sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 2008, p. 45).

Nesse processo, desloca-se a discussão de "como" para "por que" e "para quê" ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças. Assim, a alfabetização não é somente a aprendizagem de letras, palavras e orações e nem, apenas, se restringe em

como é essa relação entre a escrita e a criança. A alfabetização também envolve constituição de sentido, pois a escrita promove "uma interação com o outro, para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?" (SMOLKA, 2008, p. 69), e sempre está relacionada a um desejo, um sentido, uma implicação que, por usa vez, sempre necessita de um interlocutor. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica-cultural da linguagem procura examinar a dimensão discursiva, dialógica, no processo de aquisição da linguagem escrita, e como esta se constitui no contexto escolar.

Recuperando o eixo central de cada abordagem da alfabetização nota-se, com exceção da proposta de maturação, todas as perspectivas que dizem respeito ao processo de alfabetização contribuem e apresentam limites para o ensino da leitura e da escritura. Todavia, vale destacar que, apesar de o estudo sobre a maturação mental e física da criança, não ter colaborado, diretamente, para uma prática efetiva no ensino da linguagem oral e linguagem escrita, desde aquela época já se tinha em mente a importância do profissional de educação ter uma boa formação acadêmica. Sob esse ponto de vista, pode-se pontuar alguma contribuição.

Agora, ao falar dos métodos, veem-se que tais técnicas possibilitam, somente, a aprendizagem do código linguístico, já que, no processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita a ênfase é dada ao relacionar a letra e o seu respectivo som (relação fonema/grafema). Por isso, a possibilidade desses estudos é que proporcionam o desenvolvimento de uma habilidade de relacionar fonemas/grafemas, para, então, utilizar o código lingüístico. Mas, sabe-se que só ter domínio do uso do sistema alfabético não garante ao aluno ter capacidade de produzir um bom texto, visto que o ensino do código de letras é feito de maneira mecânica e descontextualizada.

Já os estudos de Ferreiro possibilitaram grande colaboração para o processo de alfabetização, uma vez que foi descoberta as fases pelas quais a criança passa para compreender o sistema da escrita. Outra contribuição que esse estudo proporcionou, foi a concepção de que a linguagem escrita fosse mais do que a decodificação de símbolos e, passou – se a defender um ensino de ler e escrever que favorecesse o uso social da escrita e, não mais e ensino das letras de forma mecânica. Nesse processo, o erro que a criança cometia ao escrever palavras, passou a ser visto, pelos professores, como construtivo, pois por meio do "erro construtivo" observava-se que o aluno estava num processo de descobrir e de construir as relações fonológicas e ortográficas da escrita.

Por fim, temos o estudo de Smolka, mais recente, que, sem dúvida, pode contribuir ainda mais para que os alunos se tornem, realmente, bons produtores de textos. O processo de ler e escrever, nesse estudo, é entendido como uma prática discursiva e a linguagem como

espaço de interlocução. Assim, se o trabalho com o código lingüístico for, desde o começo da escolarização inicial da criança, feito com a utilização de textos de diversos gêneros, mostrando e construindo o significado de cada texto para os alunos, fazendo com que eles descubram que é por meio do diálogo que o individuo incorpora em seu discurso o do outro, que é por meio da interação social dos alunos, que nasce, que se elabora um texto que, por usa vez, está repleto de significados, de emoções, de dúvidas, de ideologias. Por isso, a necessidade de dentro da sala de aula o professor promover as trocas verbais entre os alunos, e entre a docente e os alunos. Se a criança logo cedo tiver contato com os diferentes tipos de textos, sem dúvida, utilizará a linguagem escrita como um produto social e será capaz, então, de ser uma efetiva produtora de textos dos mais variados gêneros.

Tendo em vista o processo de alfabetização e o de letramento a partir das perspectivas discutidas nos capítulos anteriores, mais especificamente neste, e considerando suas contribuições e limites, é urgente o encaminhamento para uma prática pedagógica que vai além da mecanização da escrita; uma prática que considere as hipóteses elaboradas pelas crianças e a utilize no seu processo de ensino e aprendizagem, além, é claro, de trabalhar o código linguístico a importante função social que há nele; uma prática que tem como primado interações verbais em sala de aula oportunizadas pelo professor. Uma prática que possibilite ao educando sua inserção na cultura.

4 FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS E A PRÁXIS DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE IMPLICAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre a importância da formação do profissional de educação básica, visto que essa formação, embora não seja determinante, é fator que conduz na construção da prática pedagógica que favoreça a formação de alunos proficientes em produzir textos com função comunicativa. Entretanto, o presente estudo não pretende aprofundar na questão da formação docente, uma vez que o assunto é bastante complexo, e não é objetivo deste trabalho. Nesse caso, em específico, são feitas algumas considerações acerca da formação do professor, da situação atual dos cursos de formação de educação básica, da importância de uma formação docente sólida para realidade escolar, para, depois, tratar da formação do professor alfabetizador, propriamente dita, e o impacto dessa formação no planejamento e execução de sua atividade docente.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Muito se tem discutido a respeito de teorias e métodos que possibilitem ao professor alfabetizador técnicas para sua prática pedagógica. Mas, deve- se salientar que, apesar desses estudos mostrarem possibilidades e limites para o processo de ler e escrever, é importante destacar, nesse contexto, a formação docente no processo de alfabetização, pois é nos cursos de formação que o educador tem contato com os conhecimentos científicos produzidos para aplicá-los na realidade escolar. É no curso de formação, também, que o futuro professor adquire embasamento teórico acerca de didática e das concepções dadas ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao fim de sua graduação, espera-se que o educador saia com a capacidade de atuar plenamente no exercício da docência, utilizando os saberes necessários para uma prática pedagógica efetiva que favoreça a aprendizagem dos alunos. Claro que incluem-se nessa discussão sobre a formação inicial, o fato de que esta não seja suficiente para a formação do professor, dados a vários fatores, como o não esgotamento do saber construído nesse período, por exemplo, e as renovações teóricos-metodológicas, tanto sobre aprendizagem quanto sobre o ensino, os conceitos que surgirem após a graduação do professor. No caso específico do professor alfabetizador, houve muitas contribuições dessa

natureza no que diz respeito à prática de alfabetização, ao letramento e aos gêneros textuais de 1990 até os dias atuais. Os professores formados antes desse período precisam ter acesso a esse conhecimento. Daí a necessidade de se pensar um formação contínua do professor.

O que se vê, na realidade, é que os cursos de formação de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, muitas vezes, acabam por não cumprir o papel de formar, com qualidade, profissionais da educação básica. Gatti (2000) afirma que se têm dado pouco cuidado à formação e à carreira dos professores de educação básica, ao lado de salários precários. Com relação à carreira do professor e sua formação, se vê que tem sido feita de forma aligeirada.

A profissão do docente, ao longo do tempo, modificou-se para corresponder às mudanças ocorridas na sociedade, como, por exemplo, o avanço tecnológico. Assim, nota-se que houve uma desvalorização do profissional de educação. Hoje, verifica-se, na sociedade brasileira, o valor que é dado ao docente por meio dos baixos salários, das precárias condições de trabalho, das muitas funções que lhe são atribuídas, que não correspondem ao seu papel na escola, além, de uma elevada carga horária semanal, em níveis diferentes. Somando tudo isso entende- se o desprestigio da profissão, e, por conseguinte, a desvalorização do profissional (GATTI, 2000).

Ao pensar na formação docente como fator fundamental para que, de fato, aconteça o processo educativo, faz- se necessário pensar no papel que o professor possui na sociedade. O professor, não pode ser visto somente como aquele que transmite conhecimentos, informações e nem como aquele que apenas executa algo que já vem pronto, como, por exemplo, as apostilas impostas como material didático.

De acordo com Pimenta (2002), não basta somente ter acesso ao conhecimento ou produzi-lo; o importante é propiciar medidas que favoreçam a produção de conhecimento pelo aluno. Dessa maneira, "[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade" (PIMENTA, 2002, p. 22). No entanto, para que o profissional de educação construa, claramente, uma identidade profissional, faz-se necessário que os cursos de licenciaturas desenvolvam, no futuro professor, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que proporcionem meios para que o educador desenvolva seus "saberes-fazeres" a partir da realidade encontrada na sala de aula (PIMENTA, 2002).

Para essa autora, a educação é entendida como um processo de humanização e está constituída, essencialmente, no trabalho do professor e dos alunos. Isso ocorre no exercício

coletivo e interdisciplinar de ambos, juntamente, articulado com o conhecimento científico que, então, possibilitará ao educando uma inserção social, transformadora e crítica.

O que falta, hoje, à escola brasileira e pública é que esta precisa preparar-ser para possibilitar aos indivíduos condições para que o sujeito possa entender as relações ao seu redor e as implicações destas para a vida cotidiana. Assim, faz-se necessário que aluno, ao se formar, tenha capacidade de tornar as informações fornecidas em novos conhecimentos culturais produzidos pela interação com o outro, para que, então, possa, por meio desses novos conhecimentos produzidos, modificar a realidade em que vive (GATTI, 2000).

Atualmente, vê-se, com mais clareza, que o profissional de educação precisa ter, cada vez mais, uma formação sólida que compreenda o aluno como sujeito ativo na sociedade para, possivelmente, transformá-la, e também que compreenda as transformações sociais, uma vez que são produzidas pelo homem. Além do mais, é necessário que o educador saiba quem é o aluno que está em sala de aula e quais são seus anseios a respeito da educação, o que esta pode oferecer a ele e, principalmente, como ensinar para atender às necessidades e expectativas dos educandos. Sem dúvida, tais conhecimentos tornam-se essenciais na atividade docente.

De acordo com Mello (2000), o curso de formação do docente polivalente, como o de Pedagogia, e os cursos de licenciatura oferecidos, no Brasil, como os de Filosofia, Letras, Ciências etc, fizeram com que o professor tivesse uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. Isso ocorre, uma vez que, nos cursos que formam professores polivalentes, é dada ênfase em conteúdos de prática de ensino, em detrimento dos saberes específicos que o docente precisa ter para ministrar aulas de geografia, ciências, matemática, etc. Já nos cursos de Licenciatura, ocorre o inverso, é dada excessiva atenção aos conteúdos específicos em contraposição com a parte pedagógica.

> [...] não é justificável que um jovem recém–saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início de ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura "não sabem" ou "não tem vocação" para preparar professores de crianças pequenas (MELLO, 2000, p. 99).

Essa autora supracitada revela que é fundamental que, nos cursos de formação de professores, os futuros educadores saibam relacionar teoria e prática, já que os conhecimentos científicos adquiridos durante sua formação devem, desde o começo, ser contextualizado com a sua realidade para que possa proporcionar uma permanente construção de significados desses conhecimentos teóricos com a ação de sua aplicação. Visto isso, é preciso que cada

conteúdo aprendido pelo futuro professor, no curso de formação, esteja relacionado com o ensino desse mesmo saber na educação básica (MELLO, 2000).

Outro aspecto importante, para a formação do profissional de educação básica, refere-se à capacidade de o professor ser reflexivo diante de sua prática pedagógica, pois, se conhece como suas competências são formadas, torna-se capaz de compreender suas ações e explicá-las. Para isso, utiliza-se dos conhecimentos de sua área. Dessa forma, a práxis na formação do professor possui três sentidos que se unem e que não podem se separar (MELLO, 2000). A primeira acepção diz respeito à contextualização, à importância, à ação e à pertinência do conhecimento das ciências, visto que explanam o mundo da natureza e o mundo social. Já o segundo sentido atribuído à prática para a formação do professor refere-se à utilização correta da linguagem como meio de comunicação e aquisição do conhecimento por meio da realidade social. A última acepção acerca da prática do docente está relacionada ao ato de ensinar fazendo à transposição didática1 do conhecimento de ciências, ou, de geografia, por exemplo, para a realidade de ensino de crianças e jovens em instituições educativas básicas.

Sacristán (1999) chama atenção acerca dos programas de formação dos professores, visto que estes têm dado mais ênfase aos aspectos técnicos da profissão docente e, assim, deixam de lado as determinações pessoais e culturais do educador. Por isso, há necessidade de refletir sobre essas propostas no que se refere à formação do profissional de educação.

A respeito dos cursos de formação docente,

> Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2002, p. 18).

Por isso, a relevância do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação inicial, já que esse será o momento no qual os futuros professores saberão como é a realidade escolar e, dessa maneira, refletirão e articularão os pressupostos teóricos à atividade docente para desenvolver as possíveis formas de atuação dentro da sala de aula. Assim sendo, "o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua" (AZZI, 2002, p. 43).

---

1 Segundo Perrenoud (1999), transposição didática é a sucessão de transformações que fazem passar a cultura vigente em sua sociedade (o saber científico ou as práticas sociais) que se converte em objeto de ensino, isto é em conteúdo curricular.

Um profissional competente é aquele que possui conhecimento acerca do assunto a ser tratado em sala de aula, ou seja, aquele que domina as habilidades específicas da área que se vai ensinar. Além disso, é aquele que relaciona o conhecimento adquirido em sua formação acadêmica com a atividade docente, isto é articula-se a teoria com a prática educativa para se buscar soluções e avaliar as próprias ações dos professores que, assim, aperfeiçoam seus conhecimentos acerca do trabalho pedagógico (SCHÖN, 2000).

Para que haja uma melhora na prática docente e na identidade do educador é preciso que este tenha conhecimento sobre os saberes necessários à docência. Sobre isso, Pimenta (2002) faz um estudo sobre a importância desses saberes para formar a identidade do profissional de educação. Tais saberes são constituídos pela experiência do professor, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos.

O conhecimento da experiência que o professor traz está relacionado a sua vida escolar, ou seja, suas lembranças da época em que era aluno. Assim, já tem uma idéia do que é ser professor e como o trabalho educativo acontece em sala de aula. Além disso, os saberes da experiência também são produzidos pelos próprios professores, no momento em que atuam no processo educativo. Por isso, a relevância de se refletir sobre sua prática docente, uma vez que tal reflexão possibilita um novo saber formado a partir do seu cotidiano.

Outro saber que está articulado na identidade do profissional de educação diz respeito ao conhecimento, como este é utilizado dentro da sala de aula, e também como obtê-lo por meio da informação. Segundo Pimenta (2002), o professor deve ter clareza dessas questões, acerca de como será trabalhado com os alunos o conhecimento científico e qual o significado deste para a sociedade atual.

> [...] é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece- nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano" (PIMENTA, 2002, p. 22, grifo do autor).

Um último saber necessário para que aconteça uma mudança na formação do professor se refere aos saberes pedagógicos que, por sua vez, são construídos durante o trabalho educativo. É nesse momento que o docente, por meio da teoria adquirida no curso de formação inicial, deve articulá-la com a prática. Mas sabe-se que esse trabalho, muitas vezes, acaba sendo uma tarefa difícil por parte do educador. Isso ocorre porque a teoria e a prática se contradizem na realidade escolar, pois, às vezes, nos cursos de licenciaturas, idealiza-se uma

escola que não é real, uma escola com alunos homogêneos, que valoriza o professor, que tenha boas condições de estrutura físicas e materiais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, na realidade escolar, o que se vê é diferente da escola idealizada nos cursos de formação de professores. Na escola real, encontram- se alunos heterogêneos, cada um com sua especificidade; precárias estruturas físicas e materiais; desvalorização do profissional; falta de autonomia, muitas vezes, tão comentada nos cursos de Licenciaturas. Assim, é inevitável o embate entre a teoria e prática**.**

Sobre a prática educativa, Sacristán (1999) mostra que esta liga- se ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e que é caracterizada pela ação didática. Dessa maneira, mostra que a prática didática,

> Trata-se da acepção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. As práticas didácticas são de responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para *as actividades docentes* realizadas num contexto de *comunicação interpessoal;* este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Esta perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e exterior da escola. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória (SACRISTÁN, 1999, p. 73, grifos do autor).

É de responsabilidade do educador assumir a prática pedagógica e articulá-la em todos os âmbitos que moldam esse processo. No entanto, revela que os professores podem atuar, apenas, segundo exigências impostas pelos contextos preestabelecidos. Também pode atuar no processo educativo, assumindo uma postura crítica, além de propor estratégias de ensino, nos mais diferentes contextos que os alunos estão inseridos, conforme seu conhecimento científico, seu saber elaborado. Ressalta, ainda, que, para cada atividade docente, necessitam-se de conhecimentos específicos para serem aplicados, colocados em ação, dentro da sala de aula. Ainda sobre a prática pedagógica do professor, é preciso desenvolver, no educador, a consciência de sua prática, em sala de aula, sem depreciar a necessidade da teoria sobre a prática. "Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores" (SACRISTÁN, 1999, p. 78).

Por tudo isso, é essencial que os cursos de formação de professores de educação básica tenham um comprometimento com o tipo de profissional a ser formado, uma vez que o educador exerce um importante papel na sociedade. É ele que possibilita ao educando a

humanizar-se, ter acesso ao conhecimento produzido historicamente e torná-lo um sujeito crítico e ativo na construção de novos conhecimentos ou na modificação da sociedade. Nessa dimensão pedagógica, revela-se a importância da educação continuada, não como forma de compensar as lacunas da formação inicial do professor, mas, sim, como forma de proporcionar aos docentes uma "[...] expansão cultural e de formação transdisciplinar" (GATTI, 2000, p. 99). Além disso, é fundamental que os professores dominem no seu trabalho pedagógico os conhecimentos específicos de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Para isso, é necessário que haja, nos cursos de formação de professores generalistas, a preparação para dominarem tais conteúdos.

Segundo Mello (2000), é imprescindível que o Brasil repense as normas de autorização dos cursos e de avaliação dos formandos e dos professores que já lecionam. Para essa autora, um profissional de educação com aptidão adequada para o exercício da docência seria aquele capaz de relacionar os diversos tipos de conhecimentos adquiridos durante sua formação. Nesse caso, aquele que saiba estabelecer as informações de conteúdo especializado, de metodologia e prática de ensino, as concepções educacionais de aprendizagens em uma atividade docente coesa com o projeto pedagógico da instituição educativa, além, é claro, de participar coletivamente da elaboração deste último. Porém, na realidade escolar, o que se vê, às vezes, é outro tipo de profissional de educação. Aquele que, ao se formar, sai com dúvidas e inseguranças, que não sabe relacionar os conhecimentos adquiridos no curso com a prática pedagógica; aquele que não possui capacidade de ensinar os conteúdos específicos para os alunos, como língua portuguesa ou geografia, pois, na sua formação, foi-lhe dada pouca ênfase nesses conhecimentos, fundamentais para o bom exercício do ato pedagógico.

De um modo geral, compreendem-se que a prática docente é uma prática social, uma vez que o trabalho educativo é desenvolvido por meio das relações humanas, sendo a escola fruto da construção histórica dos sujeitos. Assim, no interior da escola se refletem a cultura e o contexto social em que cada sujeito está inserido (PIMENTA, 2002; SACRISTÁN, 1999). A prática docente é vista como a concretização do trabalho do educador, pois é na atividade docente que se constitui o saber pedagógico; que se exerce a ação de se ensinar, de poder transformar a realidade encontrada. Assim, entende-se que a prática educativa é uma ação concreta, visto que, como atividade humana, implica uma conscientização por parte do individuo que queira modificar, interferir a realidade existente (PIMENTA, 2002).

É importante salientar que a prática pedagógica do professor alfabetizador ou de língua portuguesa, na maioria das vezes, desenvolve-se segundo a concepção que este possui sobre linguagem, leitura, escrita, alfabetização e letramento. Dessa maneira, tais conceitos,

necessariamente, devem ser conteúdos privativos do currículo de formação do pedagogo ou do professor da língua materna, já que só, assim, o futuro professor terá condições suficientes para desenvolver, em sala de aula, um bom processo de ensino e aprendizagem, pois terá embasamento teórico para articulá-lo com a prática docente.

4.2 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Esta seção tem como finalidade discorrer sobre a formação do professor alfabetizador brasileiro, uma vez que este necessita de formação e de saberes específicos, além dos saberes pedagógicos elaborados por Pimenta, para o bom planejamento e execução de atividade docente. Mas, nota-se, infelizmente, que é dada pouca atenção a essa formação, pois não há, de acordo com Mortatti (2008), no Brasil, um curso especificamente só para formar professores alfabetizadores; estes são feitos juntamente com os cursos que formam professores primários. Isso pode ser visto no curso de Pedagogia da Unesp-Bauru, pois somente são destinadas 68 horas da grade curricular para as disciplinas de *Expressão oral e escrita na Educação Infantil* e 68 horas para a disciplina de *Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.* É fato que o tempo reservado para o estudo específico do processo de alfabetização não é suficiente para formar um profissional que compreenda e saiba relacionar toda a teoria já produzida sobre o processo de alfabetização e letramento, sobre as teorias de ensino e aprendizagem, etc. Ou, quando é dada a devida atenção à formação do professor alfabetizador, esta é feita por meio da formação continuada. Vale destacar que, ao fazer revisão da literatura acerca da formação do professor alfabetizador, poucos foram os livros que discorrem especificamente sobre isso. Geralmente, a formação do professor alfabetizador é tratada em capítulos menores de livros destinados à área da alfabetização.

Apesar de recentes estudos acerca da alfabetização e, por conseguinte, da formação do profissional que alfabetiza, as pesquisas

> [...] são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças [...] (MORTATTI, 2008, p. 468).

Ao pensar nisso, se vê que a formação do professor alfabetizador não tem sido feita sistematicamente no Brasil. Dessa maneira, o profissional de educação, em específico, o alfabetizador, precisa, antes de tudo, compreender as facetas da alfabetização (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística), para, depois, relacioná-las na elaboração de técnicas e procedimentos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escritura. Somam-se a isso os condicionantes (os aspectos políticos, sociais, culturais) que influenciam no conceito dado ao processo de alfabetização. Além disso, o profissional que alfabetiza precisa assumir uma postura política a partir das convicções que cercam o significado dado à alfabetização (SOARES, 2004).

A respeito do professor alfabetizador, este possui no seu trabalho docente, funções cada vez mais complexas e numerosas, tanto no que se refere ao conhecimento que devem saber quanto às atribuições que devem fazer na escola. Porém,

> [...] não basta um novo "espírito" ou uma nova "filosofia de alfabetização" se ela não vier acompanhada ou mesmo sedimentada pelas condições objetivas requeridas por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública brasileira (KRAMER, 2001, p. 69).

Para essa autora, uma alternativa que pode ajudar o professor na sua prática pedagógica e, assim, melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, diz respeito ao processo de reflexão feito pelos docentes a respeito do seu trabalho em sala de aula, uma vez que fariam a articulação com os pressupostos teóricos utilizados no trabalho educativo com a prática concreta, real dos professores.

Outra questão importante acerca da formação do professor alfabetizador diz respeito à importância de este, em sua vida, gostar e praticar a leitura e a escrita diariamente, pois, caso isso não aconteça, seu trabalho, em sala de aula, ao ensinar a leitura e a escrita, não será efetivo (KRAMER, 2001). Por isso, é preciso que, antes de se ensinar a ler e a escrever, é necessário que se leia e que se escreva no cotidiano. No entanto, argumenta que a escola, muitas vezes, nega esse espaço de leitura e escritura dentro da sala de aula,

> [...] a escola brasileira pode estar produzindo não-leitores, pessoas que não gostam de ler e não querem escrever, estou essencialmente falando de uma escola que foi perdendo seu sentido cultural, sua função social, seu importante papel enquanto instância de humanização, na medida em que não oferece condições objetivas para o exercício da leitura, para o estudo, para a prática da escrita (KRAMER, 2001, p. 189).

Defende ainda a importância de o professor desenvolver, no aluno, o gosto de ler e a vontade de escrever, além de compartilhar seus textos com o outro, visto que isso possibilitará a recuperação da "[...] dimensão cultural da escola e do seu papel-como uma instância dentre as demais-na concretização de uma política de emancipação cultural e de participação efetiva da população na criação, na produção (e não apenas na reprodução) da cultura" (KRAMER, 2001, p. 190). Além disso, explana que as ações educativas voltadas para a formação docente, devem levar em consideração a condição humana, uma vez que essa só se torna real à medida que os indivíduos passem a ser produtores de cultura, que se reconheçam como sujeitos históricos que fazem histórias, pois, só assim, é possível uma mudança, uma transformação na formação do educador.

Os estudos acerca da formação do professor alfabetizador mostram que, para o docente, em sua prática pedagógica, promover um adequado e bom processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, é preciso que ele saiba dominar o conteúdo que o envolve, ter conhecimento científico sobre o assunto. Por isso, faz-se necessário que, na formação do professor que alfabetiza, que este saiba, conheça e estude a língua materna, suas variações, sua estrutura e seu funcionamento. Pois, só conhecendo os níveis que constitui a língua (fonética, fonológica, morfologia, sintaxe e semântica) e compreendendo como a linguagem se estabelece como mediadora das relações sociais, homem-homem, homem-mundo que o trabalho pedagógico, dentro da sala de aula, será significativo.

Como afima Poersch (1990 apud PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010, p. 9), quando diz respeito ao docente que alfabetiza, destaca que este profissional deve ter conhecimento da língua que se propõe a ensinar: "O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise".

Quanto à variação lingüística, na realidade pública escolar, às vezes, há uma única linguagem oral e escrita trabalhada, em sala de aula. Essa linguagem, segundo Soares (2005) é entendida como "legítima", já que pertence à classe dominante da sociedade. Assim, o ensino da língua materna é feito para que todos os sujeitos históricos conheçam a linguagem "culta" como a "fala correta", em contraposição com os outros diferentes tipos de linguagem que são entendidos como "errados", esquecendo-se, pois, que cada grupo social possui uma língua própria, com suas variações. Entretanto, a escola, na maioria das vezes, não leva em consideração a variedade lingüística dos indivíduos, visto que

> [...] as atividades que constituem, em geral, o ensino da língua, na escola-estudo da gramática da língua 'legítima', correção da linguagem oral e escrita dos alunos de acordo com os padrões da língua 'legítima'-, todas essas atividades, típicas do ensino de língua na escola, são atividades que levam ao *reconhecimento* da língua 'legítima'(SOARES, 2005, p. 63, grifo do autor).

Assim, a escola leva os alunos provenientes das camadas populares a constatar que há um padrão culto da língua oral e escrita, porém não oferecem situações que os levem, realmente, a produzir e consumir a linguagem culta, somente lhe é apresentada. Por conseguinte, isso amplia as diferenças entre a linguagem das camadas populares e a linguagem "legítima" ensinado nas escolas. Se o professor alfabetizador não tem claro, as concepções de linguagem, suas estruturas e o funcionamento da língua materna pela sociedade, ele estará contribuindo para manter as desigualdades que os alunos das camadas populares enfrentam em sala de aula, e, sobretudo, em sua vida (SOARES, 2005).

Além disso, de acordo com Pires; Ferreira; Lima (2010, p. 5), "O professor que não possui esta formação linguística não terá a mesma facilidade para alfabetizar e poderá desencadear, no aluno, dificuldades de leitura e de escrita ao longo do processo alfabetizador". Ainda segundo esses autores (2010), a funcionalidade da língua é caracterizada pela manifestação de pensamentos, além de ser utilizada para se estabelecer a comunicação e para expressar sentimentos. Por isso, a língua

> [...] possui diversos tipos de estruturação: nível figurativo (fonético-fonológico), nível semiológico (sintático-semântico) e nível comunicativo (textual-transfrasal). O **nível figurativo** aborda o valor da língua enquanto instrumento figurativo, ou seja, os signos lingüísticos e as suas respectivas representações. Pode-se dizer que seria, de uma forma simplificada, as representações dos sons da língua através de símbolos gráficos (por exemplo, atualmente, as letras). O **nível semiológico** trabalha com o sistema estrutural paradigmático e sintagmático, na tentativa de sistematizar e compreender melhor a lógica interna da língua, bem como as suas transformações no decorrer do tempo e no próprio tempo atual. O **nível comunicativo** englobará a função comunicativa da língua, isto é, a função da língua no seu contexto textual (PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010, p. 9, grifos dos autores).

O professor alfabetizador tendo conhecimento de todas essas estruturas e funcionamento da língua materna terá melhores condições para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita com mais propriedade, visto que terá embasamento teórico e específico de como se constitui e funciona a linguagem. Dessa forma, também terá menos dificuldade em trabalhar na prática docente, pois terá domínio do que se pretende ensinar aos alunos, evitando, assim, um trabalho inadequado do ensino da língua oral e escrita que, muitas vezes, ocorre no processo educativo.

Por fim, vê se, diante do exposto acima, a necessidade de se repensar sobre a formação do professor (a) alfabetizador (a), visto que este não tem um curso específico para o ensino da língua materna. Vale destacar que o profissional que alfabetiza é, ao mesmo tempo, o professor polivalente, que tem que dar conta de ensinar aos seus alunos todos os conteúdos de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, compreende-se que são muitas as atribuições que esse docente possui, o que revela a dificuldade e a complexidade desse trabalho, ainda mais quando sua formação inicial for debilitada, pois, às vezes, como fora apontado por Mello (2000) o curso oferecido para formar professores da Educação básica é esvaziado de conteúdos, uma vez que não se faz especificamente um estudo para cada conteúdo a ser ensinado, e nem, diariamente; possibilitam situações que os alunos, futuros professores, articulem teoria e prática. No que se refere ao docente que alfabetiza, seria preciso, sim, um curso que se estudasse tudo relacionado à língua materna, sua estrutura, sua funcionalidade, suas concepções ideológicas, pois o professor que não possui esse tipo conhecimento específico pode, muita vezes, comprometer o processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita.

Caso o professor alfabetizador desconheça e, não tenha clareza do uso social da língua e a influência que esta exerce nas relações humanas, provavelmente, continuará a promover um ensino excludente para os alunos das escolas públicas brasileiras, que seria aquela que, somente, legitima um tipo de linguagem tida como “correta” e culta, deixando – os de favorecer para os sujeitos um ambiente para que produzam sua própria linguagem, para fazer uso, apenas, da linguagem que foi convencionalmente pregada pela classe dominante. Se assim for, os alunos não serão capazes de produzirem, de descobrirem, e de conhecerem, realmente, a funcionalidade da modalidade da língua oral e escrita, ou seja, saberão ler e escrever do ponto de vista do código lingüístico porém, não saberão utilizar a leitura e escrita em suas práticas sociais cotidianas, não saberão a língua do ponto de vista discursivo.

5 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como, as partes que a integram.

O estudo apresentado trata-se de uma abordagem qualitativa, uma vez que, para Lüdke e André (1986, p. 18), a pesquisa "[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". Dessa forma, segundo essas autoras (1986), o estudo qualitativo propõe contato direto com os sujeitos da pesquisa, sendo o pesquisador um dos principais instrumentos da mesma. A escolha por esse tipo de pesquisa qualitativa deve-se ao fato de poder ficar o mais próximo possível do objeto de estudo, no caso da prática docente, uma vez que assim poderá se compreender melhor a realidade do problema tratado.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória porque tem como finalidade "proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito" (GIL, 1991, p. 45). Assim, é um estudo que pretende explorar como deve ser a prática docente que forme os seus alunos letrados, que compreendam a escrita como prática social e a utilizem nos mais diferentes contextos.

Este estudo é também descritivo porque visa a caracterizar uma realidade por meio da observação direta que, em específico, é a prática docente do alfabetizador (a). Para Lüdke e André (1986, p. 26, grifos dos autores),

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na em que medida o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cercas e às suas próprias ações".

Já quanto ao objeto, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que a pesquisadora foi ao local para investigar as concepções dos professores alfabetizadores a respeito da alfabetização e do letramento, como o professor trabalha com a linguagem escrita em sala de aula, quais os referencias teóricos e metodológicos que utiliza em sua prática docente para que consiga formar alunos alfabetizados e letrados.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos utilizados, num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que foi feita a revisão de literatura a respeito do processo de alfabetização. Assim, foi feita a revisão dos métodos aplicados, ao longo do

tempo, e, até hoje, no processo de leitura e escritura, foram estudadas também as diferentes perspectivas teóricas referentes à alfabetização e, a partir do ponto de vista de alguns autores, pontuaram-se, em cada teoria, seus limites e possibilidades para o processo de ler e escrever. Além de pesquisar a relação existente entre a prática docente e a formação do profissional do professor.

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de levantamento. Segundo Gil (1991, p. 56), "as pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer". Este estudo teve, então, a preocupação em buscar o conhecimento direto da realidade, já que se pretende obter informações sobre as crenças, opiniões e atitudes dos sujeitos em relação ao objeto da pesquisa.

5.1 A ABORDAGEM EXPLORATÓRIO-DESCRITIVA

No presente estudo, foi pesquisada a concepção de quatro professoras alfabetizadoras no que se refere a alfabetização, ao letramento, ao texto e aos gêneros textuais, como que são trabalhados em sala de aula. Isso ocorreu por meio da aplicação de um questionário com questões abertas. Além de, investigar a prática pedagógica de um professor (a) alfabetizador (a), referente ao 2º ano do ensino fundamental. Assim, a exploração deu-se por meio da observação direta, a qual orientou-se para investigar como a docente observada trabalha com o ensino da linguagem escrita com crianças no inicio da escolarização. Dessa maneira, foi analisada, no interior da sala de aula, a postura de um professor (a) que alfabetiza, a concepção deste acerca da alfabetização e letramento e como que esses processos são trabalhados com as crianças. Também foram observados: a relação professor-aluno; os materiais utilizados no ensino da escrita; a perspectiva teórica que o docente utiliza para alfabetizar os alunos; a utilização de métodos; como a escrita é apresentada às crianças, se o professor faz usos de diversos gêneros textuais e se há interação entre professor (a) e os alunos e entre estes e seus pares. Tudo isso foi observado e descrito como forma de se familiarizar e compreender o objeto de estudo desta pesquisa.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública do município de Jaú, estado de São Paulo, sob a jurisdição da Secretaria de Educação de Jaú. A escola municipal em questão é de ensino fundamental do primeiro ciclo e possui 19 anos de funcionamento; está localizada numa zona urbana e são atendidas 562 crianças entre o período matutino e vespertino. No período da manhã, há dez salas em funcionamento, sendo duas salas de 2º ano e, à tarde, também funcionam onze salas de aula, sendo duas de 2º ano.

A sala de aula do 2º ano D, em específico, na qual foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, funciona no período da tarde e possui vinte e oito crianças. Esta sala tem a mesma estrutura física que as outras. Em cima da lousa, há o alfabeto em letra de fôrma e em letra cursiva (letra maiúscula e minúscula, tanto de fôrma como cursiva); em cada letra possui a figura de um objeto ou animal, que começa por aquela letra. Embaixo da lousa, há as famílias silábicas, escritas de caixa alta ou com letra cursiva e, abaixo, para cada vogal, há uma palavra escrita. As paredes são cheias de cartazes com parlendas, nomes dos alunos, calendários e os trabalhos que os alunos fizeram. A instituição tem o ensino apostilado *Pueri Domus.*

A observação direta da prática pedagógica de um (a) professor (a) alfabetizador (a) foi realizada entre 14 de maio e 22 de junho, durante um mês e uma semana. Essas observações aconteciam sempre no mesmo horário, das 12h45 às 14h40.

5.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras alfabetizadoras e, sendo uma delas a que possibilitou a observação de sua prática docente no ensino da língua escrita, além da colaboração de seus vinte e oito alunos.

5.3.1 As crianças

Foi aplicado um questionário (ver apêndice A) para saber um pouco mais da vida de cada criança. Quantas pessoas moravam na casa, quantas pessoas exercem atividade remunerada, qual a renda dessas famílias, a escolaridade dos indivíduos da casa e se as crianças tinham contato em

casa com livros, revistas, jornais, televisão e computar, entre outros. Dessa forma, vinte e seis crianças devolveram o questionário respondido, e apenas duas não entregaram justificando que tinham perdido em casa o questionário. A maioria das crianças que está no 2º ano D possui sete anos, isso corresponde a 77% dos alunos; apenas seis crianças possuem oito anos. As famílias dessas crianças pertencem à classe baixa e à classe média, sendo que 62% das famílias possuem uma renda de um a quatro salários mínimos; 27% das famílias ganham até um salário mínimo e 11% dessas famílias não chegam a ganhar um salário mínimo. Dessas famílias, 46% possuem somente duas pessoas que exercem atividade remunerada; em 38% desse universo representando apenas uma pessoa trabalha na família; 12% representam a família em que três pessoas trabalham e 4% correspondem a uma família de um aluno, na qual há quatro pessoas que exercem atividade remunerada.

Sobre a escolaridade dos indivíduos que moram junto com a criança, temos que 42% dos pais possuem o ensino médio completo; 39% desses pais não concluíram o ensino médio, e 19% dos pais possuem o ensino fundamental completo. Já 46% das mães dessas crianças têm o ensino médio completo; sendo que 31% dessas mães não concluíram o ensino médio; 23% das mães possuem o ensino fundamental completo.

Cerca de 46% das crianças moram com o pai, a mãe e irmãos; 27% dessas famílias são constituídas pelo pai, avós e outros parentes; 35% desse universo possuem em suas casas quatro pessoas, além da criança. Quanto à posse de suporte de textos 96% das crianças têm televisão; 81% das crianças possuem livros em suas casas; 50% delas têm computador e acesso a revistas e 35% têm acesso a jornais.

5.3.2 As professoras

Das professoras pesquisadas, duas possuem idade entre 31 e 40 anos e as outras duas entre 41 a 50 anos. Todas atuam no 2º ano do ensino fundamental, ou seja, são professoras alfabetizadoras. Sendo que, duas das quatro professoras possuem licenciatura em Pedagogia pela faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú, e uma dessas possui vinte e quatro anos atuando como professora, e doze anos como alfabetizadora. Um sujeito da pesquisa é formado por essa faculdade, também, mas possui licenciatura em Letras e está a quatro anos numa sala de alfabetização. A outra professora pesquisada é formada em Educação Física pela Fundação Barra

Bonita de ensino (FUNBBE) atuando vinte e dois anos na educação e, especificamente, há treze anos numa sala de alfabetização.

A professora, que permitiu que fosse feita a observação de sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino da escrita, aqui chamada de professora colaboradora, é formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú. Atua há 10 anos como profissional da educação básica, primeiro ciclo, e, somente há dois anos, leciona numa sala de 2º ano (antiga primeira série). Durante os dez anos de profissão, nunca atuou em outro cargo relacionado à educação, a não ser como docente.

O critério para a escolha da turma foi o do ano em que se inicia a alfabetização e o da escolha da professora foi por indicação da diretora, uma vez que a pesquisadora se apresentou na escola com o intuito de observar as aulas do 2º ano para a pesquisa sobre o ensino da escrita. Depois de a pesquisadora ter apresentado as intenções da pesquisa para a diretora, esta a levou até a sala da professora indicada que, então, aceitou participar da pesquisa.

No primeiro contato, a professora "selecionada", então aceitou que a pesquisadora observasse as aulas relacionadas ao ensino da escrita. No inicio, a professora mostrou-se um pouco fechada em relação à presença da pesquisadora na sala, mas, com o tempo, sempre se colocou à disposição para ajudar na pesquisa. Assim, mostrava para a pesquisadora, as atividades que propunha para os alunos, e sempre dava-lhe uma cópia; emprestava-lhe sua apostila para que a pesquisadora soubesse do assunto que trataria na aula. Quando realizava sondagem com seus alunos, chamava a pesquisadora para ver como este era feito e explicava sobre os resultados. Enfim, sempre esteve disposta a contribuir com a realização da pesquisa.

5.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados da presente pesquisa. Um deles foi a elaboração de um questionário com 12 questões (ver apêndice B), no qual foram pedidas informações pessoais, como: ano de formação da professora, se esta fez faculdade, em que lugar fez a graduação, qual idade da docente e há quanto tempo atua como professora. As questões foram abertas, esse instrumento de coleta de dados foi aplicado com quatro professoras que lecionam nessa escola, em específico, para as que atuam em classes de alfabetização. As quatro professoras que participaram da pesquisa levaram o questionário para responder em casa, apesar de lhes ter sido pedido que o respondessem na escola. Todas alegaram que não tinham tempo

para respondê-lo no período em que estivessem na escola devido as atribuições que tinham acerca do trabalho docente. Dessa forma, foi dado o prazo de uma semana a elas para a entrega do questionário respondido, mas todas demoraram, no mínimo, duas semanas. A finalidade do questionário foi a de saber a concepção que as docentes têm a respeito da alfabetização, do letramento, de texto e de gêneros textuais. Também havia questões sobre como as professoras pesquisadas trabalhavam com esses processos (alfabetização e letramento) e se elas também se pautavam nos métodos para o ensino da leitura e da escrita e quais perspectivas estavam por trás da sua prática pedagógica. Esse instrumento de pesquisa também possibilitou estar mais familiarizada com o que pensavam tais docentes acerca da alfabetização e letramento.

Já o segundo instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados do presente estudo foi o da observação direta. De acordo com Gil (1991), a observação diz respeito ao uso dos sentidos para adquirir dados definidos pelos aspectos da realidade. A observação direta da prática pedagógica da professora alfabetizadora foi importante, pois possibilitou conhecer a realidade daquela sala de aula de como se é trabalhado o processo de alfabetização e letramento.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados por meio da aplicação de questionários com quatro professoras alfabetizadoras e também por meio da observação direta da prática docente de uma dessas professoras pesquisadas, no que diz respeito ao ensino dos processos de ler e escrever foi feita a apresentação e análise dos dados. Na análise de dados os sujeitos pesquisados foram nomeados como PC (professora colaboradora), PP2(Professora pesquisada dois), PP3(professora pesquisada três) e PP4(professora pesquisada quatro). Os dados foram apresentados de maneira descritiva e a análise foi feita de acordo com as respostas obtidas no questionário e com os registros diários de observação da prática pedagógica da professora colaboradora. Assim, a análise foi feita relacionando a revisão da literatura com as respostas dos sujeitos pesquisados obtidas pelo questionário. Dessa forma, o questionário possibilitou à pesquisadora ter uma visão mais ampla de como alguns professores alfabetizadores trabalham com a aquisição de escrita, com crianças no inicio de sua escolarização, servindo como um instrumento basilador para essa análise. Já a observação da atividade docente proporcionou a pesquisadora conhecer, realmente, como se dá o processo de alfabetização e letramento e como esses dois processos são realizados dentro de uma sala de aula. Ainda, a observação direta acerca da prática pedagógica observada serviu para

verificar se tal prática docente possibilita ou não novos caminhos que podem nortear o ensino da língua escrita. No final da análise de dados, foi feita uma síntese articulando as respostas da professora colaboradora, obtidas pelo questionário com os registros feitos sobre sua prática pedagógica, por meio da observação sistemática.

6 ATIVIDADES DE ESCRITA E TEORIAS EMBASADORAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados coletados durante a pesquisa de campo. Tudo isso é analisado com o intuito de saber as concepções que os sujeitos pesquisados possuem acerca da alfabetização, do letramento, do texto e dos gêneros textuais e como são realizadas as atividades referentes a esses processos e qual perspectiva teórica e metodológica que o docente se filia para o ensino da leitura e escritura. Ainda, investiga-se a prática pedagógica da professora observada possibilita aos alunos sucesso na aprendizagem da escrita, formando- os, desde o inicio da escolarização, produtores de textos com função comunicativa nas mais variadas situações discursivas. Para verificar isso, foi feita, durante um mês e uma semana, uma observação direta da prática pedagógica de uma professora, do ensino fundamental do município de Jaú, no que se refere ao processo de alfabetização.

Em primeiro lugar, foi feita a análise do questionário. Em seguida, descrevo como foi minha chegada à classe em que realizei a observação da prática docente, quais foram as minhas primeiras impressões a respeito da professora e dos alunos, e como estes se comportaram com a minha presença. Após isso, discorro como foi o trabalho pedagógico feito pela professora no processo de letramento e de alfabetização; quais os conhecimentos que esta tem acerca dos dois processos; se há uma prática discursiva dentro da sala de aula e como a docente trabalha com os textos. Depois, é descrito como foi a trajetória do ensino da escrita e como ocorreu a aprendizagem dos alunos. Desse modo, é descrito e analisado como a professora trabalha a oralidade, a alfabetização, o letramento e com a escrita de textos espontâneos com os alunos. Por fim, é feita a síntese dos resultados que o presente estudo obteve acerca da aplicação do questionário com a professora colaboradora e articulá-lo como sua prática docente no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, em específico, aos processos de alfabetização e letramento.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO SOBRE AS PROFESSORAS PESQUISADAS

	RESPOSTAS
PC1	"É um processo de construção da língua escrita com a utilização de códigos (letras) e a percepção de seus sons (fonemas)".
PP2	"A alfabetização nada mais é que o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação. Vejo a alfabetização, como um processo no qual o individuo constrói a gramática e sua variações".
PP3	"É um processo da aquisição da escrita e leitura".
PP4	"O estudo sobre conhecimento do sistema de escrita e formação da consciência crítica. E a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento, tendo acesso a todos os portadores de texto".

Quadro 1: Concepção dos professores sobre alfabetização. Fonte: arquivo da pesquisadora.

No que se refere ao conceito atribuído ao termo "alfabetização" pode-se notar que três das quatro professoras pesquisadas, compreendem o processo de alfabetização como a habilidade de leitura e escrita. De acordo com Soares (2004), a alfabetização está relacionada à aquisição do código linguístico, as habilidades de leitura e escrita, ou seja, a capacidade de ler e escrever. Para autora (2004, p. 15, grifo do autor), "[...] *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita". Nesse sentido, a professora colaboradora no momento em que revela a alfabetização como *"[...] construção da língua escrita com a utilização de códigos"* mostra que o aluno, ao adquirir o código linguístico, terá habilidades para ler e escrever e utilizar o sistema alfabético no dia-a-dia. Além disso, essa professora citada acima também afirma que no processo de alfabetização, o aluno deve ter desenvolvido a consciência fonológica, a relação entre o som/letra. A professora pesquisada dois (PP2) também acredita que o processo de alfabetização é entendido como a habilidade de leitura e escrita do indivíduo *"A alfabetização nada mais é que o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação*". No entanto, vale ressaltar que a fala dessa professora *"[...] é o aprendizado do alfabeto"* revela uma concepção simplista do processo de alfabetização. Isso descaracteriza o papel da alfabetização, uma vez que se sabe que de nada adianta o individuo conhecer o alfabeto se não sabe unir tais letras para ler e escrever. Também percebe- se na fala da PP2 uma visão não clara do que é alfabetização, pois argumenta que seria o momento em que *"[...] individuo constrói a gramática e sua variações"*. Esse processo, apesar de necessário, não integra o conjunto de ações da alfabetização. A terceira professora pesquisada (PP3) somente afirma que a alfabetização *"é um processo de aquisição da leitura e escrita"*. Dessa maneira, identifica-se que essa professora tem clareza no que se refere ao conceito atribuído a alfabetização, pois como revela Soares (2004) o processo de alfabetização está relacionado com a aquisição do código linguístico. Já a quarta professora pesquisada (PP4) vai além das

respostas dos outros sujeitos, no que diz respeito ao processo de alfabetização, pois relaciona-o com o processo de letramento *"[...] capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento, tendo acesso a todos os portadores de texto"* Embora esses dois processos devam acontecer indissociavelmente, Soares afirma que há diferença entre eles, visto que o de alfabetização refere-se à aquisição e a compreensão do sistema alfabético para ler e escrever, já o de letramento refere-se ao uso social da leitura e escrita, ou seja, se o sujeito alfabetizado consegue, com clareza, interpretar e produzir textos, fazer leituras diversificadas no seu cotidiano.

Por fim, constata-se que a concepção, das professoras pesquisadas, acerca da alfabetização é adequada, uma vez que quase todas atribuem à alfabetização como habilidade de leitura e escrita, somente uma relaciona o conceito de letramento à alfabetização. Por essa razão, é preciso que as professoras pesquisadas, e os professores alfabetizadores em geral, devem ter clareza nas diferenças desses dois processos, pois se não tiverem uma concepção transparente do processo de alfabetização e letramento corre-se o risco de possibilitar aos alunos somente um dos processos, em detrimento do outro. Vale ressaltar que os dois processos são fundamentais para as relações humanas dentro de uma sociedade grafocêntrica.

	RESPOSTAS
PC1	"Acredito que seja o momento em que a criança já consegue ler, escrever, interpretar de forma independente e eficaz, buscando a mensagem que o texto traz".
PP2	"Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno".
PP3	"É a capacidade de ler as entrelinhas. Escrever e ler autonomamente qualquer gênero literário".
PP4	"É ensinar ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno".

Quadro 2 : Concepção dos professores sobre letramento. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Segundo Soares (2003), letramento é estado ou condição do sujeito com relação à apropriação da linguagem escrita. Tendo essa noção e com base no quadro dois, este mostra que as quatro professoras pesquisadas têm uma idéia de que a leitura e a escrita deve ser utilizada como prática social.

Algumas professoras pesquisadas revelam a concepção de letramento de maneira implícita, como a PC e a PP3 que relacionam esse conceito ao ato de ler, escrever e interpretar textos. Outras docentes, como a PP2 e a PP4 mostram, de maneira explícita, a concepção de letramento relacionada à vida cotidiana do aluno, imprimindo ao fenômeno um caráter social. Por isso, a resposta da PP2 e PP4 são, aparentemente, iguais, o que muda de uma afirmação

para a outra, é que a PP2 revela que *"Letrar é mais que alfabetizar [...]"*, mostrando que se trata de processos diferentes, mas que são dependentes.

Verifica-se, então, que no que diz respeito à concepção que as professoras pesquisadas atribuem um conceito adequado ao processo de letramento, visto que relacionam o sujeito letrado como, aquele que consegue interpretar um texto sozinho, que sabe produzir um texto individualmente, enfim aquele indivíduo que faz uso da leitura e escrita como prática social. No entanto, vale chamar atenção para a fala da professora PC que ao responder a essa pergunta utilizou o verbo "acreditar". O uso dessa lexia permite a inferência de que essa professora não tem clareza do que é o processo do letramento, diferentemente das outras três professoras pesquisadas que afirmam, com objetividade, o que é letramento para cada uma delas. A elaboração argumentativa de suas respostas pode ser visto pela utilização do verbo "ser" no presente, característico de um anunciado de atribuição de qualidade.

	RESPOSTAS
PC1	"É um portador de informações, dados, conteúdos que utilizamos diariamente".
PP2	"Texto é uma manifestação das idéias de um escritor (autor) sobre determinado assunto".
PP3	"Um instrumento usado para se trabalhar na aquisição da escrita e leitura".
PP4	"Produções em diversas linguagens, uma amostra do comportamento lingüístico que pode ser escrito ou falado, uma seqüência verbal de palavras oral ou escrita que forma um todo que tem sentido para um determinado grupo de pessoas em uma determinada situação".

Quadro 3: Concepção dos professores sobre texto. Fonte: arquivo da pesquisadora.

É interessante verificar, diante desse quadro, que as quatro professoras pesquisadas possuem um conceito diferente do que é um texto, mas que, por outro lado, tais conceitos acabam sendo parecidos, uma vez que todas tomavam- no como suporte de informações que chega-se ao sentido textual pela mera localização e decodificação. Em nenhum das respostas o texto foi compreendido como um leque de ricas possibilidades de produção de sentido e de diferentes funções na sociedade. Assim sendo, as respostas das professoras manifestaram uma concepção de língua como algo pronto, acabado que está no texto.

Marcuschi (2005), em seus estudos, demonstra que a língua é vista como uma atividade histórica e situada na qual se acham envolvidos escritor e leitor.

De modo específico, a PC compreende o texto somente como "[...] um portador de informações, dados, conteúdos [...]", em nenhum momento argumenta que dentro do texto há juízos de valores, ideologias, expressão de sentimentos, isso mostra que ela o entende apenas como algo objetivo, pronto e acabado. Sabe-se que há textos que realmente apenas apresentam informações, como por exemplo, um texto informativo, uma bula de remédio.

Porém, sabe-se que há diferentes tipos de textos. Por isso, pode-se notar que a PC teve uma concepção restrita do que é um texto, uma vez que, somente, o mostrou como uma função, no caso, a de passar dados e conteúdos para o leitor. É necessário mostrar ainda que a PC1 deixou bem claro, em sua fala, que em suas aulas utiliza diariamente os textos informativos.

A PP2 apesar de ter outra concepção de texto, analogamente a PC, também revela uma visão restrita do que seria um texto. Ao dizer que este é uma manifestação de idéias de um sujeito, deixa claro sua filiação à concepção de linguagem como expressão do pensamento e espelho da realidade. Ademais, apenas se atentou a um tipo específico de texto e ampliou esse conceito para os demais textos, como se todos os outros tivessem apenas a função de demonstrar um sentimento e um anseio.

Já a outra concepção de texto da PP3 revela que este objeto serve de material didático para ser utilizado no ensino da leitura e escrita, distituindo de si a sua dimensão comunicativa e discursiva.

A PP4 demonstra uma concepção de texto que seria aquela em que o indivíduo pode se expressar pela oralidade e pela escrita sobre um determinado assunto, que teria sentido para certo grupo de pessoas. Para se chegar a essa interpretação foi difícil, uma vez que foi preciso ler, várias vezes, a resposta dessa docente para compreender o que queria dizer sobre o texto. Como, por exemplo, ela não identifica quais seriam os diversos tipos de linguagem, e não se sabe se a professora pesquisada se refere às duas modalidades da língua: oral e escrita, ou se refere aos gêneros textuais.

De acordo com Massini-Cagliari (2001), há quase uma certeza de que os problemas enfrentados pelos indivíduos no momento em que produzem um texto tenham suas causas no processo de alfabetização, devido à concepção equivocada que os professores tem a respeito de texto que, por conseguinte, é passado aos alunos.

Por fim, constata-se que todas as professoras pesquisadas não possuem com clareza uma concepção de texto adequada para se realizar um trabalho efetivo em sala de aula, no que se refere à produção de textos. Dessa forma, como afirma a autora supracitada, poderão prejudicar os alunos no que diz respeito ao conceito dado ao texto e sua função na sociedade.

	RESPOSTAS
PC1	"São os diferentes textos que utilizamos no dia-a-dia: notícias, poemas, receitas, contos, anedotas, listas. Todos devem ser trabalhados na escola mostrando sua importância."
PP2	"Músicas, poesias, bilhetes, parlendas, diálogos, versinhos, entre outros."
PP3	"São textos como: adivinhos, anúncios, artigos, biografia, bilhete, cantigas, contos, classificados, cartas, etc."
PP4	"São tipos específicos de textos de qualquer natureza literários ou não, tanto na forma oral ou escrita."

Quadro 4: Concepção dos professores sobre os gêneros textuais. Fonte: arquivo da pesquisadora.

De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros textuais são caracterizados como atividades sociodiscursivas, assim para ele "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (MARCUSCHI, 2005, p. 29). Também argumenta que os gêneros textuais são representações e construções de maneira discursiva, das relações sócio-históricas, assim se vê que os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais. Na escola, Marcuschi defende que seja trabalhado os diferentes eventos lingüísticos que estão presentes na sociedade, uma vez que, assim, levarão os alunos a analisarem, produzirem, interpretarem os mais diferentes tipos de textos, cada um com um gênero específico, além de os alunos também praticarem a produção textual.

No que diz respeito ao conceito que as professoras pesquisadas possuem acerca dos gêneros textuais, identifica-se que todas deram exemplos de gêneros textuais, mas somente uma discorreu sobre a definição, do que é para ela, gêneros textuais. A resposta da PC revela essa professora enxerga os gêneros textuais como diferentes tipos de textos encontrados no cotidiano. Pode-se afirmar que essa professora tem clareza de que os gêneros textuais possuem características discursivas, além de revelar também que estes devem ser considerados objeto de ensino e, por isso, há necessidade de se trabalhar com diferentes tipos de gêneros textuais na sala de aula, mostrando a função social de cada um. Isso mostra que a PC está de acordo com o pensamento de Marcuschi (2005) sobre o fato de que os gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula. Já quanto a respostas da PP2 e da PP3 pode-se concluir que estas apenas fornecem exemplos do que seriam os gêneros textuais. Dessa forma, as duas professoras, citadas acima, não revelam uma definição clara do que seriam os gêneros textuais. Diferentemente das outras professoras pesquisadas, A PP4 apresenta uma definição de gêneros textuais, porém não dá exemplos desses tipos de textos.

Embora, duas das quatro professoras possuírem uma definição mais adequada de gêneros textuais (PC e PP4) em relação às outras duas (PP2 e PP3) que só citam exemplos, constata- se que todas as professoras pesquisadas não consideraram o caráter sócio-histórico dos gêneros textuais apresentado por Marcuschi (2005).

	RESPOSTAS
PC1	"No momento utilizo de minha experiência. O que tem dado certo, continuo a aplicar e me aperfeiçoar. Um curso de pós-graduação me ajudou muito!"
PP2	"Nenhum. Procuro trabalhar na medida do possível com a "consciência fonológica", que se baseia em ouvir- visualizar-falar e só então escrever, alguns autores chama esse método por "métodos das boquinhas".
PP3	"Emilia Ferreiro, Ana Teberoski, Piaget e Vigotski".
PP4	"Autores: Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, José Paulo Paes, Ruth Rocha. Parlendas, músicas, adivinhos, poemas, literatura."

Quadro 5: Autores e referenciais teóricos utilizados pelos professores para o planejamento das aulas de alfabetização e letramento. Fonte: arquivo da pesquisadora.

No que se refere aos referenciais teóricos que as professoras pesquisadas utilizam no planejamento de suas aulas sobre alfabetização e letramento pode-se identificar que duas, das quatro, professoras revelam os autores, ou teorias que utilizam em sua prática pedagógica no ensino da leitura e da escritura.

Weisz (2009) a respeito desse assunto mostra que quando analisa- se a prática pedagógica do professor existe, sempre por trás de suas ações, concepções e teorias que dão suporte para o trabalho do professor, "[...] mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes" (WEISZ, 2009, p. 55). Do ponto de vista dessa autora, a professora colaboradora pode não ter a consciência de que sua experiência está ancorada numa base epistemológica. Isso se confirma quando revela que *"um curso de pós-graduação me ajudou muito!"*. Ainda sobre isso, vê se que essa professora possui uma idéia de que apenas utiliza de sua experiência para a sua prática docente. Pimenta (2002) mostra a necessidade de o professor utilizar sua experiência em sua prática docente. Dessa maneira, afirma a importância do docente ter os três saberes necessários para atuar, e um desses saberes seria o da experiência que o professor adquiriu em sua vida escolar e na sua própria atuação docente. Segundo Pimenta (2002), articular teoria e prática, muitas vezes, torna-se uma tarefa difícil para o educador, visto que, na escola, a realidade é outra.

Essa falta de clareza sobre relacionar teoria e prática pode ser visto também na resposta da PP2, pois, ao mesmo tempo, que diz que não utiliza nenhum embasamento teórico no planejamento de suas aulas, acaba respondendo que utiliza o *"[...] método das boquinhas"*

que, apesar de ser um método, este tem por base um suporte teórico, necessário para sua prática pedagógica.

A PP3 foi o único sujeito que citou nomes de alguns autores que utiliza para planejar suas aulas de alfabetização e letramento. A resposta indica que a professora pesquisada segue uma orientação construtivista, embora cite também Vigotski. Essa inferência está baseada nos números de autores construtivistas citados (três), contra somente uma obra citada a respeito da psicologia da aprendizagem sócio-histórico cultural.

Já a resposta da PP4 ficou prejudicada, uma vez que a professora pesquisada não atendeu ao objetivo da pergunta. Esse sujeito apenas elencou autores de textos literários, os quais são utilizados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, pode-se dizer que a PP4 confundiu a pergunta, visto que interpretou o vocábulo "autores" a autores de livros de literatura infantil que usava em sala de aula e não relacionou com o termo de autores de obras científicas, isto é, com os teóricos que contribuíram para os processos de alfabetização e letramento. Essa confusão pode ser decorrente do fato de os autores de obras científicas estarem mais distantes da realidade de sala de aula. Revela também o perigo de a prática docente cair no pragmatismo.

	RESPOSTAS
PC1	"Parece que as crianças não tem imaginação, precisam de muito incentivo para realizar algo pequeno, simples. Também existem erros de parágrafos, segmentação das palavras, ortografia, que são de trabalhosa construção."
PP2	"No segundo ano é a falta de alfabetização, ou seja, trabalhar com as crianças que ainda não são alfabetizadas."
PP3	"Nenhuma."
PP4	"Nenhuma."

Quadro 6: dificuldades dos professores no ensino da produção de texto/Gêneros textuais. Fonte: arquivo da pesquisadora.

O quadro acima evidencia as dificuldades que as professoras pesquisadas encontram nas práticas de produção de texto e com o trabalho dos gêneros textuais. É importante chamar atenção que duas das professoras pesquisadas, a PP3 e a PP4, relatam que não possuem nenhuma dificuldade nesse quesito. Já as outras duas docentes, a PC e a PP2, demonstram que as dificuldades encontradas por elas, para o trabalho com gêneros textuais, ocorrem pela falta de imaginação das crianças e por elas não estarem alfabetizadas ainda. Percebe-se que tais professoras apontam, na verdade, uma dificuldade dos alunos e não delas propriamente dito. Isso mostra que ambas as professoras pesquisadas (PC e PP2) não têm conhecimento claro de seu papel de professor, uma vez que são delas a responsabilidade de fazerem com que as

crianças desenvolvam a imaginação e se tornem alfabetizadas; as crianças só podem se tornar alfabetizadas e desenvolverem a imaginação se houver a intermediação do professor. Em outros termos, se as crianças forem ensinadas.

Vale destacar que a PP2 atua numa sala de segundo ano que corresponde ao período de alfabetização das crianças. Também salienta- se que uma das dificuldades encontradas pela PC no trabalho com produção de texto diz respeito aos *"[...] erros de parágrafos, segmentação das palavras, ortografia, que são de trabalhosa construção"*. Essa resposta indica que tal professora preocupa-se muito em fazer com que os alunos escrevam ortograficamente correto. Este poderia ser, apenas, um dos outros inúmeros objetivos que a docente desenvolveria com seus alunos no ensino da escrita. Porém, primordialmente, o objetivo das práticas de produção de texto é o de não só tornar seus alunos alfabetizados, mas que estes façam uso social da escrita, produzindo textos dos mais diversos gêneros, nos mais diferentes contextos.

Para Marcuschi (2005, p. 35), o trabalho com os gêneros textuais é de levar "[...] os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gêneros de cada um". Com filiação ao pensamento de Marcuschi, é uma notável oportunidade para tratar, em sala de aula, a língua em seus mais diversificados usos reais que ocorrem no cotidiano dos indivíduos. O uso dos gêneros não só oportunizam os alunos a compreenderem os gêneros produzidos socialmente, como também desenvolvem no indivíduo a prática de produção textual.

Entretanto, nota-se que os trabalhos desenvolvidos pelas professoras pesquisadas no que se refere às práticas de produção de textual e os gêneros textuais, possivelmente, não acontecem de acordo do que propõe Marcuschi (2005). Enquanto a PC e a PP2 manifestam suas dificuldades, entendidas como equivocadas, uma vez que jogam a culpa no aluno no momento em que trabalham com a produção de textos em sala de aula. Agora, a PP3 e PP4 revelam que não possuem nenhuma dificuldade em se trabalhar com a produção de diversos gêneros textuais. Isso mostra que talvez não saibam como trabalhar com as práticas textuais, ou que somente são fornecidos as estruturas de cada tipo de gênero textual sem proporcionar aos alunos que escrevam e identifiquem os diferentes gêneros, ou ainda não queriam mostrar suas dificuldades acerca do trabalho com a produção de texto. Pois, sabe-se que é muito difícil não possuir nenhuma dificuldade, em sala de aula, com as práticas de produção de textos, visto que as crianças estão em processo de alfabetização, ou seja, iniciando sistematicamente sua inserção no mundo da linguagem escrita. De acordo com Kleiman (2007), o processo de trabalhar com os gêneros textuais, em sala de aula, é difícil, uma vez que deve-se levar em

consideração as bagagens culturais dos alunos e quais os textos que serão significativos para eles e para seu grupo social.

	RESPOSTAS
PC1	"Trabalhando em classes heterogêneas devemos respeitar o tempo de cada aluno.Quando trabalho com um texto, aproveito o tanto para os que ainda não estão alfabetizados, como para os que já conseguem ler e interpretar."
PP2	"A alfabetização é um processo mecânico que se aprende em sala de aula e o letramento é um conjunto de conhecimentos que o individuo acumula ao longo da vida, portanto um não acontece sem o outro."
PP3	"É um processo continuo primeiro ocorre a alfabetização e consequentemente o letramento."
PP4	"Acontecem ao mesmo tempo. E apresentado o texto e baseado no mesmo desenvolvo atividades de alfabetização como, textos lacunados, saladas de letras, caça-palavras, escrita espontânea, reescrita, cruzadas, descubra etc."

Quadro 7: Descrição da forma como se dão os processos de alfabetização e letramento. Fonte da pesquisadora.

No que diz respeito ao processo de aquisição da escrita, foi perguntado às professoras pesquisadas como se dava o processo de alfabetização e letramento, e se estes eram feitos ao mesmo tempo ou separadamente**.**

De acordo com o quadro 7, nota-se que, das quatro professoras pesquisadas, duas possuem clareza que os processos de alfabetização e letramento não podem ser independentes, que ambos se relacionam. Para a PP3 primeiro, a criança adquire o código lingüístico, para que, depois, consiga utilizar esse código como prática social de leitura e escrita. Isso revela que essa professora tem conhecimento de que os dois processos (alfabetização e letramento) são dependentes e, por isso, devem ser trabalhados juntos, de forma que um se relacione com o outro. A PP4 é a outra professora pesquisada que também tem conhecimento de como pode se trabalhar os dois processos (alfabetização e letramento) no ensino de aquisição da escrita. Contudo, vale ressaltar que, apesar dessa professora de saber que o ideal é trabalhar os dois processos, ao mesmo tempo, quando põe em prática esse conhecimento, acaba propondo atividades que dão ênfase mais para aquisição do código lingüístico do que para o letramento, conforme os exemplos de atividades que ela apresenta. Pelas atividades elencadas nenhuma dela relaciona diretamente com o uso diário da leitura e escrita na sociedade. Por outro lado, algumas delas se relacionam com a capacidade de o aluno conseguir, por meio da escrita, desenvolver os mais diversos gêneros textuais de acordo com o contexto em que está inserido.

Vale destacar que a PP2 tem conhecimento que tanto o processo de alfabetização como o de letramento *"[...] não acontece sem o outro"*. Entretanto, ao discorrer sobre os dois

processos de aquisição da leitura e escrita, acaba não respondendo de acordo com o objetivo da pergunta, que é dizer como se dá, em sala de aula, o processo de alfabetização e letramento. Pode-se inferir que quando diz que *"a alfabetização é um processo mecânico que se aprende em sala de aula [...]"* se refere, de acordo com a concepção dela, que pode ser empirista, uma vez que o sistema convencional da escrita é apresentado à criança de forma mecânica, dando ênfase somente nas relações entre fonema-grafema. Agora, quando argumenta que *"[...] letramento é um conjunto de conhecimentos que o individuo acumula ao longo da vida [...]"* pode-se ter outra interpretação para essa resposta, uma vez que o letramento está ligado às práticas sociais de leitura e escrita. Talvez para ela, o individuo que faz uso social, diário, da leitura e da escrita acaba, ao longo do tempo, acumulando conhecimentos culturais e científicos. Porém, cientificamente não é por este viés que o conceito de letramento se formou. Assim, não há como saber realmente o que a PP2 quis dizer com tal afirmação, pois sua resposta não condiz com o objetivo da pergunta. Esse sujeito apenas se limitou a definir esses dois processos e não explicitou como, de fato, eles ocorrem em sala de aula.

A interpretação da resposta da PC também acaba sendo um pouco prejudicada no que se refere a esta afirmação *"trabalhando em classes heterogêneas devemos respeitar o tempo de cada aluno"*, pois não compreende- se aqui se a professora pesquisada relaciona isso como forma de se trabalhar os dois processos: alfabetização e letramento, ou se talvez, revela esse fato para mostrar que propõe, de acordo com o desempenho de cada aluno, as atividades destinadas à alfabetização e ao letramento. A PC declara também que trabalha o processo de letramento mesmo com as crianças que ainda não estão alfabetizadas e não conseguem interpretar textos *"Quando trabalho com um texto, aproveito o tanto para os que ainda não estão alfabetizados, como para os que já conseguem ler e interpretar"*. Isso demonstra que a PC tem conhecimento de que mesmo que a criança ainda não seja alfabetizada, tenha contato com os mais diferentes tipos de textos para, desde cedo, ir compreendendo a função social da leitura e da escrita. Somente no caso da PC pode- se afirmar algo com mais propriedade a respeito da concepção de letramento e como a mesma trabalha esse processo em sala, visto que sua prática pedagógica foi sistematicamente observada. Sobre isso, será feito uma análise, mais detalhada, dessa professora mais adiante.

Segundo Soares (2004) o processo de alfabetização e letramento são dependentes e indissociáveis. Tanto o processo de alfabetização como o processo de letramento devem ser vistos como processos dependentes, um não deve ocorre sem o outro, ou seja, não deve- se privilegiar somente um desses processos. O importante é que a alfabetização e o letramento

sejam vistos como inseparáveis no processo de ler e escrever. Assim, primeiro desenvolve-se a alfabetização que seria adquirir o código linguístico, as relações grafofônicas (som/letra), para depois o sujeito alfabetizado com a habilidade de desenvolver a leitura e a escrita possa fazer uso social dessas duas modalidades da língua,

> [...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Para essa autora seria perfeito alfabetizar letrando, ou seja, que o processo de ler e escrever fossem ensinados no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, para que, assim, seja formado um aluno alfabetizado e letrado.

De um modo geral, nenhum dos sujeitos pesquisados respondeu a esta pergunta. Ora se definia os dois processos de alfabetização e letramento, ora se limitava a elencar as atividades que se desenvolve em sala de aula, ora, ainda, a mencionar que o mesmo objeto de ensino usado para os alunos que sabem ler também são utilizados para os que não sabem ler. Por isso, tais respostas demonstram que as professoras pesquisadas, talvez não saibam, claramente, como que pode ser trabalhado em sala de aula o processo de alfabetização e letramento.

	RESPOSTAS
PC1	"A análise das hipóteses de leitura e escrita nos ajuda muito a compreender, respeitar e intervir adequadamente rumo à alfabetização."
PP2	"Emilia Ferreiro facilitou muito a vida do professor, estudando e trazendo para a escola os níveis de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização."
PP3	"Depois que tomei ciência dos seus estudos ficou mais claro analisar, interferir e intervir quanto a escrita dos alunos e leitura."
PP4	"O aluno constroe a escrita a partir das suas hipóteses e durante as atividades o aluno vai construindo sua escrita, desenvolvendo a leitura passando por fases até chegar a ler e escrever convencionalmente."

Quadro 8: Opinião dos professores acerca dos estudos de Emilia Ferreiro dedicados ao processo de aquisição da linguagem escrita. Fonte: arquivo da pesquisadora.

No que se refere à contribuição de Ferreiro para o processo de aquisição da escrita, três das quatro professoras pesquisadas revelam que os estudos de Ferreiro ajudaram as docentes em suas práticas pedagógicas. Somente a PP4 que não explicitou sua opinião a respeito dos estudos de Ferreiro, apenas argumentou como se daria tal processo de aquisição da escrita, de acordo coma autora. Apesar disso, esse sujeito deixa entrever que os estudos de

Ferreiro a ajudaram muito, pois entende por que passa o processo de escrita até chegar à fase da escrita convencional. Isso mostra que todas utilizam-se dos estudos de Ferreiro para sua prática docente acerca da alfabetização.

É necessário destacar que nessa questão todas afirmaram que os estudos de Ferreiro contribuíram para a vida do professor, no entanto quando perguntado a elas sobre quais teóricos utilizavam no planejamento das aulas de alfabetização e letramento, somente a PP3 citou Ferreiro, as outras disseram que não utilizavam teórico nenhum, ou utilizavam de sua experiência profissional. Isso mostra uma incoerência nas respostas, ou talvez a falta de consciência das teorias que orientam o trabalho pedagógico do professor, ou ainda, a provável dificuldade do docente em relacionar teoria e prática.

	RESPOSTAS
PC1	"Listas, parlendas, cantigas, poemas, noticias, trava-linguas, charges."
PP2	"Com o 2ºano hoje, que seria primeira série(faixa etária entre 6 a 8 anos com os repetentes), usamos muita música e parlenda porque tem (som e ritmo)."
PP3	"Todos os possíveis dentro dos conteúdos a serem desenvolvidos no ano."
PP4	"Parlendas, Poesias, advinhos, textos instrucionais e informativos."

Quadro 9: Gêneros textuais utilizados pelos professores. Fonte: arquivo da pesquisadora.

O quadro acima mostra os gêneros textuais que as professoras pesquisadas utilizam no ensino de língua portuguesa. Essa pergunta tinha como finalidade saber quais os gêneros textuais que as professoras pesquisadas utilizam no trabalho de aquisição da escrita. Verifica-se que as quatro professoras pesquisadas têm conhecimento dos vários gêneros textuais encontrados na sociedade. Percebe-se também que a maioria delas utiliza os mesmos tipos de gêneros, como, por exemplo, a parlenda foi apontada por três, das quatro, professoras pesquisadas. Já as cantigas/músicas e poemas/poesias foram indicados por duas professoras. Os outros gêneros apontados uma vez são notícias, trava-línguas, charge, listas e adivinha. Foi indicado pela PP4 *"[...] textos instrucionais e informativos"* o que denota que esse sujeito confunde a predominância do tipo textual que lhe caracteriza a trama do texto, com o conceito de "gênero textual". Já a PP3 foi à única que não citou exemplos dos gêneros textuais que são trabalhados, por ela, em sala de aula. Por sua vez, argumentou que trabalha os gêneros textuais de acordo com os conteúdos que são desenvolvidos durante o ano letivo *"Todos os possíveis dentro dos conteúdos a serem desenvolvidos no ano"*.

Observa-se que a PP2 foi à única que justificou sua escolha em torno dos diferentes gêneros textuais trabalhados dentro da sala de aula. Afirmou utilizar música e parlenda *"[...]*

porque tem (som e ritmo)", referindo-se provavelmente, ao fato de esses gêneros favorecerem a correspondência som-grafema. Porém, percebe-se uma incongruência na professora pesquisada quando menciona a faixa etária dos seus alunos (6 ou 8 anos), evidenciando que há repetentes em sua sala. Assim, não se compreende o sentido dessa afirmação acerca dos repetentes existentes em sua classe.

É curioso notar que as quatro professoras pesquisadas somente citaram os gêneros textuais que, tradicionalmente, são utilizados na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, independente da revolução da teoria dos gêneros do discurso. Assim, infere-se a isso que tais sujeitos pesquisados não têm uma clareza do porquê escolheram tais gêneros para serem usados em sala de aula, além da informação do som e ritmo. A análise teria mais substância se todas tivessem argumentado o porquê que trabalham com tais gêneros. Como já foi dito acima, de acordo com Marcuschi (2005), o trabalho com os gêneros textuais possibilita ao aluno identificar qual domínio discursivo pertence ao gênero, qual contexto cada gênero pode ser produzido. Assim, conhecer e analisar as características de cada gênero textual e sua utilização por parte de professor no trabalho de produção de textos permite a cada aluno produzir o gênero com o contexto específico de sua circulação social.

	RESPOSTAS
PC1	"Jornais, livros, revistas, sites da internet, cartazes, gibis."
PP2	"Livros didáticos e paradidáticos, gibis, bíblias, revistas e panfletos."
PP3	"Literatura, revistas, gibis, jornais, rótulos, etc."
PP4	"livros, revistas, jornais, diferentes tipos de regras de jogos, brincadeiras e atitudes."

Quadro 10: Portadores de texto utilizados pelos professores nas aulas. Fonte:arquivo da pesquisadora.

No que diz respeito aos portadores de textos que as professoras pesquisadas utilizam em sua prática docente, verifica-se que a revista é o suporte mais usado, utilizado por todos os sujeitos. O segundo suporte mais indicado é o jornal e o gibi que empatam por serem apontados por três dos quatro sujeitos. O livro aparece como terceiro suporte mais utilizado pelos professores, sendo indicados por dois dos quatro sujeitos. Os demais suportes como site da internet, cartazes, livros didáticos, livros paradidáticos, bíblias, panfletos e rótulos foram apontados por um único sujeito dos quatro participantes da pesquisa. Contudo, observa-se que dois sujeitos fazem confusão entre o suporte de gêneros com outras nomenclaturas. Um sujeito apontou como suporte "literatura", quando este denomina o domínio discursivo no qual são produzidos. Apesar de dois sujeitos indicarem a utilização de livros como portadores

de texto, não mencionaram a especificidade do livro como livros de literatura, por exemplo. Vale destacar que, somente a PP3 não indicou o suporte de livro, nem com, nem sem especificador, mas indicou o suporte "literatura", isso leva a crer que se utiliza de livros de literatura infantil. É fato curioso o da PP2 que especificou o uso do suporte *"livros didáticos e livros paradidáticos"* e não os livros literários, por exemplo. Essa professora revelou também que utiliza a bíblia e panfletos como portadores de textos. Isso mostra que tal professora poderia ter escolhidos outros portadores de textos, mais literários, pois estes sim desenvolvem a imaginação da criança, sua consciência crítica e social. Uma última observação a ser feita é sobre a resposta da PP4 quando diz que utiliza *"[...] brincadeiras e atitudes"* como portadores de texto. Talvez os termos, brincadeiras e atitudes, estejam relacionadas a comportamentos obtidos por meio do gênero "regras de jogo", no que se refere à brincadeira se utiliza das instruções das mesmas como portador de texto. Sendo assim, isso é gênero e não suporte de texto.

Fica evidente a necessidade de se ter bem claro o que é gênero e o que é suporte, pois caso haja essa confusão no trabalho com portadores de textos e gêneros textuais dentro da sala de aula, os alunos ficarão prejudicados pelas concepções inadequadas que são fornecidas para eles. Desse jeito, possivelmente, os alunos não saberão diferenciar portadores de textos e gêneros textuais.

	RESPOSTAS
PC1	"Leitura, marcação de palavras- sílabas- parágrafos; reconto oral; ordenação; textos com lacunas..."
PP2	"Tarjetas, letras móveis."
PP3	"Leitura; análise, ordenação; criação continuar textos. Construção de palavras com alfabeto móvel."
PP4	"Atividades diversas, letras móveis, Caça-palavras, textos lacunados, escrita espontânea."

Quadro 11: Procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar com os textos. Fonte: arquivo da pesquisadora.

O quadro acima mostra os procedimentos que os professores alfabetizadores utilizam para o trabalho, em sala de aula, com os textos. Vale destacar que as professoras pesquisadas não relatam, de maneira detalhada, como que é feito o trabalho com texto e em que momento utiliza um procedimento ou outro; somente mostram as atividades que propõem com o uso do texto. Também destaca- se que, das quatro professoras pesquisadas, três responderam que adotam as letras móveis para realização de atividades com o texto. Nota-se que a PC faz uso do texto para propor atividades de leitura e escrita. Contudo, as atividades propostas mostram que a professora trabalha mais o processo de alfabetização do que o de letramento, pois suas

atividades relacionadas ao texto são de marcar as palavras, sílabas e parágrafos, ou, ainda, de preencher as lacunas dos textos. Vê-se que, na resposta da professora pesquisada, não há atividade de escrita espontânea, ou seja, pressupõe que talvez nenhuma produção textual seja feita pelos alunos. A leitura que a PC trabalha com os textos é feita sempre em voz alta e de forma coletiva, além de ser feita excessivamente, várias vezes, e de maneira mecânica. Não há, na maioria das vezes, leitura significativa por parte da criança**.**

A resposta da PP2 ficou prejudicada visto que foram, apenas, citados os materiais *"Tarjetas, letras móveis"* e não os procedimentos que utiliza para as atividades com textos em sala de aula. Dessa resposta, compreende-se que, talvez, tal professora não tenha clareza e quais procedimentos usa para o trabalho com textos em sala de aula. Também pode- se inferir que, provavelmente, só trabalhe com a formação de palavras, devido o uso das letras móveis.

Pela resposta da PP3 verifica-se que esta, diferentemente, da PC e PP2, trabalha a interpretação e a criação de texto com seus alunos. Isso mostra que há, na prática pedagógica dessa professora atividades que desenvolvam o processo de letramento e não só de alfabetização, mas não se pode afirmar se isso é feito sempre ou não, uma vez que não se teve contato com sua prática docente.

Já resposta PP4 revela que, num primeiro momento, desenvolve diversas atividades, no entanto, não relata quais os procedimentos que utiliza em sala de aula, mas apenas cita algumas atividades que são realizadas partindo do texto. Vale ressaltar que esta foi à segunda professora a revelar que proporciona aos alunos situações de escrita espontâneas. Isso quer dizer que, na sua prática docente, também há atividades que possibilitam a criança se tornar letrada e não apenas alfabetizada. Entretanto, como foi dito anteriormente, não se pode assegurar que as atividades propostas com intuito de desenvolver as práticas de leitura e escrita são feitas habitualmente ou esporadicamente. Isso só seria possível de ser comprovado se tivesse sido feita uma observação direta e sistemática de sua prática docente, o que não ocorreu com essa professora (PP4), mas com a PC.

Os procedimentos adotados pelas professoras pesquisadas no que se refere ao trabalho desenvolvido com texto evidencia que tais atividades possibilitam mais a aquisição do código linguístico do que o uso social da leitura e escrita. Tais atividades lembram a pedagogia empirista, visto que apenas juntam letras, escrevem palavras e, às vezes, frases. Raramente é designado ao aluno elaborar uma produção textual. Se assim for, o aluno não saberá utilizar o sistema convencional da escrita nas práticas sociais de leitura e escrita.

Vale chamar atenção para o fato de que, em nenhum momento, as professoras pesquisadas disseram que trabalha questões como a coerência e coesão quando propõe

atividades de produção de texto. Somente trabalham procedimentos que levem ao aluno formar palavras ortograficamente corretas.

No entanto, segundo Koch (2006), é a coerência que dá forma e sentido para um texto. Sobre isso Massini-Cagliari (2001) revela que é dever da escola apresentar aos alunos os mecanismos coesivos próprios da escrita. Esse trabalho pode ser feito, para ela, por meio de muita leitura, porém da leitura de todos os tipos de textos, não somente de textos curtos como de jornais, crônicas e contos.

	RESPOSTAS
PC1	"Letras móveis, leitura intuitiva, textos de memória..."
PP2	"Trabalho com a consciência fonológica, pois trabalha FALA, ESCRITA (VISUO) E SOM (AUDIÇÃO),ou seja a memorização é treinada e assimilada com mais facilidade."
PP3	"Com tantos anos de experiência ainda acho produtivo trabalhos com duplas com hipóteses próximos, construindo palavras, versos, etc. com letras do alfabeto móvel intervindo na leitura quando necessário . As vezes há necessidade de usar o método fonético, tudo depende do andamento da sala, dos tipos de dificuldades, idades dos alunos, etc. Com o ensino apaostilado, hoje trabalha-se um pouco de tudo."
PP4	"Psicogenese da escrita (são fases da escrita) hipóteses que a criança passa dentro da escrita e leitura(pre-silábica, silábica, silábica com valor, silábico sem valor, silábico alfabético e alfabético)."

Quadro 12: Método(s) de alfabetização utilizados pelos professores e sua justificativa de uso.
Fonte: arquivo da pesquisadora.

No que diz respeito aos métodos de alfabetização, foi perguntado, para as professoras pesquisadas, se utilizavam algum método em específico de e qual o motivo pela escolha de tal método no processo de aquisição da escrita. As respostas obtidas pelo questionário mostraram que somente duas professoras, a PP2 e a PP3, compreenderam o objetivo da pergunta, pois, estas responderam que utilizavam algum método de alfabetização. Apesar de a PP2 não citar o nome do método, quando diz que *"trabalha com a consciência fonológica [...]"*, percebe-se que essa professora faz uso do método fônico. Ela deixa evidente que tal método ajuda na memorização, pois com o treino, a criança aprende com mais facilidade o código lingüístico. Infere-se a isso que, possivelmente, essa professora adota uma prática pedagógica tradicional do ensino da escrita, visto que o ensino do sistema convencional da escrita é feito de forma mecânica. Não se nota na resposta dessa professora, que ela alfabetiza seus alunos por meio do texto, e nem que concebe o processo de alfabetização com prática discursiva.

Já a PP3 diz explicitamente que utiliza o *"método fonético"*, ou seja, o método fônico. Sobre isso, pode se verificar que, apesar de necessitar, às vezes, do método fônico, também utiliza, em sua prática docente para o ensino da leitura e da escrita, o trabalho em dupla, que seria feito agrupando crianças de "fases" de escrita próximas. Esse procedimento nos remete

aos estudos de Ferreiro, que afirma que ser interessante nas atividades de alfabetização, colocar juntas crianças que tenham hipóteses de escritas diferentes (uma sendo silábica sem valor e outra silábica com valor), pois, assim, uma poderia ajudar a outra na construção da escrita. Já quando essa professora fala em "*idades dos alunos"*, como Ferreiro não considera a equivalência de idade cronológica com hipóteses de escrita pode ser que ela se baseia nos estudos de Lourenço Filho (1962), segundo os quais, era necessário que a criança, para ser alfabetizada precisasse antes estar madura física e mentalmente. Agora, quando se refere ao ensino apostilado, "*com o ensino apostilado, hoje trabalha-se um pouco de tudo"* como um material que possibilita um desenvolvimento global acerca do processo de alfabetização, vê-se que tal professora possui uma visão equivocada da apostila, pois, na realidade, estas parecem com as antigas cartilhas, só que de forma camuflada.

Agora, as outras duas professoras pesquisadas, a PC e a PP4, talvez não tenham compreendido a questão, pois suas respostas fugiram ao objetivo da pergunta que pede para os sujeitos mencionar o método de alfabetização que utilizam e o porquê da escolha por um método e não por outro. A professora colaboradora talvez tenha confundido a palavra "método" pelo material que se utiliza no processo de ensino e aprendizagem de ler e escrever. Pode ser ainda que não utiliza nenhum método de alfabetização e que sua prática pedagógica em relação à aquisição da linguagem escrita é trabalhada com a utilização de materiais (letras móveis) por meio de *"leitura intuitiva"* e *"textos de memórias"*. Porém, pela observação de sua prática pedagógica a professora colaboradora faz uso, sim, dos métodos de alfabetização, mais adiante isso será comprovado. Já a PP4, em sua resposta, fala sobre os estudos que Emilia Ferreiro desenvolveu acerca da aquisição da escrita pela criança. Verifica-se que tal resposta também não condiz com o objetivo da pergunta, ou que, talvez, essa professora se utiliza do conhecimento dessas fases pelas quais as crianças passam para desenvolver o ensino da escrita como um método. No entanto, a professora comete um equívoco, visto que os estudos de Emilia são pressupostos teóricos que explicam como a criança aprende a linguagem escrita e, nem de longe, foram constituídos como métodos. Por isso, não há como afirmar se a professora utiliza a teoria como método ou se não utiliza método nenhum.

Enfim, nota-se que somente uma professora pesquisada, a PP2, justificou a escolha por tal método utilizado no processo de alfabetização. As outras somente afirmaram algo sobre alfabetização, além de outras duas professoras pesquisadas não terem compreendido o objetivo da pergunta. Assim, considera-se que, talvez, algumas das professoras pesquisadas não tenham consciência de que utilizam em seu trabalho pedagógico de aquisição da escrita algum método de alfabetização ou não os conhecem, ou não possuem um conceito claro do

que será método, ou ainda possuem algum incômodo em afirmar que se pautam em algum método de alfabetização, uma vez que depois dos estudos de Ferreiro, eles foram considerados como tradicionais.

	RESPOSTAS
PC1	"Até o momento, só produzimos textos coletivos. Os alunos vão dizendo suas idéias, vou perguntando como vamos escrever aquela palavra, então a escrevo na lousa. Quando algum aluno soletra faltando alguma letra, também a escrevo com o objetivo de mostrar a falta. Além de muita leitura."
PP2	"No 1ºsemestre do 2º ano(primeira série) só trabalhamos com textos coletivos (textos maiores), os textos menores com certeza é necessário se utilizar da alfabetização e letramento."
PP3	"Sim com reescrita, preconto, criação coletiva e individual."
PP4	"Sim, por meio do texto o aluno, é capaz de conseguir interpretar e escrever."

Quadro 13: Utiliza procedimentos da alfabetização e do letramento para o trabalho com a produção de texto de que forma. Fonte: arquivo da pesquisadora.

O quadro acima tem a finalidade de apresentar se as professoras pesquisadas utilizam procedimentos da alfabetização e do letramento para com a produção de texto e de que forma elas desenvolvem esse trabalho. Vê-se que tanto a PC como a PP2 declaram que só trabalham com textos coletivos até o primeiro semestre do ano de 2010, ou seja, não propiciam, nesse tempo, aos seus alunos a elaboração de um texto escrito individual.

Também percebe- se que a PC utiliza somente procedimentos da alfabetização, já que pela fala dela há a preocupação em que as crianças escrevam ortograficamente correto, deixando, assim, de promover o processo de letramento, na produção textual. O mesmo pode ser dito da PP2. Identifica-se nas respostas dessas duas professoras que elas não acreditam na capacidade dos alunos escreverem sozinhos. Talvez isso aconteça pelo fato de como não estão alfabetizados ainda as suas produções textuais são desconexas, incompletas e, do ponto de vista da escrita convencional repletas de erros ortográficos e gramaticais. Isso implica que, para essas professoras, a escrita inicial da criança completa de "erros' seria um indicio de que não podem escrever sozinhos. Para Kramer (2007, p. 82), essa é uma concepção tradicional da língua, pois somente vêem a língua como um "[...] conjunto /sistema de formas normativas e estáveis, o que se busca no ensino é a correção gramatical e ortográfica em prejuízo da manifestação clara de sentimentos e idéias; em prejuízo, portanto, da construção de significados".

Ainda sobre a interpretação da resposta, especificamente, da PP2, não se pode compreender sua fala acerca da produção textual de textos de extensão pequena, visto que sua argumentação a respeito de como trabalha o texto menor é equivocada e confusa. É fato que,

no inicio da escolarização, as professoras, quando trabalham produção de texto optam por propor a elaboração de textos mais curtos, já que as crianças estão em processo de alfabetização e letramentro.

A PP3 diz que faz uso dos procedimentos de alfabetização e de letramento para o trabalho com a produção de texto, apontando as ações que levam a articulação dos procedimentos da alfabetização e do letramento para a produção textual. Observa-se que a maneira pela qual desenvolve a produção de textos com os seus alunos é por meio da elaboração coletiva e individual do texto, além da reescrita e do preconto. Isso demonstra que essa professora desenvolve mais procedimentos do letramento, pois possibilita aos alunos atuarem como autores de suas histórias, dessa forma desenvolve o uso social da escrita. Já a PP4 apesar de assegurar que utiliza procedimentos de alfabetização e do letramento para a elaboração de texto, não declara a forma de como esse trabalho é feito. Somente mostra que se o aluno estiver alfabetizado e letrado este conseguirá sim escrever e interpretar um texto.

As respostas mostram que as professoras pesquisadas, talvez, não tenham clareza de como se utilizam dos procedimentos da alfabetização e do letramento para se trabalhar produção textual. Também pode- se expor que elas não têm domínio de como esse trabalho pode ser feito. Isto é, como articular os procedimentos dos processos de alfabetização e letramento nas práticas de produção de textos pelos alunos.

	RESPOSTAS
PC1	"Como já disse, esta turma ainda não produz textos escritos com autonomia. Estamos começando com frases. Geralmente, faço a correção dos textos juntamente com os alunos, fazendo a refacção."
PP2	"No 2º ano os textos são mais curtos, mas algumas vezes são usados sim."
PP3	"Só se forem regionais, ou em algumas situações coletivamente quando formamos listas ou professor escriba de texto coletivo, sem inibir ou constranger, sempre exemplificando com um fato do cotidiano."
PP4	"Sim, em alguns momentos trabalhamos com textos coletivos onde a criança participa na construção do mesmo dando idéias e opiniões."

Quadro 14: Uso das trocas verbais espontâneas das crianças nas atividades de produção de texto. Fonte: arquivo da pesquisadora.

No que se refere às trocais verbais das crianças, em sala de aula, foi perguntado às professoras pesquisadas se faziam uso dessas situações discursivas no momento em que era proposto aos alunos para elaborarem um texto escrito. Pelo quadro acima, verifica-se que somente uma, das quatro professoras pesquisadas, assegurou, explicitamente, se fazia uso ou não das trocas verbais das crianças nas atividades de produções de textos. Trata-se da PP4 que respondeu, com clareza e de forma objetiva, que utiliza sim das situações discursivas dos

alunos quando realizam atividades de produção textual. Isso mostra que tal professora possibilita uma interação dialógica entre alunos e alunos e entre professor e alunos.

Sobre a resposta da PP3, esta foi um pouco confusa, pois apesar de entender que possivelmente utiliza as situações discursivas em sala de aula para o trabalho com as produções textuais, nota-se que a própria professora teve dificuldade em se expressar por meio da escrita, ficando prejudicado o entendimento de sua resposta. Isso ocorre também na resposta da PP2, uma vez que pode–se confirmar que essa professora não compreendeu a questão sobre a utilização das trocas verbais dos alunos nas atividades de escrita de textos. Talvez ela tenha uma concepção de como os textos que produzem são curtos, não há a necessidade de se levar em conta as situações discursivas dos alunos em sala de aula, ou também que como o texto produzido é curto não tem como todas as crianças participarem de sua elaboração. Realmente, fica difícil fazer uma análise mais apurada sobre se a professora utiliza ou não a interação social dos alunos na elaboração de texto, já que sua resposta não atendeu a finalidade da questão. A PC deixa claro, em sua resposta, que seus alunos não elaboram textos sozinhos, mas que quando faz correção dos textos, acredita-se que sejam os textos coletivos. Assim, a professora possibilita a participação dos alunos, mas não deixa claro se estes podem dar suas opiniões acerca do texto.

Verifica-se que algumas respostas fugiram, novamente, ao objetivo da pergunta. Isso pode ter ocorrido, talvez, pelo fato de as professoras pesquisadas terem tido dificuldades em interpretar e responder a questão solicitada. Contudo, se essa hipótese se confirmar, serve como um indicador de que tais sujeitos não utilizam a língua oral como substrato para a aquisição da escrita.

	RESPOSTAS
PC1	"Quando consegue ler, escrever, interpretar e realizar atividades de forma autônoma e independente."
PP2	"Quando ele for capaz de decodificar os símbolos lingüísticos e formar frases além de palavras."
PP3	"Quando consegue ter independência para ler diversos portadores de textos e interpretar como também escrever ortograficamente correto, ou dentro das normas padrão, principalmente palavras de uso freqüente em seu vocabulário e outros."
PP4	"Mais do que saber ler e escrever é importante compreender o sentido das mensagens orais e escritas, pois utilizamos para expressar seus sentimentos, suas experiências e suas idéias é tudo o que deve ser considerado para estar alfabetizado, com isso o processo de alfabetização irá ocorrer durante toda a vida escolar do aluno."

Quadro 15: Opinião dos professores pesquisados sobre quando um aluno é considerado alfabetizado. Fonte: arquivo da pesquisadora.

O quadro 15 mostra, na perspectiva das professoras pesquisadas quando um aluno é considerado alfabetizado. Identifica-se, então, que cada uma possui uma concepção diferente do que é ser alfabetizado. Por exemplo, a PC afirma um sujeito alfabetizado é aquele que consegue realizar todas as atividades de leitura e escrita de maneira autônoma. Percebe-se, também, que essa professora, ao falar sobre o que seria um aluno alfabetizado, utiliza do conceito de letramento escolar. No entanto, não se refere ao letramento social, isto é, à condição daquele aquele sujeito consegue praticar socialmente as habilidades de leitura e escrita. Talvez não distinga esses dois tipos de letramento, uma vez que, possivelmente, não compreende a linguagem como produção social que, por sua vez, ocorre nas relações discursivas dos indivíduos.

Pode-se considerar a resposta da PP2 evidencia que ela entende o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita como algo mecânico, que apenas tem como finalidade relacionar as letras e os sons, para assim decodificar símbolos. Isso se comprova no momento em que argumenta *"[...] formar frases além de palavras"*. Como essa professora, provavelmente, tem uma concepção empirista do ensino da língua escrita, e acredita que escrever frases já é um indicador de sujeito alfabetizado, não são levados em consideração as relações dialógicas das crianças em sala de aula. Segundo Soares (2004, p.103), essa perspectiva da professora pesquisada é associacionista, pois estabelecem "[...] 'pré-requisitos' para aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades, na aquisição do sistema ortográfico [...]". Para essa autora, a concepção associacionista da alfabetização está ligada a um ensino tecnicista, já que o ensino da língua materna era feito, e ainda, às vezes, é feito na escola por meio de "técnicas", de exercícios mecânicos e treinamento da leitura e da escrita. Dessa forma, passa para seus alunos uma visão tradicional da linguagem, não mostrando para eles o significado da linguagem escrita na sociedade. Por isso, talvez os alunos, dessa professora se não houver uma outra intermediação, em outros momentos da escolarização, pouco utilizarão a leitura e a escrita como prática social. Assim, provavelmente, os alunos terão dificuldade em elaborar um discurso por escrito, em expressar seus sentimentos e opiniões pelo texto e, ainda sentirão dificuldade em analisar e interpretar um texto.

Apesar de a PP3 afirmar que um sujeito só se torna alfabetizado quando consegue interpretar e ler diversos portadores de textos. A partir desse posicionamento, pode-se relacionar a isso que, essa professora se refere ao sujeito letrado, uma vez que este poderá fazer uso social da linguagem no seu cotidiano. Todavia, ao mesmo tempo, identifica-se, na fala dessa professora, uma concepção de ensino da língua materna também tradicional, visto

que dá importância para gramática, para a escrita correta ortograficamente, nos padrões de norma culta. De acordo com Soares (2004), até a década de 1960, o ensino da língua portuguesa esteve ligado somente à gramática da língua, "[...] esperava-se do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo *reconhecimento*) das normas e regras de funcionamento desse dialeto [...]" (SOARES, 2004, p. 101, grifos do autor).

Com relação à resposta da PP4, percebe-se uma perspectiva mais atual da língua materna, vista como fruto das relações humanas. A partir da concepção de um sujeito alfabetizado, infere-se que essa professora trabalhe o processo de letramento com seus alunos, uma vez que tem opinião clara de quando um aluno se torna alfabetizado. No entanto, essa professora, possivelmente, confundiu os processos de alfabetização e letramento, pois alfabetizar é desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita, sendo, portanto, individuo que sabe ler e escrever. Já o processo de letramento é responsável pelo uso social da escrita e leitura, que o individuo saiba interpretar texto, elaborar suas produções textuais de acordo com o contexto inserido e utilizando para isso os mais vários gêneros textuais. Ser letrado é aquele sujeito que consegue elaborar uma carta, um documento, um discurso sem dificuldade, enfim é fazer uso, no cotidiano, da escrita e da leitura adquirida pelo processo de alfabetização. Desse modo, pode-se considerar a fala da professora no momento em que diz "[...] *com isso o processo de alfabetização irá ocorrer durante toda a vida escolar do aluno"*. Mas, trocando o termo "alfabetização" pelo termo "letramento", pois este sim pode ocorrer durante toda a vida do aluno.

No geral, fica claro que grande parte das professoras, apesar de todos os estudos já feitos na área de alfabetização, ainda tem uma concepção tradicional do ensino da leitura e da escrita. Por mais que tentem "inovar", essas docentes pesquisadas, sempre, acabam caindo na perspectiva empirista da escrita que, como se viu, pouco contribui para que o aluno produza textos com função comunicativa.

6.1.1 Primeiros contatos com a classe pesquisada

Esclarece-se que, nesta seção destinada à descrição da observação feita pela pesquisadora, especificamente, é mudada a focalização do trabalho para a primeira pessoa do singular, cuja narração é feita no tempo pretérito perfeito. Essa mudança de focalização justifica-se pelo fato de se garantir a intencionalidade da pesquisadora em demonstrar a

proximidade com o *locus* da pesquisa, revelando, então, o caráter subjetivo presente em toda e qualquer pesquisa a área educacional.

O objetivo dessa alteração na categoria de pessoa é o de introduzir a pesquisadora na cena enunciativa, atuando como narradora de suas observações, portanto como um narrador real instalado no enunciado. Essa correlação de pessoalidade (um eu narrador que participa da enunciação) com a subjetividade (um eu que se contrapõe a um tu) explica o modo de enunciação dos registros feitos, quando da realização da observação direta e sistemática das aulas de língua materna, no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos na alfabetização

Quanto ao valor aspectual do tempo verbal, no caso o pretérito perfeito, esse tempo foi utilizado por assinalar um aspecto limitado, acabado e pontual. Assim, esse tempo verbal é de concomitância pontual em relação a um momento de referência pretérito, cujo momento é apontado antes do relato da aula, na marcação da data em que os fatos foram observados.

O primeiro dia de observação da aula, da professora colaboradora, no que se refere ao ensino da língua escrita ocorreu numa sexta-feira, 14/05/2010, no período de 12h45 às 14h40. Logo que cheguei à escola, fui à fila da classe pesquisada e, junto com os alunos fiquei à espera da professora. Ao entrar na classe, todos os alunos estavam entusiasmados, curiosos para saber quem eu era e o que estava fazendo ali. Assim que a professora chegou, apresentou-me aos alunos e pediu-me para que falasse meu nome. Em seguida, porém, quando um aluno perguntou a ela o que eu estava fazendo na sala, a docente disse aos alunos que eu era "estagiária", que estava ali, somente, para observar suas aulas, uma vez que queria ser professora. No entanto, foi esclarecido a professora colaboradora que a observação feita, em sua sala de aula, a respeito de sua prática docente, trata-se de uma pesquisa para um trabalho de conclusão de curso de graduação.

Nos primeiros dias de observação, era notório um desconforto procedente por parte da professora, pois, ao observá-la fazia anotações sobre o desenvolvimento de sua aula. Talvez seja esse o fato que tinha incomodado a docente. A professora, no inicio, respondia a essa situação com silêncio; não conversava comigo sobre o trabalho que estava desenvolvendo e não demonstrava curiosidade em saber nada sobre a pesquisa. Já as crianças, no começo, prestavam mais atenção em mim do que na professora, o que causava um certo incômodo tanto para mim como para ela, uma vez que não queria, em momento algum, atrapalhar sua aula; a docente, por sua vez, sempre chamava atenção dos alunos, durante sua aula. Com o passar do tempo, tanto a professora colaboradora como as crianças se acostumaram com minha presença e, às vezes, parecia que já fazia parte da turma. Assim, toda vez que

realizavam atividades, os alunos vinham mostrar a mim o que tinha sido feito, e me perguntavam se estava certo, se tinha gostado. De minha parte, respondia as indagações das crianças, sem, no entanto, não atrapalhar o andamento da aula, tampouco a prática pedagógica da professora.

Com o tempo, fui conquistando a confiança da professora, que passou a conversar comigo a respeito dos seus alunos e das dificuldades que alguns tinham; a me dar cópias das atividades feitas em aula e a conversar também a respeito da pesquisa. Desde então demonstrou-se disposta a ajudar. Houve um dia em que, ao realizar sondagem com seus alunos, utilizando os estudos de Ferreiro, chamou-me para acompanhar aluno por aluno no momento em que realizava o procedimento para averiguar em qual hipótese tal criança se encontrava. Assim, foi explicando o porquê de tal aluno ter feito a escrita da forma como o fez e me mostrava a atividade feita por ele.

6.1.2 Descrição geral do trabalho pedagógico da professora colaboradora com a aquisição da escrita

No que se refere ao trabalho pedagógico feito acerca da alfabetização e letramento, a professora colaboradora, todos os dias, fazia uma rotina com seus alunos. Sempre, ao chegar à sala, colocava o cabeçalho na lousa; em seguida, escrevia os conteúdos a serem estudados naquele dia. Depois, sempre era feita alguma atividade em torno do ajudante do dia. É descrita, abaixo um registro que elucida esse procedimento:

NOME DA ESCOLA
DATA 14/05/2010
HOJE É SEXTA-FEIRA
O DIA ESTÁ NUBLADO
NOME DO AJUDANTE

Depois dessa atividade, pulava um espaço da lousa, que representava a linha que as crianças deviam pular, quando começavam um novo assunto ou parágrafo e continuava a escrever:

ROTINA DO DIA
1-PORTUGUÊS (sempre iniciava a aula com aulas de língua portuguesa)
2-HISTÓRIA: APOSTILA

3-MATEMÁTICA: APOSTILA

Depois, escrevia a atividade que seria feita com o nome do ajudante. Nesse dia, em específico, a atividade consistia em dizer o nome de três frutas preferidas. Então, o ajudante do dia disse *"uva, melancia e melão"*. Dessa forma, a professora colaboradora elaborou três frases com lacunas para que as crianças colocassem a palavra correta nesse espaço, conforme abaixo:

COMPLETE AS FRASES:

1- A CASCA DO _____É AMARELA.
2- MAMÃE COMPROU UMA CAIXA DE _____.
3- A _____É UMA FRUTA GRANDE.

Na realização dessa atividade, os nomes da frutas ditas pelo ajudante do dia foram feitas coletivamente pelos alunos. As crianças oralizavam as letras que compunham cada nome de fruta e a professora, por sua vez, ficava responsável por escrever a palavra na lousa. Assim, perguntava aos alunos quantas vezes era necessário abrir a boca para dizer tal palavra, sempre evidenciando o som das letras. Já para preencher as lacunas das frases, a professora escolhe um aluno da sala para fazer a leitura pausadamente da frase. Dessa maneira, o aluno ia lendo sílaba por sílaba até formar a palavra. Depois, a docente pede, mais uma vez, para que a criança faça outra leitura, mas, dessa vez, sem ler sílaba por sílaba e, pergunta qual fruta pode ser colocada em cada frase.

Às vezes, a atividade relacionada ao ajudante do dia consistia em escrever uma frase sobre esse ajudante, evidenciando uma de suas qualidades, ou escrever um acróstico com o nome da criança, ou nome de animais, ou, também, escrever palavras que começassem com alguma letra, por exemplo, com "s" ou que tinham "lh" no meio da palavra. Nesse momento, a professora dava voz aos alunos, que participavam oralmente. Para tanto, as crianças levantavam a mão, e, em seguida, com a permissão da professora, começavam a falar palavras (adjetivos) que caracterizassem o ajudante do dia, por exemplo. Eles gostavam dessa atividade, uma vez que cada um podia falar o que quisesse e, tinham a oportunidade de, quando solicitados, irem à lousa para escrever a palavra que tinham dito. Depois que todos falavam, a docente escrevia a palavra ou frase na lousa que o ajudante mais gostasse; também selecionava alguns alunos para escrever a palavra, escolhida pelo ajudante do dia, no quadro. Alguns já eram alfabetizados; outros, ainda não. Se a criança falasse ou escrevesse errado alguma letra ou palavra, a professora escrevia na lousa, exatamente, como a palavra foi dita, ou deixava como tinha sido escrita pela criança, para fazer a correção coletivamente. Sempre

perguntava aos alunos se a palavra fora escrita corretamente ou se não estava faltando alguma letra. Todos os dias, as crianças tinham esse momento de interação com a professora.

Tudo era lido em voz alta pela docente, ou, em alguns momentos, só as crianças liam; em outros, ambos liam juntos. Desse modo, percebia uma ênfase dada à leitura que, por sua vez, não era nem interpretativa e nem significativa, e sim uma leitura mecânica das letras e palavras. Todos os dias, os alunos liam cerca de duas a cinco vezes a mesma palavra, a mesma frase ou, o mesmo texto. Percebia, nos alunos, a falta de sentido que tal atividade propunha, uma vez que reclamavam para a professora que estavam cansados; que não gostariam mais de ler. Por isso, mesmo que a leitura tenha sido feita por inúmeras vezes consecutivas, alguns alunos erravam a pronúncia da letra ou da palavra. Notei, porém, que a professora fazia tal técnica porque acreditava que, assim, os alunos iriam associar, cada vez mais, a letra com seu respectivo som, isto é, conseguiriam estabelecer a relação fonema/grafema. Isso mostra que o ensino da escrita, naquela sala de aula, era restrito à cópia; as crianças não tinham momentos em que pudessem escrever sozinhas. Só pude ver as crianças escrevendo sozinhas nos últimos dias em que realizava a pesquisa. No entanto, escreviam apenas frases destinadas ao ajudante do dia, como por exemplo, “O João é bonito”. Quando isso passou a acontecer, a educadora ia de mesa em mesa, corrigindo os erros ortográficos dos alunos. Também passaram a escrever o nome inteiro no caderno, mas o faziam como uma cópia, já que a professora distribuía um papel com o nome de cada um, que lhes servia de modelo.

A escrita, na lousa, era sempre feita com letra de forma; a professora não gostava que os alunos tentassem escrever com letra cursiva, pois, para ela, eles precisavam, primeiro, aprender as letras e seus sons. Por essa razão, em suas aulas, não havia a escrita espontânea de textos feita individualmente. Durante o período que fiquei observando sua prática de alfabetização, somente, uma vez a professora trabalhou com texto para que os alunos pudessem escrever, mas isso foi feito por meio da reescrita do conto “A galinha ruiva”. As crianças, nessa atividade, discorriam sobre o que lembravam do conto; a professora estimulava-a por meio de perguntas para que se lembrassem da história, porém, na realidade, quem ia reescrevendo a história era a docente; as crianças somente participaram oralmente e, depois, faziam a cópia da reescrita da professora.

O processo de letramento não se realizou, efetivamente, em sala de aula. A professora colaboradora não mostrava a linguagem escrita como fruto social, e nem permitia as crianças a escreverem sozinhas. Apenas, trabalhou, enquanto estive presente, dois tipos de textos: um texto informativo e o conto. Mas, somente lia para os alunos tais tipos de textos, dizendo, às

vezes, como funcionava a estrutura desses textos; em nenhum momento, permitiu que escrevessem seus próprios textos. Assim, não havia muito sentido na atividade proposta, visto que eram, apenas, ouvintes; não dialogavam entre eles e não agiam sobre e com a escrita.

A partir do relato da rotina do ensino da leitura e da escrita da professora colaboradora, observada nesta pesquisa, conclui-se que a atividade docente realizada do ponto de vista dos processos de alfabetização e letramento era feita de maneira mecânica e descontextualizada. O único momento em que as crianças podiam agir sobre a escrita era quando tinham que verificar se a palavra estava escrita ortograficamente de forma correta ou não. A escrita, em sala de aula, foi sempre feita coletivamente da seguinte forma: a professora, ao propor uma atividade de escrita, pergunta às crianças como escreve tal palavra; então, as crianças, oralmente, pronunciam, de maneira pausada, a palavra que se deseja escrever, enquanto a professora vai escrevendo a palavra na lousa. As crianças, em seguida, copiam a palavra da lousa.

Para a professora colaboradora, a necessidade estava em fazer com que os alunos pronunciassem ou escrevessem de forma correta a palavra, pois, para ela, tinham que, primeiro, saber fazer isso para, depois, começarem a escrever sozinhos. Ademais, toda escrita se resumia à cópia. Por isso, sua intervenção sempre acontecia quando a criança escrevia ou falava a palavra de forma incorreta. Além disso, por mais que as crianças participassem das aulas, essa participação não era espontânea; tinha o caráter superficial, já que se limitava à leitura mecânica, sem sentido; a respostas homogêneas. Suas opiniões, apesar de serem ouvidas pela professora e, na maioria das vezes, serem respeitadas, não eram, de fato, utilizadas na produção textual coletiva, e nem na elaboração de respostas quando era pedido para os alunos interpretarem um texto.

6.1.3 Situações de ensino e aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento proposto pela professora colaboradora

As atividades descritas abaixo foram escolhidas na medida em que a docente propunha alguma atividade diferente daquela constante na rotina relatada no item 6.1.2, uma vez que a maioria das atividades propostas para os alunos no que se refere ao processo de alfabetização e letramento e, especificamente, no ensino da língua escrita eram sempre semelhantes. Ao total, são quatro atividades descritas. Dessa forma, os dados coletados por meio da observação

direta da prática pedagógica da professora colaboradora são apresentados sob a forma de descrição de algumas atividades propostas.

A primeira atividade, feita no dia 17/05/2010, foi escolhida por se tratar de uma interpretação de texto, uma vez que foram poucas as vezes que a professora trabalhou com esse tipo de atividade. Essa proposta foi chamada de ***Atividade A: interpretação de texto "A Bota do bode"*** (ver anexo A e B), escrita por Mary e Eliardo França. A docente, nessa proposta, trabalhou a ortografia e interpretação do texto.

Enquanto as crianças copiavam a rotina da lousa e a atividade relacionada com o ajudante do dia, a professora escrevia em papel manilha, com letra de fôrma, a história que, mais tarde, trabalhou com os alunos, conforme abaixo:

A BOTA DO BODE
O BODE VIU UMA BOTA.
O BODE COLOCOU A BOTA NUMA PATA
E FICOU MUITO GOZADO
UMA BOTA NUMA PATA
E TRÊS PATAS SEM BOTAS.
O BODE DEU UMA BOTA PARA O RATO
E O RATO SUMIU NA BOTA
O RATO DEU UMA BOTA PARA O GALO
E O GALO NÃO ANDOU COM A BOTA!
O GALO DEU A BOTA PARA O GATO
O GATO FALOU:
- A BOTA É UMA BOA CASA.
UMA CASA?FALOU O GALO.
VEIO A GATA E FALOU:
- UMA CASA PARA NOSSOS FILHOTES!

Depois que as crianças terminaram de copiar o que estava na lousa, a professora fez uma leitura em voz alta do texto "A bota do bode". Nesse momento, pediu para as crianças que, enquanto lia o texto, imaginassem as situações que ocorriam na história. Em seguida, perguntou aos alunos se havia alguma palavra no texto que não conheciam. Eles, no entanto, permaneceram em silêncio. Então, a professora perguntou se eles sabiam o que era a palavra "gozado". Alguns responderam que essa palavra seria "abusado". Assim, a professora fez uma intervenção explicando o sentido das duas palavras que não eram iguais, uma vez que "gozado" se referia a algo engraçado. Depois de esclarecido a confusão de sentido das palavras, a docente fez, novamente, a leitura do texto, apontando as palavras com uma régua.

Na seqüência, a professora perguntou aos alunos o que significava a frase "uma casa para nossos filhotes!". Esse momento foi marcado pela interação entre a professora e as crianças; a maioria delas dava sua opinião a respeito da frase e, assim, foram construindo várias hipóteses acerca dela. Nesse instante, em específico, houve um dialogismo entre

professor e alunos. Algumas hipóteses que as crianças levantaram sobre a frase em questão: *"o gato não sabia que ia ter filhotes"*, *"o gato só queria a casa pra ele", "o gato sabia ou não que a gata ia ter filhotes"*. Em nenhum momento, a professora disse para as crianças, que participaram do diálogo, que o pensamento delas estava errado; ela aceitou a maneira que tais alunos tinham compreendido o sentido da frase.

Após isso, as crianças fizeram a leitura do texto, a professora somente ia marcando com a régua a seqüência a ser lida. Algumas crianças, ao lerem a palavra "numa" pronunciaram de maneira incorreta dizendo "nema", por isso a professora pediu para a classe parar a leitura e fez uma intervenção argumentando que "nu" era formado pela letra"n+u". Assim, seu som seria "nu" e não "ne". Também escreveu na lousa essa letra com todas as vogais "n+a=na", "n+e=ne", "n+i=ni", "n+o=no" e "n+u=nu". A professora sempre utilizava essa técnica quando as crianças liam incorretamente alguma palavra. Dessa forma, sempre afirmava aos seus alunos que *"leitura se faz olhando*, *vocês* (se referindo às crianças da sala) *aprendem olhando*".

A professora explicou aos alunos quando se utilizava os travessões e os pontos de interrogação e exclamação. Isso foi feito, pois um aluno perguntou a ela o que significava o "traço" (travessão) e "aquilo", apontando para o ponto de interrogação e de exclamação.

Em seguida, pediu-lhes para circularem os nomes dos animais que continha no texto. Enfatizou que era para circular todos os animais, mesmo que se repetissem. Assim, deixou as crianças realizarem sozinhas a atividade proposta e, depois, corrigiu coletivamente. Algumas crianças ajudavam-se entre si; outras, influenciadas pelo discurso da professora que dizia *"não deixa o colega do lado copiar"*, tentavam fazer a atividade sozinhas. Nessa atividade, as crianças não tiveram dificuldades em reconhecer o nome do animal no texto, a maioria acertou, porém, algumas esqueciam-se de circular o nome do animal que se repetia na história.

Outra atividade feita com a utilização do texto "A bota do bode" foi a de sua interpretação. A professora distribuiu aos alunos uma folha com duas perguntas sobre o texto, quais sejam:

2-Por que o galo não andou com a bota?

3-De quais filhotes a gata falou no último parágrafo?

As respostas das perguntas foram, primeiramente, elaboradas juntamente com todas as crianças. A docente perguntava se alguém queria falar sobre a resposta e, assim, as crianças

iam falando suas ideias sobre a questão. Foi bastante significativo esse momento, pois as crianças começaram a elaborar várias hipóteses do porquê o galo não conseguiu andar de bota. Fica explícito que a interação social promove aprendizagem nas crianças, uma vez que, por meio do diálogo com o outro, discutem entre eles as possibilidades de suas respostas, num jogo de negociações discursivas e troca de saberes, dinâmica por meio da qual um aprende com o outro. No entanto, depois de ouvir os alunos, a professora interrompendo a intensa interação verbal instaurada pela discussão do texto, formulou uma resposta, sem utilizar o discurso deles, e perguntou-lhes se concordavam com a afirmação dela. Então, escrevia na lousa a resposta que julgava correta, conforme abaixo:

2-Por que o galo não andou com a bota?
Resposta da professora: *"O galo colocou os dois pés na bota, por isso só dava para pular"*.
3- De quais filhotes a gata falou no último parágrafo?
Resposta da professora: *"Dos filhotes que a gata estava esperando nascer"*.

Apesar de a atividade ser de natureza interpretativa, sua realização ficou limitada a exercícios mecânicos. Seria mais significativo, do ponto de vista dialógico, se a professora colaboradora permitisse que cada criança escrevesse sua própria resposta, do jeito que acreditava que era, pois, em se tratando de interpretação de texto literário, cada sujeito pode "olhar" a história de uma maneira diferente. Atividades que provocam as interlocuções em sala de aula são fundamentais para o ensino da leitura e escrita e desenvolvimento da oralidade, pois estas enriquecem o planejamento de textos orais espontâneos que serão mediadores para a formulação dos textos escritos, ampliando os sistemas de referências de mundo da criança. Além disso, por meio do dialogismo, entre as crianças, muitas vezes, acabam encontrando uma resposta em comum sobre o assunto tratado, muito provavelmente projetando situações familiares vividas. No que diz respeito à leitura, essa prática também deveria ter sido realizada de maneira interpretativa, uma vez que foi pouco explorada devido ao procedimento mecânico adotado pela professora, diariamente, com o ato de ler. O texto literário é propício para o desenvolvimento da imaginação das crianças, propõe possibilidades para outras atividades criadoras como a escrita de um outro final para a história, ou, ainda em dupla para criar uma nova história. Essas atividades favorecem muitas formas de interação entre as crianças e estas, por sua vez, estabeleceriam interações significativas com a professora.

No dia posterior da atividade com o texto, a professora continuou a utilizá-lo para suas atividades relacionadas à alfabetização. Primeiramente, repetiu o procedimento de leitura do

dia anterior; fez a leitura do texto sozinha e, em seguida, foi a vez das crianças lerem. No trecho do texto em que estava escrito a frase "e o galo não andou com a bota", os alunos leram "[...] não andou **cá** bota". Dessa maneira, a professora interrompeu a leitura e fez uma intervenção sobre ocorrido. Ela explanou as crianças que, apesar de nós falarmos *"fui no banheiro cá menina"(*exemplo da professora), pois a língua oral permite essa pronúncia, na hora da escrita, o mesmo não deve ocorrer, argumentando que *"o que pode ser dito, na escrita não existe* ***cá*** *é* ***com****"*(fala da professora) . Enfatizou, ainda, que eles tinham que aprender a ler corretamente.

Após isso, deu aos alunos uma folha que continha três atividades: um caça-palavras referentes ao texto "A bota do bode"; uma pergunta para relembrar o conteúdo da história, e uma terceira atividade em que as crianças tinham como finalidade colocar os nomes dos animais em ordem alfabética. Antes dos alunos realizarem a atividade, ela explicava uma de cada vez, e dava exemplos de como fazer o exercício proposto. Só depois, as crianças realizaram as atividades sozinhas. A correção do caça-palavra foi individualmente, mas, após essa correção, ainda desenhou, na lousa, o caça-palavras com as palavras que eram para serem circuladas. Além de, chamar um aluno para ler tais palavras, que eram os nomes dos animais contidos no texto.

No segundo exercício proposto, os alunos deveriam efetuá-lo usando o texto como suporte. A explicação dada às crianças foi realizada da seguinte forma: a professora leu as palavras que estavam dentro dos quadros e, somente, disse-lhes para completar as frases abaixo, utilizando as palavras do quadro. Todavia, as frases foram tiradas do texto "a bota do bode" e a docente não os informou sobre isso. Assim, poucas crianças entenderam o que era para fazer, até que uma aluna disse *"professora, não consigo fazer"*. Então, a professora respondeu que *"é só olhar no texto, essas frases estão no texto"*. A correção do exercício foi feita individualmente; a professora passava de carteira em carteira observando se o aluno tinha preenchido a lacuna da frase com a palavra certa e, em seguida, pedia-lhe para ler frase por frase. Quando o aluno não conseguia realizar a atividade, ela o auxiliava.

A terceira atividade proposta, que consistia em colocar em ordem alfabética os nomes dos animais, foi resolvida juntamente com as crianças. Para tanto, a professora perguntava qual palavra vinha primeiro, segundo o alfabeto, e as crianças respondiam oralmente. Só depois de resolvida a questão, as crianças fizeram-na no caderno.

Tais atividades propostas mostram que somente são trabalhadas palavras e frases já previamente estabelecidas pela professora. Em nenhum momento, é oportunizado às crianças que escrevam uma frase ou, um texto espontaneamente. Quando tem a

oportunidade de escreverem individualmente, o fazem, apenas, por meio da cópia da lousa. Portanto, as atividades relacionadas à interpretação de textos sempre seguiam a mesma estrutura da citada acima.

A partir do procedimento didático-pedagógico da professora colaboradora infere-se que esta tem uma concepção de que os alunos não conseguem escrever sozinhos, visto que, quando escrevem suas palavras e frases, ainda por não estarem plenamente alfabetizados, estas se apresentam com erros ortográficos. Assim, julga a escrita desses alunos como errada, já que para ela, as crianças precisam, primeiramente, saber as relações de fonema/grafema e saber como tal palavra é escrita, para, futuramente, conseguir escrever sozinhas, procedimento que caracteriza uma filiação tradicional do ensino de leitura e escrita.

Por essa razão, pode-se considerar que a prática pedagógica da professora colaboradora segue uma linha que preconiza o método de ensino-aprendizagem da escrita, sobretudo o método fônico, talvez pelo fato de este estar relacionado ao princípio básico do sistema alfabético da escrita que é o de que todo fonema é representado por um grafema. Claro que esse domínio a criança tem que ter, porém essa aprendizagem não deveria ser descontextualizada. No entanto, tendo o primado da relação grafofônica a professora em suas aulas, sempre da ênfase à leitura mecanizada, para, a partir dela, a criança estabelecer "som e letra". Dessa maneira, "Tal metodologia fundamenta-se em uma concepção de leitura como uma atividade vinculada unicamente à palavra escrita, desprezando-se toda a atividade de representação simbólica e interativa do homem que ultrapasse esses limites" (MATÊNCIO, 2002, p. 22).

Pode-se relacionar essa atividade docente com o que Kramer (2007) revela a respeito do ensino da língua escrita na escola. Para essa autora, esse ensino não propicia aos alunos circunstâncias para que eles produzam e não, somente, reproduzam a escrita.

A segunda atividade, denominada ***Atividade B: Aprendizagem da sílaba LH, CH, NH*** foi realizada no dia 25/05/2010. Essa escolha deve-se ao fato de a educadora ter trabalhado com sílabas complexas, no caso "LH", "CH" e "NH", já que estas sílabas representam um único som. Desse modo, todas as atividades propostas relacionavam ao aprendizado dessa sílaba. Na atividade do ajudante do dia, foi feito um acróstico no qual as crianças tinham que escrever, com o nome do ajudante, palavras que tinham a sílaba "LH", no meio ou no fim. Para realizar essa atividade, a professora colaboradora pediu aos alunos que prestassem atenção nela para, depois, copiarem-na no caderno. Inicialmente, a docente relembrou as sílabas formadas pelo "LH": LHA, LHE, LHI, LHO, LHU e repetiu para que todos fizessem a leitura dessas sílabas, que foi feita duas vezes. Em seguida, perguntou às crianças se sabiam

uma palavra que se iniciava com a letra “R” e que possuía também o “LH”. Depois, foi pedido uma palavra que começasse com a letra “O” e “LH” no meio, ou no final da palavra e, assim, sucessivamente, até elaborar uma palavra com todas as letras do nome do ajudante. Ao escrever as palavras na lousa, a professora colaboradora soletra as letras enfatizando o som dessas letras, além de pedir auxílio aos alunos para escrever tal palavra.

Os alunos tiveram dificuldade para realizar a atividade do acróstico, pois confundiam os sons das letras e não tinham um repertório muito vasto de palavras. Foi necessário, então, o uso do dicionário nessa proposta. No momento em que os alunos tinham que escrever uma palavra que começasse com “L” e terminasse com “LH”, eles não conseguiram formar nenhuma palavra contendo essas letras e a professora, para incentivá-los, dizia: *“olha ao seu redor , olhe os objetos, olhe seu caderno”*, mas mesmo assim não conseguiram. Algumas palavras ditas pelas crianças foram: *“laranja”*, *“ovelha”*, *“novelho”* e *“leve”*. Até que a professora sugeriu que escrevessem a palavra “ladrilho”. Nessa hora, a docente perguntava: *“como se escreve o LA”* as crianças respondiam *“L+A”*. A professora continuava: *“como faz o “DRI”*, a maioria, nesse momento, só respondeu *“D+I”*. Então, a docente leu “DRI”, evidenciando o som do “R” para que as crianças percebessem que havia outra letra no meio da sílaba “DI”. Feito isso, os alunos perceberam que tal sílaba tinha o “R” e soletraram “D+R+I”. Ao terminar o acróstico, a professora colaboradora deu um tempo para que os educandos copiassem a atividade no caderno. Em seguida, os alunos fizeram a leitura das palavras formadas pelo acróstico, tais palavras foram lidas cinco vezes.

Quando começou a trabalhar com a apostila, no que se refere ao estudo da letra “H”, as atividades se iniciaram com uma história sobre a letra. Assim, a letra “H” era vista, na apostila, como uma letra sozinha e sem som, por isso precisava “fazer amizade” com as consoantes “N”, “L”e “C”para, então ter um som. Todas as atividades da apostila acerca da letra “H” tinham como objetivo fazer com que o aluno fixasse essa letra relacionando-a com as outras “N, L e C” para que se pudesse escrever algo. Assim, em uma atividade, foi pedido aos alunos para formar essas sílabas, nas quais estes tinham que resolver da seguinte forma “L+H=LH”, “N+H=NH” e “C+H=CH”. Em outro exercício da apostila, foi pedido que usassem a criatividade para desenhar, da forma que gostariam, a letra “H”. Nesse momento, a professora desenhou a letra “H” da sua maneira, e pediu para que os alunos desenhassem da maneira deles, porém vários alunos fizeram a letra “H” igual da professora. Já em outra atividade proposta pela apostila, os alunos teriam que juntos utilizar o corpo para fazer a letra “H”. Para isso, havia um exemplo na apostila de como poderia fazer essa letra com o corpo. No entanto, essa atividade a professora colaboradora não fez, e quando foi questionada pelos

alunos o porquê que não iriam realizá-la, a professora afirmou que não havia espaço, em sala de aula, para a sua realização. Outra atividade em que se trabalha a letra "H" foi, ainda, proposta. Havia na apostila o desenho de uma máquina que acrescentava a letra "H" nas palavras **mola**, **tela**, **vela**, **mala** e **sono**. Assim, as crianças tinham que colocar essa letra entre as letras "L e N". Para isso, a professora escreveu essas palavras na lousa e grifou, em cada uma, a letra na qual os alunos deveriam colocar o "H". Esse exercício foi realizado para a criança identificar ao lado de que letra pode-se acrescentar o "H" para formar outras palavras. Cada palavra foi lida duas vezes. Primeiramente, a leitura das referidas palavras foi feita sem o acréscimo do "H" e, em seguida, foram lidas as novas palavras formadas com o "H". Algumas crianças realizaram esse exercício individualmente e, outras coletivamente. Já em outro exercício havia sílabas embaralhadas para que os alunos juntassem numa tal ordem e formassem uma determinada palavra como, por exemplo: "NHO", "CA" e "MI". A última atividade proposta para a aprendizagem da letra "H" era constituída a partir de figuras que possuíam essa letra e a criança tinha que escrever o nome da figura. Por exemplo: havia o desenho das seguintes palavras: toalha, milho, ovelha, telha, ilha e do olho. Assim, as crianças tinham que escrever ao lado da figura o nome desta.

Com relação ao ensino da letra "H"verifica-se que, primeiro, essa letra é trabalhada, nesses exercícios, sozinha, depois, trabalham-se as sílabas que essa letra pode formar com as letras "N", "L"e "C" para, em seguida, formar palavras compostas por essas sílabas, configurando-se um ensino pautado nos métodos analíticos, que se ensina a menor parte para depois o todo, que, nesse caso, fica no nível da palavra com raras exceções, chega-se no nível da frase. Constata-se também que houve, exaustivamente, muitos exercícios para que a criança fixasse a letra "H" e como esta deve ser usada. Nada, além disso, foi pedido. Em nenhum momento da aula, a professora colaboradora relacionou os exercícios feitos à competência de dominar as regularidades ortográficas; em nenhum momento orientou suas explicações para elucidar que o aprendizado da letra "H" oferece um pouco mais de dificuldade que o aprendizado de grafemas que corresponde a apenas um fonema (como o caso das letras P, B, T, D, F, V). Apesar de o dígrafo NH, CH, LH também não apresentar sempre o mesmo fonema, não podem ser pronunciados isoladamente como aquele grupo de letras. Não explicou que os sons desses dígrafos são definidos sempre a partir do apoio da vogal que os segue. Isso demonstra que, por trás das apostilas, encontra-se as antigas cartilhas que não promovem um ensino da língua escrita significativo para que se utilize a escrita como prática social; este é feito de forma mecânica para que, somente, aprenda o sistema alfabético e se escreva ortograficamente correto as palavras ou frases. Assim, essa prática pedagógica

não favorece que o aluno seja autor, que produza história por meio da escrita, uma vez que as atividades são todas prontas e mecânicas. Nenhuma atividade proposta objetivava que a criança processasse e elaborasse o conhecimento da letra "H", isto é, dos fonemas que essa letra junto com as letras L, C e N formam de maneira dinâmica e discursiva.

A professora colaboradora utiliza a apostila de língua portuguesa, três vezes por semana. Nos outros dias, trabalha com atividades feitas no caderno ou atividades impressas ou mimeografadas. Normalmente, as atividades em folha ou no caderno referem-se à interpretação de textos, cruzadinhas e caça-palavras. As atividades fornecidas pela apostilas eram parecidas com as que envolveram o ensino da letra "H". O que diferenciava era o conteúdo; em cada unidade era trabalhada uma letra, porém os exercícios de fixação eram os mesmos. Poucas atividades da apostila eram destinadas para a escrita espontânea.

Já a escolha pela ***Atividade C: Reescrita da fábula da "Galinha ruiva"*** (ver anexo C e D) deve-se ao fato de que no período em que estive observando a prática pedagógica dessa professora, a atividade C representou o único momento em que a prática da professora colaboradora propiciou aos alunos uma atividade de produção textual. Essa atividade de reescrita foi proposta os alunos no dia 27/05/2010. Ao trabalhar com a reescrita, a professora colaboradora explicou que reescrever é *"contar com suas palavras essa história"*. Para isso, antes de possibilitar aos alunos que reescrevessem a fábula da "Galinha ruiva", fez a leitura desse texto, uma vez que já tinham trabalhado, em sala de aula, com essa história. Em seguida, distribuiu para as crianças uma folha com uma seqüência de ilustrações da referida fábula. Assim, os alunos olhavam o desenho e a docente perguntava-lhes o que estava acontecendo naquela figura. Esse momento é marcado pela interação dialógica entre professor e alunos e, alunos entre si, perguntavam e respondiam sobre assuntos diversos; conversavam com a professora sobre a história. Mais uma vez, fica evidente que o trabalho com o texto é uma forma de articular as atividades propostas, que já poderiam ser fundamentadas nesse objeto, e constituir a interdiscursividade na sala de aula. O texto como objeto de ensino, instaura e amplia os espaços de interlocução, fundamentais para as capacidades lingüísticas de ler e escrever textos. Porém, essa prática discursiva não é desenvolvida na linguagem escrita, uma vez que as crianças enunciam entre si e a professora colaboradora, somente, esta elabora coletivamente a reescrita da fábula da "Galinha ruiva". Assim, não foi, de novo, oportunizado aos alunos reescreverem essa história espontaneamente; apenas, participavam oralmente e só copiaram a reescrita, depois, que a alfabetizadora o fez na lousa. Agindo assim, a professora colaboradora pode causar no imaginário das crianças que a escrita é um objeto sagrado e que não pode ser apropriada por indivíduos que ainda não estejam preparados para escrever.

Mesmo realizada de modo sacralizado, essa atividade foi realizada apenas uma vez, pelo menos, durante o período em que a pesquisadora esteve presente em sua sala de aula.

A ***Atividade D: texto informativo*** (ver anexo E*)* foi realizada no dia 02/06/2010 e tinha como finalidade apresentar outro tipo de texto aos alunos que não o texto literário, com "A bota do bode" e a fábula da "Galinha ruiva". Durante o período de observação da prática docente, foi à primeira vez, também, em que a professora trabalhou esse tipo de texto. Para realizá-la, primeiramente, distribuiu uma folha com um texto informativo sobre copa do mundo, já que estávamos na época da copa do mundo, e explanou para as crianças que o texto informativo *"tinha informações, assim como um jornal e uma revista"* (fala da alfabetizadora). Nesse momento, houve uma interação entre professor e alunos na qual, todos que se sentissem a vontade, poderiam participar do diálogo com a docente. Entretanto, todo esse processo de apresentar o texto informativo e fazer com que as crianças o conhecessem o foi superficial, porque a professora não explorou as potencialidades desse tipo de texto, tampouco mostrou a sua função; somente disse aos alunos que continha informações.

Outro ponto a ser destacado nessa atividade é a inadequação de sua seleção. Não obstante o tema sobre copa do mundo estar em consonância com o momento vivenciado pelas crianças o texto selecionado não era um exemplo de texto informativo. Havia várias repetições no texto acerca da palavra "Brasil", as informações eram repetidas e desconexas uma com as outras, o texto não possuía uma linearidade. Depois de explanar sobre esse texto, a professora propôs atividades que davam ênfase ao processo de alfabetização e não ao de letramento. Assim, uma das atividades propostas com a utilização do texto foi o caça-palavras. Os alunos realizaram essa atividade individualmente, ou com ajuda de um colega. Em seguida, foi feita a correção coletiva do caça-palavras na lousa. Como nas outras atividades, a professora escolhia uma criança, esta realizava a correção juntamente com a professora e com os alunos.

Também aqui em nenhum momento foi pedido às crianças para escreverem um texto informativo. Por essa razão, pode-se inferir que a atividade proposta, provavelmente, não tenha proporcionado ao aluno conhecer um texto informativo, saber de suas características, estruturas e quando pode ser usado.

A partir da descrição do desenvolvimento das atividades propostas pela professora colaboradora acerca do ensino da linguagem escrita foi feito, a seguir, uma avaliação dessas atividades segundo os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa que são: oralidade, alfabetização, letramento e produção de textos.

6.1.4 O trabalho com a oralidade

No que se refere ao trabalho com a oralidade, a professora colaboradora propicia momentos, em sua aula, que desenvolvem a oralidade dos alunos. No entanto, essa oralidade não é utilizada no momento da produção textual, apenas é feita para que a docente, junto com os alunos, elaborem um texto. É dada muita ênfase à leitura mecânica, aquela em que a criança lê, várias vezes, uma palavra ou frase em detrimento da leitura significativa. Foram poucos os momentos em que a leitura significativa ocorria, somente quando a alfabetizadora pedia para a criança contar a história de determinado livro infantil. A impressão que tinha é que a professora colaboradora acredita que está trabalhando de forma correta com a oralidade dos alunos, o que é um equívoco, pois ás crianças não lhes era oportunizado utilizarem seus saberes da oralidade para produzirem um texto espontâneo e individualmente. Desse modo, os alunos ficaram privados de realizarem saberes dessas modalidades da língua.

6.1.5 O trabalho com a alfabetização

Acerca do trabalho de alfabetização que a professora colaboradora realiza com seus alunos, pode-se dizer que esse processo é feito diariamente em sala de aula. A todo momento que trabalha com a linguagem, fica claro que o intuito da professora é que os alunos adquiram o código linguístico e tenham habilidade de leitura e escrita. Para isso, proporciona as crianças atividades em que tenham que juntar sílabas, escrever palavras, que tenham que ter a relação fonema/grafema. Mas, limita-se na explicação de uma relação mecânica; não dá às crianças uma explicação sobre a natureza do sistema da escrita para que elas dominem essas relações (grafema-fonema). Tanto no que se refere às regularidades ortográficas quanto às irregularidades. A professora não lhes explicou que há fonemas cujo grafema independe do contexto (P, B, T, D, F e V) e outros totalmente dependentes do contexto, como as letras (H, L, M, N, R, S, X e Z). Quantos às irregularidades não tornou claro aos alunos que o fonema (S) pode ser representado pelas letras (S, C, SS, XC, Ç, SC E X).

6.1.6 O trabalho com o letramento

No que diz respeito ao ensino do uso da linguagem escrita como prática social, a professora, até o presente momento, não possibilitou condições para que isso ocorresse. A atividade docente é feita, como relatado acima, para que a criança se torne alfabetizada. No entanto, ressalta-se que, pelo menos, em episódicos momentos de algumas atividades de interpretação de textos aproxima-se das atividades de letramento. Todavia, embora faça isso, essa professora privilegia, apenas, um dos dois processos no ensino da aquisição da escrita, que é o de alfabetização. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita realizado pela professora colaboradora, não se orienta para o uso social das duas modalidades da língua: oral e escrita.

6.1.7 O trabalho com textos espontâneos

Pelo menos durante a realização da pesquisa em que a pesquisadora esteve presente em sala de aula, a professora colaboradora não trabalhou com textos escritos espontâneos. Os textos produzidos, em sala, foram feitos oral e coletivamente pelas crianças, com ajuda da alfabetizadora que os escrevia na lousa. Porém, quase sempre, as trocas verbais dos alunos não eram utilizadas na elaboração de textos coletivos. As crianças, no final da coleta de dados da pesquisas, haviam começado a escrever frases sozinhas.

6.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA COLABORADORA ENTREMEADOS COM AS NOTAS DE OBSERVAÇÃO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao articular as respostas do questionário com as anotações da observação sistemática realizada, na sala de aula da professora colaboradora, conclui-se que, no que se refere ao processo de alfabetização, a docente tem uma concepção clara a respeito desse processo e, por

isso, propicia, em sua prática pedagógica momentos e atividades em que possibilitam a aprendizagem do código linguístico e da habilidade de leitura e escrita. Mesmo que, às vezes, as atividades de leitura sejam mecânicas, ainda, assim, desenvolve nas crianças a capacidade de ler e escrever. Vale ressaltar que, apesar de, no questionário, ter confundido a questão de qual método de alfabetização utiliza pelo os materiais usados para a aquisição da escrita, identifica-se, que em sua prática pedagógica, a professora pauta-se nos métodos fônico e de silabação. Isso pode ser visto diariamente na sua prática docente, nos momentos em que faz a leitura das palavras de forma pausada para que as crianças reconheçam os fonemas/grafemas, soletra as letras para formar as palavras, quando na escrita coletivamente pergunta para as crianças como se escreve tal palavra. Essa prática pode ser comprovada com a análise das atividades selecionadas neste trabalho.

Já sobre o processo de letramento, verifica-se que a professora colaboradora não possui uma clareza em torno desse processo e como o mesmo pode ser trabalhado em sala de aula, visto que, em sua atividade docente, não há momentos de explicação da função da escrita, tampouco momentos em que as crianças usam a leitura e escrita como prática social. O processo de letramento pode ser visto, timidamente, somente, no letramento vinculado à leitura, no momento em que as crianças realizam atividades de interpretação de texto, mas não no letramento vinculado à produção de texto. Porém, a interpretação do texto, em sala de aula, é feito de maneira superficial, pois as crianças apenas retiram informações do texto para responder as perguntas propostas. São perguntas que pouco exigem do aluno, pois todas as respostas se encontram na superfície do texto. Dessa forma, o texto é tomado apenas como suporte de informações e não como espaço de interlocução.

Mesmo que a alfabetizadora reconheça os diferentes tipos de textos presentes na sociedade e a importância destes serem trabalhados em sala de aula, não o faz da maneira como propõe Marcuschi (2005), de levar os alunos a produzirem, identificarem, analisarem os mais diferentes tipos de textos. Em sala de aula, a professora mostra, pelo menos durante o período em que sua prática pedagógica foi observada, apenas dois tipos de texto: literário e o informativo. Tudo isso revela que a docente pode até ter conhecimento do assunto a ser tratado, porém, não sabe, realmente, como trabalhar os gêneros textuais com os alunos. Apesar disso, revelou que trabalha com seus alunos diversos gêneros textuais *"Listas, parlendas, cantigas, poemas, noticias, trava-linguas, charges"*. Entretanto, durante o período de observação de sua atividade docente, foi constatado somente o trabalho feito com as parlendas e cantigas em sala de aula. Mas, esses gêneros são só apresentados, não é enfatizado para as crianças sua funcionalidade; suas estruturas, suas características e nem a ocasião de

uso desses gêneros textuais. Assim, as atividades propostas para os alunos a respeito dos gêneros textuais se restringiam ao processo de alfabetização.

Nota-se também que a professora colaboradora não tem uma concepção clara de texto e, por isso, sua prática de produções textuais com as crianças fica prejudicada, já que, como já enfatizamos várias vezes neste trabalho, não foi trabalhada nenhuma produção de texto espontânea. Nem sequer os elementos necessários para a composição de um texto, como, por exemplo, a coerência e coesão, foram mencionados, pelo menos, durante o primeiro semestre, como foi citado pela própria docente no questionário. Assim sendo, os textos são trabalhados superficialmente de forma interpretativa e para proporcionar atividades de alfabetização como, por exemplo: leitura, marcação de palavras, sílabas e parágrafos; reconto oral; ordenação de parágrafos; textos com lacunas, etc. Embora, a professora colaboradora tenha dito que utiliza como portador de texto gibis, jornais, livros, revistas, ***sites*** da internet e cartazes, foi presenciado pela pesquisadora somente o suporte de livros de literatura infantil, e de textos tirados de ***sites*** da internet.

O fato de a produção textual não ser feita individualmente, apenas de forma coletiva com ajuda da professora, pode ser explicado a partir da crença da docente que acredita que se os alunos produzissem textos, naquele momento em que ainda não estão alfabetizados, as produções textuais sairiam repletas de erros ortográficos e de frases desconexas. Por este motivo, possibilita somente a elaboração do texto coletivo, mas de forma oral. Esse procedimento calçado nessa crença demonstra mais uma vez o enfoque estrutural dado em sua prática pedagógica reduzindo-a em suas preocupações aos erros de ortografia e gramática que acabam sendo os únicos pontos que a professora colaboradora consegue ver e, portanto, avaliar. Essa prática pedagógica não concebe o processo de alfabetização como um movimento discursivo, formador do sujeito de linguagem. A produção de texto foi totalmente descartada. Nem mesmo a criança ia até a lousa para escrever um texto, juntamente, com seus colegas. O escriba dessas produções sempre foi a professora colaboradora.

Ao pensar nisso, percebe-se que essa professora tem uma concepção de que somente quando seus alunos souberem o código linguístico e as relações fonema/grafema que poderão elaborar um texto. Antes disso, não acredita que as crianças tenham capacidade para produzir um texto espontâneo. Com isso a professora se esquece de que ler e escrever são conteúdos procedimentais: só se aprende ler e escrever, lendo e escrevendo. A professora se esquece de que o aluno deve produzir textos constantemente para que essa competência seja formada. Dessa maneira, vê-se que os dois processos o de alfabetização e o de letramento não são trabalhados juntos, como processos dependentes. Antes, é dada uma ênfase ao processo de

alfabetização em contraposição do processo de letramento. Assim, apesar de os alunos saberem que estão aprendendo a ler e a escrever para se comunicar, não sabem, pelo menos, por enquanto, usar socialmente a leitura e escrita; as crianças só reproduzem a escrita da docente.

No que diz respeito à teoria que a professora colaboradora se pauta para planejar suas aulas de alfabetização e letramento, nota-se que há uma incoerência com sua resposta, obtida pelo questionário quando comparada a sua prática pedagógica. Na realização da sua prática docente, esta demonstrou ter conhecimento teórico, científico a respeito de pelo menos, do processo de alfabetização. Isso pode ser conferido, no momento em que trabalha com as crianças de acordo com o método fônico, método da silabação; no momento, também, em que faz uso da pesquisa de Ferreiro para saber em que nível (pré-silábico, silábico sem ou com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético) as crianças de sua sala se encontravam. Por isso, pode se afirmar que a professora colaboradora utiliza de teoria e a relaciona em sua atividade docente, mas não possui consciência de que faz uso do embasamento teórico produzido para a auxiliar em sua prática pedagógica. Para a professora colaboradora, o conhecimento, que é utilizado no seu trabalho educativo, vem de sua experiência. Claro que esse conhecimento não deixa de ser necessário, pois, como diz Pimenta, um dos saberes necessários para a prática docente é o da experiência. Porém, falta, para a alfabetizadora, ter consciência e clareza de que, além de utilizar de sua experiência, em sala de aula, também faz uso do conhecimento científico. Isso pode ser comprovado quando diz que *"Um curso de pós-graduação me ajudou muito!*", ou seja, revela que um curso facilitou seu trabalho educativo, mas se contradiz, no momento em que afirma que utiliza sua experiência para a atividade docente.

Sobre os estudos de Ferreiro, a professora colaboradora revela que foi importante ter o conhecimento das hipóteses que as crianças elaboram para adquirir a linguagem escrita. Por essa razão, afirma que esses estudos a ajudaram muito no seu trabalho de alfabetização com os alunos, uma vez que passou a compreender melhor como as crianças aprendem a língua escrita e intervir, quando necessário, para que o aluno evolua na sua escrita. Constata-se que a alfabetizadora faz uso dos estudos de Ferreiro em sua aula, por meio da sondagem, que é feita, por ela, a cada dois ou três meses. O dia em que a professora colaboradora realizou esse procedimento com as crianças, ela chamou a pesquisadora para acompanhar como isso era feito, explicando-lhe as respostas obtidas pelas crianças.

Com relação às trocas verbais das crianças, pode-se afirmar que a professora colaboradora promove, às vezes, a interação dialógica entre ela e os alunos e, entre os alunos na elaboração de textos coletivos. No entanto, apesar de terem esse momento dialógico no ato

da produção do texto, na lousa, a docente acaba escrevendo da maneira dela, e não como as crianças argumentavam, ou seja, ela possibilita momentos de interação, mas, não usa, de fato, a oralidade das crianças nas produções textuais coletivas.

Por último, a professora colaboradora revela que um aluno alfabetizado é aquele que consegue ler, escrever e interpretar de maneira autônoma. Essa resposta, de fato, pode ser comprovada em sua prática pedagógica, pois, a todo momento, percebe-se que o trabalho dessa professora, no que se refere à aquisição da escrita, está intimamente voltado para que a criança adquira a habilidade de leitura e escrita para, que, depois, o sujeito sozinho, possa ler, interpretar e escrever de forma autônoma. Assim, percebe-se a alfabetizadora até relaciona a alfabetização com o processo de letramento escolar, mas não com o de letramento social. Fica evidente, então, que o uso social da leitura e da escrita não é trabalhado pela professora alfabetizadora. Portanto, se vê que, futuramente, essas crianças terão muita dificuldade em produzir textos proficientes com função comunicativa, uma vez que não é proporcionado a elas situações discursivas que requerem a produção de textos desde os anos iniciais do ensino fundamental, nas quais as crianças produzam textos espontâneos; que analisem, interpretem os diferentes gêneros textuais utilizados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi ressaltado que o trabalho voltado para a alfabetização não deve ser feito separadamente do trabalho específico do letramento. O domínio das capacidades linguísticas e comunicativas é fundamental para que o sujeito tenha habilidade de leitura e escrita e, mais importante, que saiba fazer uso do ler e escrever como práticas sociais.

Promover simultaneamente a alfabetização e letramento significa formar comportamentos "letrados" no alfabetizando, desenvolver neles atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. A compreensão geral do mundo da escrita é um fator que favorece o processo da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola.

É importante, então, que a escola, pela mediação do professor (a) proporcione aos alunos o contato com os diversos gêneros e suportes de textos escritos. Esse contato pode possibilitar a vivência e o conhecimento dos espaços de circulação dos textos escritos, dos lugares institucionais, como se adquire tais suportes e como se tem acesso aos textos, dos instrumentos e das tecnologias utilizadas para o registro escrito. Assim, promove ao aluno a ampliação das possibilidades da convivência e do conhecimento da língua escrita.

A partir da indagação sobre se há somente uma perspectiva teórica e metodológica capaz de tornar a criança produtora de textos com função comunicativa, constatou-se que os diversos estudos já produzidos acerca dos processos de ler e escrever, todos, até mesmo os estudos de Lourenço Filho (1962) contribuem para a alfabetização, pois para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessário a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra.

De um modo geral, verificou-se que os métodos de alfabetização conhecidos, atualmente, como "tradicionais" ajudam a criança, sim, no processo de alfabetização, uma vez que é essencial que o aluno tenha bem claro a relação fonema/grafema e condição para ler e escrever. Todavia, apesar de o método ser necessário para que a criança adquira o código linguístico, não é capaz de proporcionar ao sujeito a prática social da leitura e da escrita no cotidiano. Por isso, é preciso que o (a) alfabetizador (a) não promova uma prática pedagógica subsidiada somente pelo método, já que, se isso ocorrer, a criança não terá condições de usar a leitura e a escrita no seu dia-a-dia e, nem conseguirá produzir textos com funções comunicativas.

Identificou-se também que os estudos de Ferreiro muito auxiliam a prática pedagógica do professor, visto que, por meio destes os docentes compreendem melhor como as crianças aprendem e adquirem a língua escrita. Ademais, foi a perspectiva psicolinguística da alfabetização que deu início ao processo de letramento na escola, já que, antes, o que prevalecia na atividade docente, no que se refere ao ensino da leitura e da escritura, era apenas o método de alfabetização.

Outra grande contribuição dada ao processo de alfabetização e de letramento deve-se aos estudos de Smolka, uma vez que mostra o trabalho dos processos de ler e escrever por meio de uma prática discursiva. Dessa maneira, se vê a importância de atividade docente do professor (a) alfabetizador (a) promover um ensino da língua escrita por meio das relações dialógicas, juntamente com a produção de textos espontâneos. Sendo assim, a criança, desde o inicio da escolarização, tendo contato com o texto e a chance de ser autora, de se posicionar por meio da escrita, expressando seus sentimentos e pensamentos, sem dúvida, fará uso social da leitura e escrita, produzindo os mais diferentes textos nos mais variados contextos. Não fosse assim, o aluno apenas terá a habilidade de leitura e escrita e será reprodutor da linguagem fornecida na escola, mas não terá a capacidade de expressar seus sentimentos, suas opiniões, seus anseios e de fazer história por meio da escrita.

Por meio da pesquisa de campo foi possível constatar que, embora as professoras alfabetizadoras pesquisadas tenham conhecimento teórico acerca dos métodos e do estudo de Ferreiro, elas não possuem conhecimento no que se refere ao trabalho adequado com textos, com gêneros textuais e como se trabalha, simultaneamente, em sala de aula, os dois processos: o de alfabetização e o de letramento. Talvez seja por essa razão que a professora colaboradora não desenvolve o processo de alfabetização com a escrita de textos espontâneos. Também foi identificado que, por mais que se tenham vários estudos relacionados à área da alfabetização, a prática pedagógica da alfabetização da professora colaboradora ainda é, muitas vezes, restrita aos aspectos psicomotores, aos exercícios de discriminação auditiva e visual que são feitos repetidamente. Por essa razão, foi comprovada que a prática pedagógica observada não leva os alunos o processo de letramento, desde o inicio da escolarização, situações em que eles possam ser autores de suas escritas, mas são somente reprodutores da linguagem da escola, ou, então, apenas copistas. Essa prática empirista do ensino da língua escrita não garante ao alfabetizando o uso social da escrita, assim, provavelmente, não produzirá textos com significados para ele e para quem os lê. Essa prática tradicional da linguagem escrita apenas desenvolve no aluno a aquisição do sistema alfabético e seu uso quando for ler e escrever, dentro da sala de aula, com a ajuda do professor. Porém, quando o sujeito estiver em

uma situação social, extraclasse, que tenha que se expressar por escrito, geralmente, terá dificuldade, já que não foi lhe ensinado ler e escrever para além dos muros da escola.

Verificamos ainda que as concepções que as professoras possuem acerca de alfabetização, letramento, texto, gêneros textuais influenciarão o processo de ensino e aprendizagem do aluno, no que diz respeito à língua escrita. Por isso, há necessidade de o professor ter conhecimento sobre os conceitos e sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico e social da língua materna. Se sua concepção de texto for equivocada, isso será passado para a criança que, então, terá uma igualmente equivocada do que realmente é um texto. É nesse contexto que se evidencia a formação sólida do profissional que alfabetiza, pois é ele que introduzirá, de maneira formal e sistemática, o contato com as duas modalidades da língua: oral e escrita. Esse fato já justifica o conhecimento que o professor (a) alfabetizador (a) deve ter sobre o sistema de escrita e as teorias que a explicam em seus diversos aspectos: lingüísticos, discursivos, pragmáticos sociais, dentre outros, para que se tenha um trabalho adequado acerca da língua escrita e, em específico, na produção textual. É em função da complexidade da língua que em seu ensino, deve abordar todos esses aspectos que se defende neste trabalho, uma emergência do pluralismo teórico-metodológico no processo de alfabetização, para que, desde o começo da escolarização da criança, esta aprende complexamente, e conheça a especificidade da língua nesses diversos aspectos.

Entretanto, verificou-se que se o professor (a) alfabetizador (a) desenvolve um trabalho educativo, no que se refere à alfabetização e o letramento, somente por uma perspectiva teórica e metodológica, que dá conta de um ou dois aspectos da língua e que, por isso a ensina de modo fragmentado. Assim, muito possivelmente, essa prática pedagógica não desenvolverá nos alunos a capacidade de produzir textos proficientes nas mais diferentes situações de interação social. É necessário, portanto, que o professor faça uso dos diversos estudos acerca da alfabetização e articule esses estudos com a prática docente, pois tais perspectivas teóricas trazem, sim, possibilidades para se alfabetizar letrando.

Para elucidar a exequibilidade do "alfabetizar letrando", é que se deve, cada vez mais, produzir estudos acerca da alfabetização e divulgar experiências bem-sucedidas com práticas escolares nas quais o objeto de ensino da leitura e da escrita é o texto; por conseqüência se desenvolve o processo simultâneo da alfabetização e do letramento. Desse modo, os professores alfabetizadores, tendo conhecimento de como trabalhar a alfabetização como prática dialógica e tendo contato com tais estudos poderão iniciar um trabalho com a língua escrita que leve o sujeito a saber utilizá-la nas suas práticas cotidianas.

Enfim, conclui-se que uma prática pedagógica que realmente forme alunos proficientes em produções de textos com função comunicativa é aquela que envolve simultaneamente aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, cujas ações educativas requerem tanto a reflexão sobre o sistema da escrita, ao mesmo tempo em que dão oportunidades às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita, "[...] o ideal seria *alfabetizar letrando,* ou seja; ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* **e** *letrado*" (SOARES, 2003. p. 47, grifos do autor). Se assim for a atividade docente, os alunos saberão produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao interlocutor e ao conteúdo de circulação. Esse trabalho deve ser feito na escola, desde o início da escolarização das crianças, visto que ao saber usar a leitura e a escrita como práticas sociais cotidianas, os alunos não só serão reais produtores de textos, repletos de sentido, como irão reconhecer os diferentes tipos de textos elaborados nas mais diferentes situações de interação social.

Finalizamos esta pesquisa almejando que, futuramente, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores tenham como planejamento inicial a perspectiva de Smolka, na qual o objeto de ensino seja o texto, e na qual a sala de aula seja um espaço de interlocução das crianças, para que elas, em constantes situações discursivas, possam produzir os mais diferentes textos com funções comunicativas. Esse trabalho educativo favorecerá o educando, pois irá inseri-lo na cultura escrita como função social, sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais do seu país.

Salienta-se ainda que o presente trabalho não deve se encerrar por si mesmo, uma vez que há outras formas para se olhar a problemática nele discutido; de modo que o processo de alfabetização e letramento tenha, ao longo dos anos, mais efetividade e mais sucesso nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AZENHA, M. D. G. **Construtivismo:** de Piaget a Emília Ferreiro. 4. ed., São Paulo: Ática, 1994.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-60.

CAGLIARI, L. C **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COCCO, M. F. **Didática da Alfabetização**. São Paulo: FDT, 1996.

DUARTE, N. A tragédia do construtivismo: como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola do Brasil. **Folha do estudante**, Bauru, p. 3-4, mar/Abr 2009.

_____. **Vigotski e "o aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed., Porto alegre, RS: Artes médicas, 1991.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à lingüística II:** princípios de análise. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed., São Paulo: Atlas, 1991.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 6. ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: **<http://www. online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>** Acesso em: 15 ago. 2010.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Por entre as pedras arma e sonho na escola**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2007.

KOCK, I. V; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

LANDSMANN, L. T. **A aprendizagem da linguagem escrita processos evolutivos e implicações didáticas**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 6. ed., São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 19-36.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. 3. ed., Campinas**,** SP: Autores Associados, 2002.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**.** Disponível em: **<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>** Acesso em: 08 out. 2010.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Criar (São Paulo), Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em:

<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf> Acesso em: 15 maio. 2010.

_____. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 89, p. 467-476, 2008. Disponível em: **<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/882/1152>** Acesso em: 25 set. 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIRES, M. G. P; GARCIA, L; LIMA, D. F. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 06. n. 13, p. 25, 2º Semestre de2010. Disponível em: **<http://www.letramagna.com/artigo10_13pdf>** Acesso em: 16 out. 2010

RAPPAPORT, C. R. Modelo Piagetiano. In: FIORI, W. R; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981, p. 51-75.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed., Portugal: Porto editora, 1999, p. 63-90.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed., São Paulo: Ática, 2005.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Belo Horizonte, MG: n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto alegre, RS: Artmed, 2000.

STREET, B. V. ***Literacy in theory and Practice*.** Cambridge: University Press, 1984.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed., São Paulo: Ática, 2009.

WEISZ, T. Didática da Leitura e da Escrita: questões polêmicas. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 28, p. 57-62, 2004. Disponível em: **<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf>** Acesso em: 28 ago. 2010.

.

APÊNDICE A - Questionários socioeconômico para os pais ou responsáveis

Senhores pais/responsáveis, este questionário faz parte do trabalho de pesquisa de Viviane Fernanda Sylvestre, aluna do 4º ano de Pedagogia da UNESP-Bauru, que busca conhecer um pouco mais sobre as crianças do 2º ano da prof ª Rita. Conto com sua colaboração.

1. Nome da criança: _____idade: ___

2. Quantas pessoas moram na casa junto com a criança? ( ) 2 ( )3 ( )4 ( )5 ( )mais de 5.

3. Quem são essas pessoas? (Exemplo: o pai, a mãe e o avô).

_____

_____

4. Qual o grau de escolaridade das pessoas que moram na casa? (Exemplo: pai possui ensino fundamental completo e mãe possui o ensino médio incompleto).

_____

_____

5. Quantas pessoas trabalham em casa? ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( ) 5 ou mais

6. Qual a renda total da casa?

( )Menos de 1 salário mínimo

( ) 1 salário mínimo – R$ 510,

( ) De 1 a 4 salários mínimos- R$510 até 2040,00

( ) De 5 a 7 salários mínimos-R$2040,00 até R$3570,00

( ) Mais de 7 salários mínimos –R$3750,00

7. Na sua casa tem:

TV: ( ) sim ( )não Computador : ( ) sim ( )não

Rádio: ( ) sim ( ) não Jornais : ( ) sim ( ) não

Revistas: ( ) sim ( ) não Livros: ( ) sim ( ) não

APÊNDICE B - Questionário sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras

Título da Pesquisa: Emergência do pluralismo teórico-metodológico na alfabetização: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores.

1) **Dados pessoais:**

Nome:
_____
_____

Faixa etária:

( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos

Formação:
Ensino Médio – Magistério ( ) Curso técnico ( ) Colegial ( )
Ano de conclusão: _____
Ensino Universitário – ( ) Licenciatura _____
Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1º a 5º ano): _____

Há quanto tempo atua só no 2° ano: _____ nº de alunos: _____

2) **Concepção de conceitos-chave para a pesquisa**

Como você concebe:
a) **Alfabetização**:
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) Letramento:
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____

c) **Texto:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

d) **Gêneros Textuais:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3- Sobre o planejamento das aulas

a) Quais os autores e os referenciais teóricos que utiliza para planejar as aulas de alfabetização e letramento?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) Quais as dificuldades que você encontra na sua prática docente para desenvolver o ensino da linguagem nas práticas de produção de texto/Gêneros textuais:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4) Na sua prática docente, no que se refere ao processo de aquisição da escrita, os processos de alfabetização e letramento são feitos separadamente ou ocorrem ao mesmo tempo? Como se dão tais processos?

5)Dê sua opinião acerca dos estudos de Emilia Ferreiro dedicados ao processo de aquisição da linguagem escrita?

6)Quais gêneros textuais você utiliza nas aulas de língua portuguesa?

7)Que portadores de texto usa nas aulas?

8) Quais os procedimentos que você utiliza para trabalhar esses textos?

9) Qual(is) o(s) método(s) de alfabetização que você utiliza? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10) Utiliza procedimentos da alfabetização e do letramento para o trabalho com a produção de texto? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11) Você utiliza as trocas verbais espontâneas das crianças, que ocorrem em situações discursivas, em sala de aula, para as atividades de produção de textos? Como?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

12)Em sua opinião, quando um aluno é considerado alfabetizado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ Diretor (a) da Secretaria de Educação do município de Jaú – SP, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada: **"Emergência do pluralismo teórico-metodológico na alfabetização: em busca de uma prática pedagógica para formar escritores.",** a qual pretende investigar a prática pedagógica segundo as contribuições dos métodos tradicionais de alfabetização e das teorias construtivista e sócio- histórico-cultural no processo de alfabetização e letramento, com vistas a formar o aluno produtor de diversos gêneros textuais, nos mais variados contextos de comunicação. Conduzida pela graduanda **Viviane Fernanda Sylvestre,** sob orientação da Professora Doutora **Rosa Maria Manzoni,** junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências – Campus de Bauru – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na escola de ensino fundamental da rede municipal de Jaú, durante os meses de Maio e Junho de 2010, por essa aluna, citada acima, e permito a aplicação de questionários, realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

JAÚ- SP, _____ de _____de 2010.

_____

ANEXO A - Texto “A bota do Bode”



A BOTA DO BODE



O BODE VIU UMA BOTA.
O BODE COLOCOU A BOTA NUMA PATA.
E FICOU MUITO GOZADO!
UMA BOTA NUMA PATA
E TRÊS PATAS SEM BOTAS!
O BODE DEU A BOTA PARA O RATO.
E O RATO SUMIU NA BOTA.
O RATO DEU A BOTA PARA O GALO.
E O GALO NÃO ANDOU COM A BOTA!
O GALO DEU A BOTA PARA O GATO.
O GATO FALOU:
___ A BOTA É UMA BOA CASA!
___ UMA CASA? _ FALOU O GALO.
VEIO A GATA E FALOU:
___ UMA CASA PARA OS NOSSOS FILHOTES!



MARY E ELIARDO FRANÇA





1- CIRCULE OS ANIMAIS DO TEXTO.
2 – POR QUE O GALO NÃO ANDOU COM A BOTA?

_____

_____

3 – DE QUAIS FILHOTES A GATA FALOU NO ÚLTIMO PARÁGRAFO?

_____

_____

ANEXO B - Atividade do texto “A bota do bode”

01 - ENCONTRE OS 5 ANIMAIS DO TEXTO "A BOTA DO BODE" NO CAÇA-PALAVRAS ABAIXO.

A	B	H	B	O	D	E
G	J	L	P	P	J	B
A	N	J	F	U	I	K
T	G	A	T	O	L	G
A	O	N	F	Y	N	A
D	P	K	J	H	B	L
M	D	V	Ç	U	H	O
R	A	T	O	G	H	J

02 – LEIA AS FRASES E COMPLETE-AS ADEQUADAMENTE COM AS PALAVRAS DO QUADRO.

BOTA - CASA

GALO – PATA - GATO

A) O BODE ACHOU UMA _____.

B) O BODE COLOCOU A BOTA NUMA _____.

C) O RATO DEU A BOTA PARA O _____.

D) O GALO DEU A BOTA PARA O _____.

E) O GATO FALOU QUE A BOTA ERA UMA _____.

03 – COLOQUE OS ANIMAIS EM ORDEM ALFABÉTICA:

RATO	1-
GATO	2-
BODE	3-
GATA	4-
GALO	5-

ANEXO C - Fábula "Galinha Ruiva"

A GALINHA RUIVA

1- ERA UMA VEZ UMA GALINHA RUIVA, QUE MORAVA COM SEUS PINTINHOS NUMA FAZENDA.

2-UM DIA ELA ENCONTROU UMAS ESPIGAS DE MILHO E PENSOU QUE SE O SEMEASSE E QUANDO ESTIVESSE MADURO, PRONTO PARA COLHER, PODIA VIRAR UM BOM ALIMENTO.

3- A GALINHA RUIVA TEVE A IDÉIA DE FAZER UM DELICIOSO PÃO DE MILHO. TODOS IAM GOSTAR!

4- ERA MUITO TRABALHO: ELA PRECISAVA DE BASTANTE MILHO PARA O PÃO.

5- QUEM PODIA AJUDAR A SEMEAR O MILHO?

6- QUEM PODIA AJUDAR A COLHER A ESPIGA DE MILHO NO PÉ?

7- QUEM PODIA AJUDAR A DEBULHAR TODO AQUELE MILHO?

8- QUEM PODIA AJUDAR A MOER O MILHO PARA FAZER A FARINHA DE MILHO PARA O PÃO?

9- FOI PENSANDO NISSO QUE A GALINHA RUIVA ENCONTROU SEUS AMIGOS:

10- ___QUEM PODE ME AJUDAR A SEMEAR O MILHO PARA FAZER UM DELICIOSO PÃO?

11- ___ EU NÃO, DISSE O GATO. ESTOU COM MUITO SONO.

12- ___ EU NÃO, DISSE O CACHORRO. ESTOU MUITO OCUPADO.

13- ___ EU NÃO, DISSE O PORCO. ACABEI DE ALMOÇAR.

14- ___ EU NÃO DISSE A VACA. ESTÁ NA HORA DE BRINCAR LÁ FORA.

15- ___ A GALINHA SEMEOU, COLHEU, DEBULHOU, MOEU, AMASSOU E COZEU O PÃO SOZINHA.

16- ___ AQUELE CHEIRINHO BOM DE PÃO FOI FAZENDO OS AMIGOS CHEGAREM. TODOS FICARAM COM ÁGUA NA BOCA.

17- ___ ENTÃO A GALINHA RUIVA DISSE:

18- ___ QUEM FOI QUE ME AJUDOU A COLHER O MILHO, PREPARAR O MILHO, PARA FAZER O PÃO?

19- ___ TODOS FICARAM BEM QUIETINHOS. (NINGUÉM TINHA AJUDADO.)

20-___ ENTÃO QUEM VAI COMER O DELICIOSO PÃO DE MILHO SOU EU E MEUS PINTINHOS, APENAS. VOCÊS PODEM CONTINUAR A DESCANSAR OLHANDO.

21- ___ E ASSIM FOI: A GALINHA E SEUS PINTAINHOS APROVEITARAM A FESTA, E NENHUM DOS PREGUIÇOSOS FOI CONVIDADO.

1- CIRCULE OS ANIMAIS DO TEXTO.

2- VOCÊ ACHA QUE A GALINHA FOI JUSTA EM SUA DECISÃO DE NÃO DAR PÃO AOS ANIMAIS? ( ) SIM ( ) NÃO

POR QUÊ?_____

_____

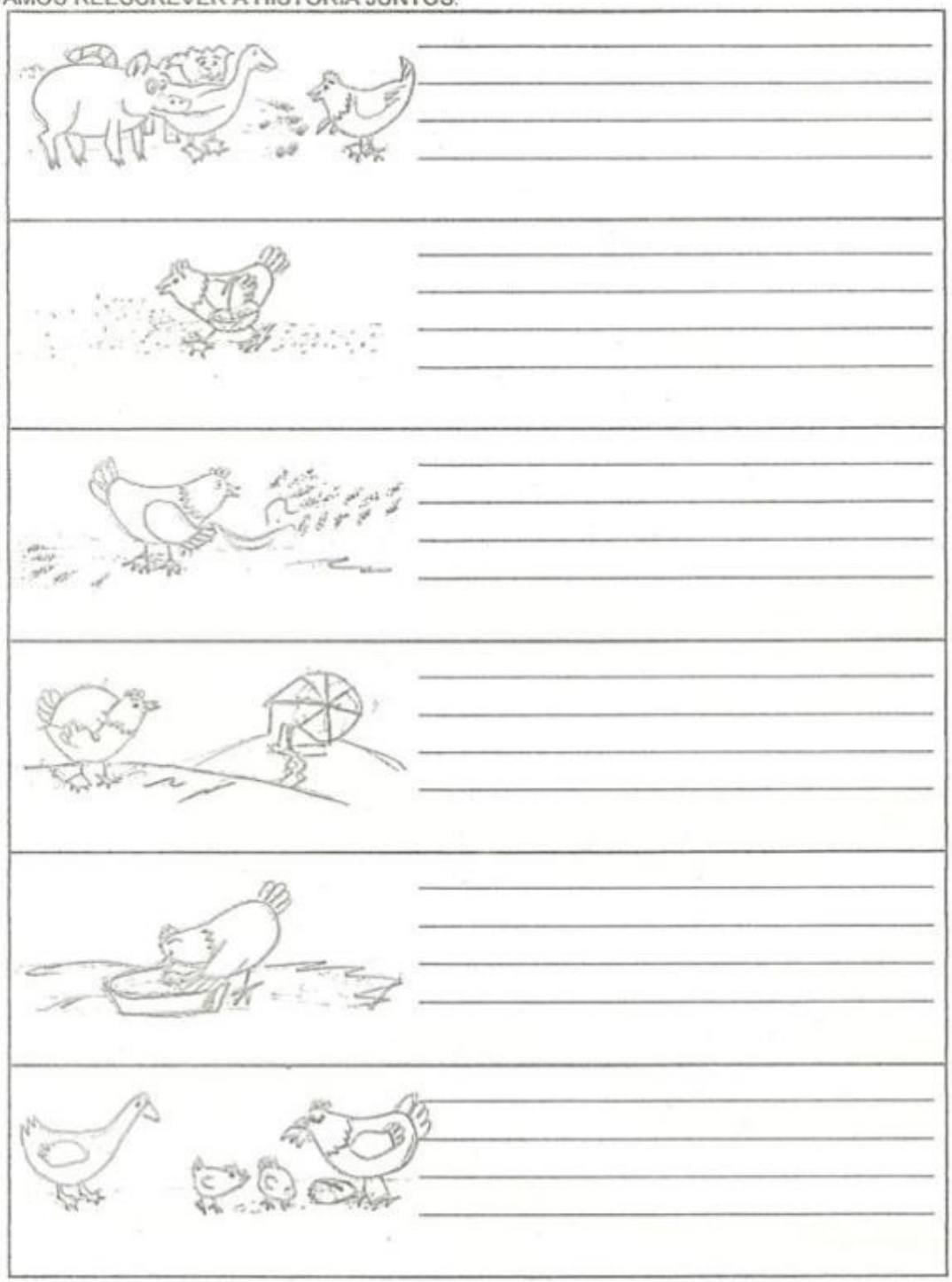
3- VOCÊ TAMBÉM AGIRIA COMO OS ANIMAIS "PREGUIÇOSOS"?
( ) SIM ( ) NÃO

POR QUÊ?_____

_____

ANEXO D - Atividade de reescrita da Fábula “Galinha ruiva”

VAMOS REESCREVER A HISTÓRIA JUNTOS.



ANEXO E - Texto informativo sobre a copa do mundo

VOCÊ SABIA QUE...

... A COPA DO MUNDO ACONTECE HÁ CADA 4 ANOS E, ESTE ANO SERÁ REALIZADA NA ÁFRICA... O BRASIL É O ÚNICO PAÍS A PARTICIPAR DE TODAS AS COPAS.
... O BRASIL JÁ FOI VENCEDOR POR 5 VEZES, POR ISSO É PENTACAMPEÃO.
... SE O BRASIL GANHAR ESSE ANO ELE SERÁ HEXACAMPEÃO.
... O BRASIL É O ÚNICO PAÍS PENTACAMPEÃO DO MUNDO.
... AS CORES QUE REPRESENTAM O BRASIL SÃO: VERDE, AMARELO, AZUL E BRANCO E QUE ESSAS SÃO AS CORES DA BANDEIRA BRASILEIRA.

PROCURE AS PALAVRAS RELACIONADAS AO FUTEBOL NO

CAÇA-PALAVRAS

A	P	I	T	O	X	L	K	W
R	Y	Z	K	V	Q	F	J	V
X	C	H	U	T	E	I	R	A
K	F	Y	X	Z	Y	T	K	J
V	X	B	O	L	A	X	T	Y
K	T	F	V	Z	T	V	Q	Z
C	A	M	I	S	A	X	K	Y
Y	Z	K	Y	J	Z	J	T	X

NOME:_____ DATA:_____

ANEXO F - Texto sobre futebol

FUTEBOL

O FUTEBOL É UM ESPORTE COLETIVO, DISPUTADO ENTRE DUAS EQUIPES DE 11 JOGADORES.

SURGIU NA CHINA, MAS FOI CONSAGRADO NA INGLATERRA.

.. O FUTEBOL FOI TRAZIDO PARA O BRASIL POR CHARLES MILLER EM 1894. ERA O INÍCIO DA PAIXÃO NACIONAL PELO ESPORTE.

O PRIMEIRO CAMPEONATO PAULISTA DE FUTEBOL ACONTECEU EM 1902.

UM TIME DE FUTEBOL DIVIDE SEUS JOGADORES EM: ATAQUE E DEFESA.

- GOLEIRO – DEFENDE O GOL.
- LATERAIS – ATACAM E AUXILIAM A DEFESA.
- VOLANTE – FICA NO MEIO DE CAMPO, ATACA E DEFENDE.
- ZAGUEIRO – FICA NA FRENTE DO GOLEIRO, É A DEFESA.
- MEIAS – ARMAM O JOGO E AUXILIA O ATAQUE.
- ATACANTES – RESPONSÁVEIS PELOS GOLS.



ANEXO G - Atividade de cruzadinha

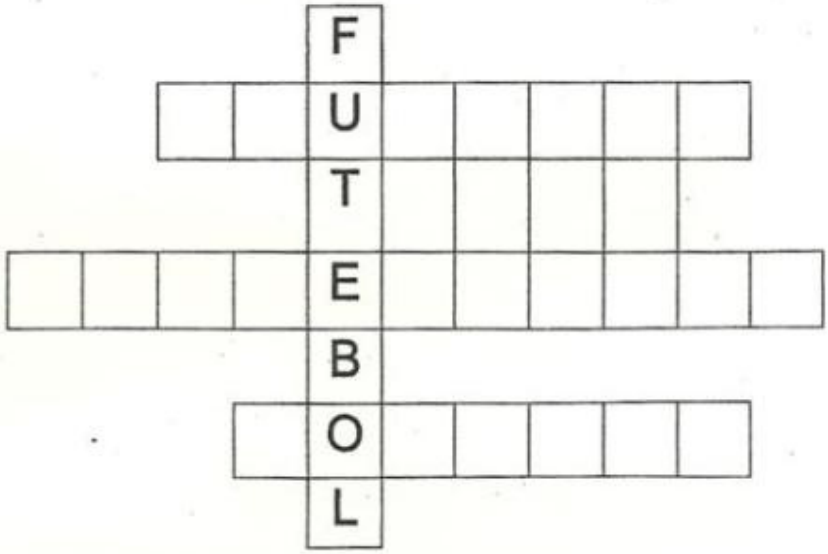
CRUZADINHA COM DICAS

1 – QUANDO A BOLA BATE EM MIM, ELA NÃO ENTRA NO GOL SOU A _____

2 – SOU O CALÇADO OFICIAL DOS JOGADORES, SOU A _____

3 – SOU EU QUE AUXILIO O ÁRBITRO DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL, SOU CHAMADO DE _____

4 – FAZEMOS ONDA, GRITAMOS E BATUCAMOS, SOMOS A _____



NOME:_____DATA:_____