

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - UCG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isa Maria Braga

**UMA ESCUTA SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS  
DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (GO)**

GOIÂNIA, 2009

ISA MARIA BRAGA

**UMA ESCUTA SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS  
DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, para fins de Exame de Qualificação, sob a orientação do Prof. Doutor José Carlos Libâneo.

GOIÂNIA

2009

B813e

Braga, Isa Maria.

Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia (GO) / Isa Maria Braga. – 2009.

116 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof. Doutor José Carlos Libâneo”.

1. Alfabetização – Rede Municipal de Educação – Goiânia (GO). 2. Formação de professores - alfabetização. 3. Leitura – aprendizagem. 4. Escrita – aprendizagem. I. Título.

CDU: 37.014.22:371.13(817.3)(043.3)

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

ISA MARIA BRAGA

**UMA ESCUTA SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DAS  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE GOIÂNIA (GO)**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. José Carlos Libâneo  
- Orientador -

---

Dr<sup>a</sup> Nancy Nonato de Lima Alves  
- Universidade Federal de Goiás -

---

Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi  
- Universidade Católica de Goiás -

Data: \_\_\_\_\_

A meus filhos: Vitor e Daniel.

A meus pais: Maria José e José.

A minha irmandade: Iris, Iva, Mel, Zequinha e Celino, por formarmos uma família.

Aos amigos (*in memoriam*) Aparecida Mesquita, Sônia S. Landó, Sérgio Fógliã.

## **AUSÊNCIA**

Por muito tempo achei que a ausência é falta.

E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não a lastimo.

Não há falta na ausência.

A ausência é um estar em mim.

E sinto-a branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres, porque a ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim.

- CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE -

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Ao professor Doutor José Carlos Libâneo, pelos ensinamentos, não só do conhecimento científico, mas da ética, da solidariedade, de respeito pelo outro, pelo ser humano que é.

À professora Doutora Elianda Figueredo Arantes Tiballi, pela forma respeitosa, carinhosa e pelas contribuições valorosas no momento do exame de qualificação, revelando, mais uma vez, sua competência e dedicação.

À professora Doutora Nancy Nonato de Lima Alves, pela oportunidade e o prazer de conhecê-la. Agradeço principalmente a “varredura no meu trabalho” no momento do exame de qualificação. Ela foi essencial para o aprimoramento do mesmo. Agradeço o carinho, a tranquilidade e a competência com que “usou a sua vassoura”.

A todos os meus professores do Mestrado, o meu carinho e gratidão: Dra. Maria Tereza Canezim, Dra. Maria Araújo, Dra. Raquel Freitas, Dra. Beatriz Zanatta, Dra. Iria Brzezinski, Dra. Lúcia Rincon, Dra. Maria Esperança, Dr. José Maria Baldino, Dr. José Termes, Dr. Luiz Eduardo.

À Patrícia Vaz, Iva e Bernadete pelo apoio incondicional durante todo o Mestrado.

Ao Rafael, pela parceria nas angústias e nas boas risadas.

À Vera Lobo e à Márcia Marques, pelo apoio e empréstimo de tantos livros.

Aos amigos, que acreditaram, apoiaram e incentivaram-me para que eu pudesse vencer esse desafio.

Aos meus filhos pelas indisposições, impaciências, queixas quando do socorro tecnológico, obrigando-me “à alfabetização e ao letramento” tecnológico.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por finalidade buscar elementos para compreender melhor a incidência de resultados insatisfatórios na aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização no município de Goiânia (GO), a despeito dos investimentos feitos na formação de professores e na melhoria do funcionamento das escolas. A investigação consistiu, principalmente, da análise de respostas de professoras alfabetizadoras vinculadas à Rede Municipal de Educação, dadas em questionário aberto, visando conhecer seu pensamento sobre as suas próprias concepções teóricas e suas práticas em relação à alfabetização. Foram, também, utilizadas para análise, o estudo de propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e entrevistas feitas com algumas professoras. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi captar o olhar das professoras alfabetizadoras por meio da identificação e análise de suas apropriações das concepções teóricas e metodológicas da alfabetização, tal como difundidas nas propostas oficiais, e de sua própria visão sobre suas práticas em sala de aula. A análise dos resultados aponta dificuldades das professoras em se apropriar das propostas pedagógicas da SME que, por sua vez, não estariam contribuindo para que ocorra essa apropriação, devido a certo ecletismo teórico e pouca vinculação da teoria com a prática. Além disso, há indícios de que a formação inicial e os programas de formação continuada das professoras não estariam repercutindo favoravelmente em suas ações na sala de aula.

**Palavras chaves:** Alfabetização; Aprendizagem da leitura e escrita; Concepções teóricas de alfabetização; Formação de professores em alfabetização.

## ABSTRACT

The present study had the purpose to search elements to better understand the unsatisfactory results of incidence in learning of reading and writing in literacy classes in the municipality of Goiânia, Goiás, despite the investments made in elementary teachers training and improving the functioning of schools. The investigation primarily consisted the analysis of responses from elementary teachers linked to the municipal education system, given in open questionnaire, seeking to learn their thinking about their own theoretical concepts and practices in relation to literacy. also used for analysis, the study of pedagogical proposals of the Municipal Education Department and some interviews with some teachers. Although, the research general objective was to capture the look of the elementary teachers by identifying and analyzing their theoretical and methodological conceptions appropriation of literacy as widespread in the official proposals, and his own vision for their room class practice. The results analysis, points out the adaptation in education proposals of MED difficulties of elementary teachers, on the other hand, would not be contributing to such ownership that occurs because of a theoretical eclecticism certain and weak linkage between theory and practice. Besides, there are initial training and continuing education programs indications of the teachers would not reflecting favorably on their actions in the classroom.

**Keywords:** Literacy; Learning to read and write; Theoretical concepts of literacy; Continuing education programs of literacy.

## LISTA DE SIGLAS

BUA	- Bloco único de Alfabetização.
CBA	- Ciclos Básicos de Alfabetização.
CCV	- Consoante Consoante Vogal.
CCVC	- Consoante Consoante Vogal Consoante.
CEFPE	- Centro de Formação de Profissionais da Educação.
CEE	- Conselho Estadual de Educação.
CME	- Conselho Municipal de Educação.
CN	- Conselho Nacional de Educação.
CV	- Consoante Vogal.
DEFIA	- Divisão de Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência.
DEPE	- Departamento Pedagógico.
OECD	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
MEC	- Ministério da Educação.
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais.
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PMRE	- Programa de Melhoria do Rendimento Escolar.
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.
RME	- Rede Municipal de Educação.
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação Básica.
SME	- Secretaria Municipal de Educação.
THC	- Teoria Histórico Cultural.
TSC	- Teoria Sociocultural.
URE	- Unidade Regional de Educação.
VC	- Vogal Consoante.
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1. Identificação da pesquisa .....	15
2. Descrição da realização da pesquisa .....	16
3. As categorias de análise .....	19

### **CAPÍTULO I**

<b>RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA</b> .....	22
1. Os métodos de alfabetização no Brasil .....	22
2. A alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia .....	27

### **CAPÍTULO II**

<b>CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	39
1. As concepções teóricas que influenciaram as práticas de alfabetização desde os anos 80 .....	39
1.1 A abordagem construtivista do conhecimento: Piaget .....	41
1.2. Emília Ferreiro: a psicogênese da escrita e alfabetização .....	45
1.3. O papel do construtivismo na concepção sobre alfabetização .....	47
1.4. Abordagem da teoria histórico-cultural: Vygotsky .....	48
1.5. As ideias de Vygotsky e as concepções de alfabetização .....	54
2. O conteúdo teórico das propostas pedagógicas da SME para a alfabetização .....	55
3. Piaget e Vygotsky: os caminhos de suas teorias na prática escolar .....	60
4. Alguns saberes necessários para o ensino da leitura e da escrita .....	68
4.1. O que significa ler e aprender a ler .....	68
5. Afinal, o que é alfabetizar? .....	75

### **CAPÍTULO III**

<b>AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	80
1. Caracterização das professoras .....	80

2. Descrição e análise dos dados coletados .....	82
3. Concepção de alfabetização das professoras .....	82
4. Concepção teórica de aprendizagem e ensino .....	84
5. Questão sobre métodos, metodologias e procedimentos.....	85
6. Avaliação da aprendizagem .....	90
7. Afinal, qual é a concepção de alfabetização das professoras? .....	93
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido um constante objeto de discussão e pesquisa no campo da educação brasileira, seja pela sua relevância para todo o processo de escolarização e sua função social, seja por seus percalços, entre eles, os baixos índices de rendimento escolar dos alunos em seu percurso escolar, mormente no domínio da língua falada e escrita. Os dados estatísticos e análises provenientes tanto de organismos oficiais como da pesquisa acadêmica, divulgados nos últimos anos, vêm revelando a extensão da problemática da alfabetização no país, levando os setores oficiais a se envolverem efetivamente na busca de soluções. Desse modo, no âmbito do Ensino Fundamental, a alfabetização infantil passou a figurar com mais destaque na pauta das discussões e das pesquisas.

Com efeito, os dados apresentados pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica) revelaram que, em 2001, 59% dos alunos das 4<sup>a</sup> séries apresentavam sérios problemas de leitura. Em 2003, a mesma pesquisa revelou uma pequena melhoria nos índices: 55% dos alunos continuavam com problemas na leitura. Em 2005, outro instrumento de avaliação nacional, a Prova Brasil, mediu o desempenho dos estudantes das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, contemplando as disciplinas Língua Portuguesa, com foco na habilidade de leitura, e Matemática, com foco nas habilidades em resolução de problemas. Os resultados apresentados continuaram apontando os baixos índices de aprendizagem alcançados pelos estudantes brasileiros. Na Avaliação Internacional de Competência da Leitura, promovida pela OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - 2000), intitulada PISA<sup>1</sup>, entre 32 países que participaram da pesquisa, o Brasil ficou em último lugar na classificação. Em 2003, a amostra foi feita em 41 países, o Brasil ocupou a 40<sup>a</sup> posição em ciências e 37<sup>a</sup> posição em leitura, ficando à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru.

Em 2006, o Brasil ocupou a 52<sup>a</sup> posição, deixando para trás somente a Colômbia, a Tunísia, o Azerbaijão, o Catar e o Quirguistão (MEC).

---

<sup>1</sup> O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes tem como finalidade avaliar os conhecimentos adquiridos em: leitura, ciências naturais e matemática, nos últimos anos da educação básica. É um teste padronizado que realizado de 3 em 3 anos, por iniciativa da OECD. Em 2006 participaram do Pisa 57 países. Para o PISA de 2009 foram cadastrados mais 12 países. ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org))

Esses dados, divulgados pelo próprio Ministério da Educação, levaram a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados a afirmar em seu relatório que o reconhecimento da necessidade de debater o assunto da não-alfabetização começa em 2003. Esse debate culmina com o lançamento, em 2006, do movimento “Todos pela Educação”, quando o MEC desenvolveu um Plano de Metas, convidando representantes da sociedade civil, educadores, organizações sociais, iniciativa privada e gestores públicos de Educação a assumirem o compromisso de tornar a educação a prioridade número um e garantir educação de qualidade para todos os brasileiros. Para isso, foi posto o desafio de atingir, até julho de 2022, cinco metas: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até a idade de 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; investimento em Educação ampliado e bem gerido. O plano incluiu outros compromissos, como a divulgação de pesquisas, dados e informações relacionados ao tema, a maior e melhor inserção da educação na mídia, a articulação e o fomento ao debate. “Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (BRASIL, 2007, p. 9).

Uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação é que as crianças até oito anos de idade sejam alfabetizadas. A *Provinha Brasil*<sup>2</sup> foi criada para subsidiar essa meta. Ela tem como intenção oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permite avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Acredita-se que, a partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e intervir no processo de alfabetização.

Espera-se que os resultados da *Provinha Brasil* contribuam para tomada de decisões quanto ao replanejamento e ao acompanhamento dos alunos em sua aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A *Provinha Brasil* (2008) foi a primeira avaliação de sistema feita para as séries iniciais do Ensino Fundamental, começando assim a desvelar a situação dos níveis de desempenho em leitura e escrita nos municípios que participaram dessa avaliação.

---

<sup>2</sup> A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

Outro fator bastante preocupante são os resultados das pesquisas nacionais em relação aos profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), quase a metade dos professores que atuam nas séries iniciais não tem formação superior. Esses dados foram publicados na Folha de S. Paulo (GOIS, 2007). É importante lembrar que esses professores são responsáveis pela alfabetização, que é uma etapa do ensino importantíssima para a qualidade da educação básica. As pesquisas deixam claro que a formação profissional de professores ainda é precária, sendo um dos fatores que muito contribui para os fracassos nos processos de alfabetização.

Os diagnósticos feitos em âmbito nacional mostram os problemas relacionados com a alfabetização infantil em nível regional e local. A presente pesquisa visa captar parte dessa problemática no município de Goiânia (Goiás). Os dados acumulados no município sobre o desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita não diferem dos resultados nacionais. Com efeito, avaliações realizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação (avaliações do sistema em 2005 e 2006; os mapeamentos das aprendizagens: 2006 e 2007; diagnose do Praler 2007; a Provinha Brasil 2008)<sup>3</sup> constatam altos índices de crianças não alfabetizadas no agrupamento A (primeiro agrupamento do Ciclo I)<sup>4</sup>, o mesmo acontecendo com as crianças do agrupamento C do ciclo I (último ano do ciclo I), mostrando, assim, a incidência de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita na Rede Municipal de Goiânia. Também pesquisas acadêmicas de mestrado expuseram as dificuldades do sistema municipal de ensino de Goiânia em relação à alfabetização (TARANTA, 2005; CAMPOS, 2006).

Muitos pesquisadores têm empreendido esforços em explicar e compreender tanto os fatores externos como os intraescolares, em relação ao insucesso da alfabetização infantil. Nesta pesquisa, após reconhecermos o impacto dos fatores externos, incluindo especialmente aqueles ligados à carreira, salários, condições de trabalho e formação profissional, nosso interesse voltou-se para as formas de atuação docente das professoras alfabetizadoras. Especificamente, investigou-se o nível de compreensão das professoras alfabetizadoras em relação a concepções de

---

<sup>3</sup> As avaliações feitas pelo departamento pedagógico da SME não foram divulgadas. Foram apresentadas internamente e cada unidade escolar recebeu, individualmente, o resultado do seu desempenho, para planejar ações buscando intervir no processo ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> Em Goiânia, as escolas municipais do ensino fundamental são organizadas em ciclo. Ciclo I (A,B,C), ciclo II (D,E,F) e ciclo (G,H,I), e cada ciclo é composto por 3 agrupamentos. Cada agrupamento corresponde a um ano de escolarização. O ciclo 1 é composto pelos agrupamentos A, B, C.

alfabetização. A pesquisa sobre os saberes que formam a base do exercício profissional dos professores tem sido bastante fértil no campo da educação. Autores como Tardif, Gauthier, Pimenta, entre outros, que abordam esta temática, não deixam dúvidas de que esses saberes incluem os conhecimentos obtidos em sua formação inicial e continuada. Segundo Gauthier, “a atividade de ensino implica a mobilização de vários saberes: o saber disciplinar, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica” (GAUTHIER et al, 1998, p. 29).

Um estudo de Borges (2004) busca mostrar como as disciplinas escolares têm um papel significativo na constituição dos saberes dos professores. A autora pergunta: “Qual seria o peso, o significado e o lugar dos componentes disciplinares na edificação dos saberes docentes, tomando por base a concepção que eles próprios têm de seus saberes?”. Borges (2004) considera a orientação disciplinar como elemento muito importante no processo de construção dos saberes, porque se mostrou fortemente presente nas experiências com o ofício do professor. Portanto, a orientação disciplinar constitui um dos saberes profissionais, particularmente na forma em que os professores se definem como professores de uma disciplina.

Este trabalho visa tentar estabelecer algumas conexões entre o conhecimento que o professor tem sobre alfabetização e as práticas docentes efetivas. Em outras palavras, dada a relevância dos saberes acadêmicos para o exercício profissional. Importa saber três coisas: a) como os professores “representam” para si mesmos os saberes acerca da alfabetização? b) se essas “representações” são compatíveis com a teoria ou orientações teóricas, de onde se originam? c) em que essa “representação” influencia a prática profissional dos professores? . Representação aqui entendida como Sacristán a descreve:

O primeiro indício de pensamento “em” e “sobre” a ação educativa aparece no decurso de sua realização com a possibilidade de tomar consciência sobre o que o sujeito faz. Sem a experiência, não pode haver pensamento. Surge como o eco ou a sombra que segue a ação e que pode ser percebido como algo que representa o que fazemos, graças ao qual podemos estabelecer algum tipo de controle sobre nossas atividades (1998, p. 50).

Todos nós temos consciência das nossas ações, se as desenvolvemos inconscientemente, elas não se manifestam. Mas quando adquirimos a consciência da ação, somos reflexivos. Ainda em Sacristán:

A racionalidade do pensamento é estabelecida a partir das representações mentais dos sujeitos, de acordo com suas condições de clareza, de precisão e de veracidade. [...] O reflexo da ação, que cria os conteúdos da consciência em forma de diálogo interior e com os demais pela linguagem. Quando nos “contamos interiormente” o que estamos fazendo ou aquilo que fizemos, temos e construímos uma representação intelectual da experiência. Essa consciência prática, reflexo da ação, pode ser inconsciente e não operar de forma explícita no momento de agir, o que nem sempre é inconveniente, pois, graças a esse ocultamento, podemos fazê-lo aflorar. As barreiras entre uma simples consciência prática e a explicação consciente em forma de discurso, por meio do qual narramos a ação para nós mesmos, são muito frágeis ou não existem (1998, p. 50).

A realização desta pesquisa foi motivada, em boa parte, pela nossa experiência de quase três anos como diretora do Departamento Pedagógico da SME (agosto de 2005 a fevereiro de 2008), onde tínhamos a responsabilidade de, junto com a equipe técnica, fazer a coordenação pedagógica das escolas da Rede. Além disso, temos uma trajetória de mais de trinta anos dedicados à educação, a maior parte deles como professora e coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, lidando com alfabetização. Quando à frente do Departamento Pedagógico, buscamos planejar ações visando fortalecer a preparação de professoras alfabetizadoras. Foram realizadas várias ações de capacitação, além do atendimento sistemático feito pela assessoria técnica do Departamento (Divisão do Ensino Fundamental, Unidades Regionais de Ensino e do Centro de Formação).

Após quase três anos de trabalho com as coordenadoras e professoras, constatamos, através de instrumentos avaliativos e de acompanhamento (avaliação de sistema e dos mapeamentos das aprendizagens), que os índices de aproveitamento das crianças em fase de alfabetização não apresentavam melhorias significativas. Como a Secretaria Municipal havia feito uma parceria com o Ministério de Educação e Cultura para o desenvolvimento da formação para professoras alfabetizadoras (PRALER<sup>5</sup>) queríamos que nessa formação, além do que já estava planejado, pudessem ser atendidas as necessidades e demandas formativas das professoras alfabetizadoras. O desejo da SME e, ao mesmo tempo, nosso desafio, era entender o que as professoras traziam como conhecimento prévio e de que forma poderíamos ir para além da proposta do MEC. A equipe do departamento pedagógico, então, decidiu fazer uma pesquisa de levantamento de dados por meio

---

<sup>5</sup> PRALER - projeto de formação implementado pela SME em 2008, cujo objetivo é planejar ações para a organização e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.

de um questionário. O objetivo era compreender ao menos uma parte do problema: o que as professoras tinham em mente em relação às concepções e práticas de alfabetização. Foi, então, que um questionário foi aplicado.

Por ocasião da aplicação do questionário, não foi possível uma análise ampla dos dados coletados. Entendendo que ali havia um conjunto precioso de informações, decidimos torná-los como fonte de informações para a nossa pesquisa de mestrado.<sup>6</sup>

## 1. Identificação da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza quantitativo-qualitativa, com características de estudo de caso, que investiga depoimentos de um grupo de professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia acerca de suas representações das concepções sobre alfabetização. O objetivo da pesquisa, conforme já mencionado, é de investigar o que as professoras afirmam sobre as suas concepções teóricas e práticas de ensino no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme mencionado, o questionário foi uma ação do Departamento Pedagógico<sup>7</sup> que tinha como objetivo subsidiar o planejamento da formação para as professoras alfabetizadoras. As professoras que responderam o questionário tinham duas características comuns: eram professoras alfabetizadoras e estavam inscritas em um programa específico de formação para a alfabetização, o Programa de Melhoria do Rendimento Escolar (PMRE), realizado em colaboração com o Programa PRALEER, do Ministério da Educação. Dessa forma, as professoras foram indicadas por suas escolas para fazerem a formação oferecida pelo Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME). Segundo o relatório final do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE, 2007), é objetivo do PRALEER:

assegurar o planejamento de ações que possibilitam a organização do processo ensino-aprendizagem na aquisição da leitura e escrita -

---

<sup>6</sup> Secretaria Municipal de Educação autorizou a utilização dos questionários como fonte de pesquisa. Entendemos que, como a SME autorizou o uso dos dados do questionário para a pesquisa, não precisaríamos da autorização das professoras, mesmo porque os questionários não foram identificados.

<sup>7</sup> Cabe registrar que no período de agosto de 2005 a fevereiro de 2008, a direção deste departamento esteve sob o encargo da autora desta dissertação de mestrado.

alfabetização no ciclo I, tendo em vista uma proposta de acompanhamento dessas aprendizagens (CEFPE, 2007, p. 3).

Responderam ao questionário 125 professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo I, em que se inicia o processo formal de alfabetização.

O objetivo inicial do questionário (Cf. Anexo) elaborado pela equipe da DEFIA/CEFEP, composto de 26 questões, foi saber qual conhecimento prévio que as professoras tinham sobre o processo de aquisição da leitura e escrita e suas práticas. O questionário foi aplicado pela equipe do CEFEP no período de março a junho de 2007. Naquela ocasião, a equipe técnica do Departamento Pedagógico não pôde realizar uma análise aprofundada dos dados. Vimos que as respostas dos questionários traziam informações importantes sobre o pensamento das professoras a respeito da alfabetização. Propusemos, então, trabalhar com o questionário como fonte de informação para esta pesquisa.

Foi utilizada, também, como procedimento investigativo, a análise documental, visto que foi necessário buscar nos documentos da SME a história da alfabetização e as orientações curriculares da SME para o desenvolvimento do trabalho das professoras para a aquisição da leitura e da escrita. Partiu-se da suposição de que o conteúdo das representações das professoras sobre concepções e práticas de alfabetização teria como fonte, em boa parte, os suportes teóricos apresentados nas propostas curriculares.

No decorrer das análises das respostas dos questionários, sentimos a necessidade também de outro instrumento que nos ajudasse na compreensão e análise das respostas dos questionários. Optamos pela entrevista<sup>8</sup>. Ela foi realizada nos meses iniciais do primeiro semestre 2009. Participaram da entrevista 12 professoras que também responderam o questionário.

## **2. Descrição da realização da pesquisa**

De posse dos questionários respondidos, a fase preparatória iniciou-se com a seleção de algumas questões que julgávamos relevantes, já que havia um número bastante extenso de questões (26). Após uma leitura preliminar das questões e das

---

<sup>8</sup> A entrevista nos subsidiou para esclarecer algumas questões do questionário. A maior fonte de dados foi o questionário.

respostas, ficou claro que precisaríamos considerar todas as questões, visto que uma questão complementava a outra ou o conjunto de respostas do questionário é que permitiria chegar a uma conclusão. Depois de conhecer e analisar os questionários chegou-se a quatro temas que, também, tornaram-se “categorias” a serem utilizadas para a análise e interpretação das respostas. As categorias foram as seguintes:

- a) Concepção de alfabetização (em que consiste a alfabetização; o que é alfabetizar);
- b) Concepção de aprendizagem e ensino (concepção teórica de aprendizagem e ensino declarada pelas professoras a partir de sua concepção de alfabetização);
- c) Metodologia e procedimentos de alfabetização (que metodologia e procedimentos de alfabetização as professoras declaram utilizar?);
- d) Avaliação (com que objetivo se avalia e quais procedimentos de avaliação da aprendizagem são utilizados).

A segunda fase foi uma análise mais sistemática das respostas às questões selecionadas, tendo em vista colher elementos para compreender o sentido das respostas dadas pelas professoras. No entanto, as questões não selecionadas serviram de subsídios para esclarecimentos e entendimento das categorias. Durante a análise das respostas foram feitas reflexões e interpretações a partir do objetivo da pesquisa, ou seja, compreender as concepções teóricas e as práticas que as professoras declaravam utilizar para o ensino da leitura e da escrita. A apreensão do conteúdo das respostas das professoras dependeria de aprofundar o próprio conhecimento da pesquisadora nas concepções declaradas pelas professoras como suporte teórico de seu trabalho e de suas práticas de alfabetização. Daí que se tornou necessário um estudo das concepções de ensino e de alfabetização, bem como das referências a essas concepções existentes nas propostas curriculares da SME. Esse estudo resultou na elaboração do segundo capítulo.

Seguimos aqui a recomendação de Patton (1980),

a análise dos dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe a melhor ou a forma mais correta. O que existe é sistematização e coerência do esquema escolhido de acordo com o que pretende o estudo (LUDKE, 1986, p. 42).

Para a análise de conteúdo das respostas, seguimos a orientação de Abramo (1979):

Há duas maneiras de se usar as respostas obtidas pelo questionário; como retrato vertical e como um retrato horizontal. Cada questão ou cada constelação de questões retrata um aspecto parcial de uma realidade global, e todos os questionários retratam uma situação. Não se está interessado em reconstruir o que é cada indivíduo, mas sim o que é a situação, ou o processo; está-se interessado, enfim nas homogeneidades ou heterogeneidades (regularidades e discrepâncias de uma realidade social) (p. 83).

Após o trabalho de análise dos questionários, surgiu a necessidade de acrescentar uma terceira fase, a elaboração de um roteiro para entrevista e a realização da mesma. Entendemos que esse instrumento permitiria maiores informações e esclarecimentos para confirmação ou não das respostas que nos questionários ficaram ambíguas ou não compreendidas. Optamos pela entrevista, pois a mesma permite correções, a obtenção da informação desejada com agilidade e, principalmente, porque possibilita um diálogo mais aberto entre o entrevistado e o entrevistador. As entrevistas foram realizadas no período de março a abril de 2009 (Cf. Roteiro, em anexo). Estabelecemos como critérios para a entrevista que a professora deveria ter respondido o questionário, entrevistáramos professoras que estivessem atuando no Ciclo I porque seriam professoras responsáveis, nesse momento, pelo processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, teriam a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação PRALER.

Encontramos alguns obstáculos para realizar as entrevistas: dificuldades em localizar as professoras, visto que de um ano para outro mudaram de escola; grande parte das professoras, ao preencherem os seus dados pessoais, só colocou os números dos telefones celulares que, no entanto, não atenderam às chamadas da pesquisadora; professoras que não estavam atuando no agrupamento A do Ciclo I ou assumiram outras funções na escola, como coordenação pedagógica ou outro agrupamento; por fim, algumas delas não se interessaram em participar da entrevista. Apesar disso, foram entrevistadas doze professoras, cujas respostas também serão analisadas nesse capítulo. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos, sendo gravadas e transcritas. Começávamos com questões da rotina, com intenção de familiarizar a professora com o conteúdo das questões e

assim responder com a maior liberdade possível. Tomamos, sempre, os cuidados recomendados por Thiollent (1980):

O entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a avaliação do que foi efetivamente dito (ANDRÉ; LUDKE, 1998, p. 36).

Finalmente, chegamos à fase de conclusão da pesquisa, com a interpretação dos dados, conforme as categorias anteriormente selecionadas.

### 3. As categorias de análise

Em função dos objetivos da pesquisa, selecionamos do questionário as questões que traziam: a concepção de alfabetização, a concepção de aprendizagem e ensino decorrente das concepções de alfabetização declaradas, metodologias, práticas pedagógicas, objetivos e procedimentos de avaliação. Desse modo, formulamos quatro categorias que, em nossa opinião, poderiam orientar a análise da problemática tratada nesta pesquisa.

**Concepção de alfabetização:** a resposta sobre a concepção de alfabetização permitiu-nos esclarecer os pressupostos teóricos que subsidiam a prática da professora, incluindo a visão de criança, de “alfabetização”, de criança alfabetizada.

**Concepção teórica sobre aprendizagem e ensino:** esta categoria visou captar possíveis teorias que estariam por detrás de suas práticas, em relação à aprendizagem e ao ensino, papéis atribuídos à professora e aos alunos no processo.

**Metodologias e procedimentos:** respostas declaradas sobre as metodologias e procedimentos realizados em classe pelas professoras, a fim de saber como põem em prática o que acreditam em relação aos objetivos da alfabetização. Agrupamos, nesta unidade de análise, subtópicos como as ações de ensino-aprendizagem, as formas de planejamento, a utilização ou não do livro didático, a relação professor-aluno.

**Procedimentos de avaliação da aprendizagem:** buscamos obter por esta categoria o que as professoras declaram sobre práticas de avaliação, que

instrumentos utilizam, como concebem a avaliação e se essa concepção corresponde às orientações da SME.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as apropriações das professoras de concepções teóricas e de práticas sobre o ensino da leitura e da escrita.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) Identificar e analisar as “representações” das professoras em relação à alfabetização, ensino da leitura e da escrita.
- b) Analisar se há a apreensão dos conceitos aos quais as professoras se reportam em suas respostas (conhecimento do pressuposto teórico com que trabalham), em relação à teoria ou orientação teórica dos documentos da SME.
- c) Analisar se a concepção teórica declarada pelas professoras está em consonância com as formas didáticas de condução do trabalho, as metodologias e as práticas de avaliação, tal como declaradas no questionário em relação ao ensino da leitura e da escrita; ou seja, o que as professoras afirmam sobre as suas práticas.

No Capítulo I, resgatamos sucintamente a história dos métodos de alfabetização no Brasil, da proclamação da República aos dias atuais. Compreendendo a educação como inseparável do seu contexto histórico-social, fazemos, também, um registro histórico da alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, de 1985 a 2008, recorrendo a documentos oficiais.

No capítulo II, abordamos algumas tendências pedagógicas que têm sido referência nestas três últimas décadas no campo da educação no Brasil e suas influências nas concepções de alfabetização. Foram destacados os principais conceitos das teorias piagetiana e vygotskiana, uma vez que estas são tomadas, explicitamente, como referência nas propostas pedagógicas da SME e, de alguma maneira, se fazem presentes no imaginário das professoras. Buscamos esclarecer os conceitos fundamentais para as duas teorias.

No capítulo três analisamos as respostas das professoras no questionário e nas entrevistas considerando as categorias de análise e trazendo algumas contribuições teóricas para que nos subsidiassem na compreensão e análise dos dados.

Finalmente, na conclusão, apresentamos as nossas reflexões sobre os resultados de pesquisa, visando contribuir para o debate e o diálogo em torno desse

grave problema da não-alfabetização efetiva das crianças, não só da rede municipal de ensino de Goiânia, mas do país.

# **CAPÍTULO I**

## **RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

O objetivo deste capítulo é apresentar um esboço histórico do ensino da leitura e da escrita no Brasil, visando compreender a implementação das orientações pedagógicas e curriculares do sistema de ensino da Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização.

### **1. Os métodos de alfabetização no Brasil**

No Brasil, antes da proclamação da República, o ensino da língua e da escrita não era oficializado, assim como não era a própria escola. O movimento pela escolarização inicia-se com a proclamação da República em 1889, quando a organização da instrução pública foi colocada como política do Estado. Conforme Reis Filho (1981, p. 51), os defensores da República acreditavam que a educação do povo era um dever e um interesse: “dever, porque a gerência do dinheiro público acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só se é independente quem tem espírito culto, e a educação cria, vigora e mantém a posse da liberdade”.

Segundo Mortatti (2006, p. 2), “o processo sistemático de escolarização e das práticas de leitura e escrita iniciou-se a partir da proclamação da República, como uma das utopias da modernidade”. Até então a escola era para poucos, informal e bastante precária. Desse modo, com a República, a instrução pública passa a ter escolas e um ensino organizado, intencional, sistematizado, para as práticas de leitura e escrita, começando uma nova história para o Estado e para o cidadão. Continua a autora:

O mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 3).

O governo republicano considerava as professoras a esperança da construção da democracia e chegava a participar nas discussões dos problemas da instrução pública, conforme atesta Reis Filho:

A mística do professor, fundada, sem dúvida, na crença dos efeitos da educação como fator de transformação social, influi de modo marcante no desembaraço com que o professorado passou a reivindicar, não apenas melhores salários, mas principalmente melhores condições de trabalho, edifícios próprios e adequados para as escolas, ampliação da rede escolar, condições para o aperfeiçoamento do professor, equipamento para as escolas (1981, p. 122).

Pesquisadores que têm como objeto de estudo o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização, como Mortatti (2006), com o desejo de contribuir para a compreensão desse processo, retomam a história da alfabetização e a subdivide de acordo com as disputas pela supremacia de alguns métodos ou pensamentos em determinados momentos da história. Mortatti (2006) considera que o primeiro momento tem como marco a publicação da Cartilha de João de Deus, o que ela chama de “a metodização do ensino da leitura”. Considera o segundo momento como “a institucionalização do método analítico”, a partir da Reforma da Instrução Pública de São Paulo, em decorrência da autonomia didática proposta pela Reforma Sampaio Dória. O terceiro momento inicia-se com a relativização da importância do método e também a institucionalização das bases psicológicas na alfabetização, o que Mortatti chama de “a alfabetização sob medida”. O quarto momento a autora chama de “alfabetização construtivismo e desmetodização”. Revisitaremos esses momentos históricos, pois eles apontam o que constitui e o que constituiu a alfabetização em nosso país.

Um dos momentos significativos da história da alfabetização foi a produção das cartilhas, no século XIX, baseadas nos métodos sintéticos, indo da parte para o todo, ou seja, inicialmente partindo do nome das letras (soletração), depois dos sons correspondentes às letras (expressão de fonemas), até a sílaba (silabação). A publicação em Portugal, em 1876, da “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita pelo poeta João de Deus, inicia uma etapa de discussões sobre o melhor método para alfabetizar. Em 1880, o Método João de Deus foi adotado nas Províncias de São Paulo e Espírito Santo. Essa cartilha utilizava o método da palavração, diferentemente dos métodos sintéticos, então existentes. Reis Filho destaca trecho do folheto Reforma do Ensino da Língua Materna (1884), em que Silva Jardim explica o método de leitura:

Como aprendemos a falar? Falando palavras. Como aprendemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional, porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogais, sons elementares e gerais,

comuns para as invogais, sons secundários e especiais e ainda nestas, das mais próximas daquelas para as mais afastadas, numa compilação crescente e generalidade decrescente, porque, finalmente, torna explícito que para ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados; que aqueles são sua abstração convencional (SILVA JARDIM Ib. REIS FILHO, 1984, p. 132).

Outro momento da história da alfabetização é o ano de 1890, quando se inicia a Reforma na Instrução Pública no Estado de São Paulo, que viria a ser modelo para reformas em outros estados. Nessa reforma, na Escola Normal (escola modelo) cria-se um jardim de infância e torna-se lugar de formação de professoras, tal como atesta Reis Filho, ao citar a função da Escola Normal conforme o Regulamento da Instrução Pública de 27 de novembro de 1893, artigo 260-A: “A Escola Normal terá por fim ministrar a educação teórica e prática, necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério primário como professoras preliminares, complementares ou adjuntos destes” (Ib., p. 135).

A base dessa reforma foi a ênfase no método analítico, sob influência da pedagogia norte-americana para o ensino da leitura. As cartilhas produzidas partiam de pequenas histórias, da sentença e da palavra. No entanto, os professores dos estados de São Paulo e Espírito Santo começaram um questionamento quanto à “camisa de força” da obrigatoriedade do uso do método analítico. Com isso, em 1920, a Lei 1.750 (Reforma Sampaio Dória). “estabeleceu a autonomia didática aos professores, e os demais métodos retomam o seu espaço” (Ib., p. 187).

Um terceiro momento na história da alfabetização são as disputas por um novo e eficiente método de alfabetização que fundam uma nova tradição, conforme constata Mortatti: “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de linguística da época” (2006, p. 6). Com a amenização das disputas entre os defensores de uma ou outra orientação metodológica na alfabetização, ocorre uma conciliação entre os métodos sintéticos e analíticos, surgindo, assim, os chamados métodos mistos ou ecléticos. Esses métodos ganham espaço no meio educacional como os mais eficientes no ensino da leitura e da escrita.

Em 1934, surge o livro de Lourenço Filho *Testes ABC*, que introduz instrumentos de verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Oito provas fazem parte do teste para saber o nível de maturidade do aluno

e, desse modo, os alfabetizandos são classificados para compor classes homogêneas, consideradas mais adequadas para a eficiência da alfabetização. A novidade em relação às cartilhas foi que as mesmas vinham acompanhadas do manual para professores e apresentavam atividades para o período preparatório. No entanto, a escrita continuava sendo entendida como uma habilidade caligráfica e ortográfica.

Esse momento chega até a década de 70, inaugurando, assim, uma tradição no ensino da leitura e da escrita: a subordinação da didática aos métodos buscados na psicologia. A concepção de criança em relação à natureza infantil, suas características individuais, o ritmo de aprendizagem, etc., baseada na psicologia, passam a subsidiar as discussões sobre o método do ensino da leitura.

O quarto momento corresponde ao início da década de 80 até os dias atuais, em que vigora a desmetodização da alfabetização. Com as críticas às cartilhas e aos métodos, vai se firmando a crença de que a aprendizagem é atributo da criança, portanto, independe do ensino e do trabalho do professor, provocando uma desvalorização, um silenciamento da didática. Ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita. Inicia-se o pensamento interacionista, o uso do termo letramento e a “conciliação” das teorias piagetianas e vygotskianas em alfabetização. Coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>9</sup>, em 1997, a institucionalização do “construtivismo” na alfabetização, que aparece nesse documento como mescla entre orientações piagetianas e vygotskianas:

A busca de um marco explicativo (...) tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referências está delimitado pelo que podemos denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como nas formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a

---

<sup>9</sup> PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais - constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 2001, p. 130).

teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e o seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998, p. 71).

Esta explicação nos permite afirmar que os PCNS tecem a proposta com princípios das teorias piagetiana, vygotskyana e outras, tendendo claramente para um ecletismo teórico.

Com a publicação dos PCNs, surgem agora, no mercado editorial, não cartilhas, mas livros para a alfabetização. Estes vestem uma nova roupagem, são transformados e, em suas apresentações, se dizem construtivistas ou sociointeracionistas, elaborados para atender às orientações pedagógicas dos PCNs embora estes orientem para que o professor tenha cuidado em relação ao uso do livro didático. O contraponto às críticas às cartilhas foi o incentivo à produção do material didático pedagógico preparado pelo professor. Com a conquista de espaços pelo pensamento denominado ora “interacionista” ora “sociointeracionista”, ampliam-se as discussões sobre a alfabetização, o texto ganha espaço na sala de aula e se torna moda (coqueluche) na alfabetização e no ensino da língua. A orientação para elaboração de material didático pedagógico é sempre partindo da utilização de textos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Surge um novo termo, o “letramento”, usado sozinho ou acompanhado de alfabetização, mas instalando outra discussão: alfabetizar ou letrar? Alguns autores defendiam a utilização do termo *letramento*, acreditando que nele se inclui a alfabetização, outros preferiam entender que os termos deviam ser utilizados juntos, um complementando o outro. Soares pergunta: “Que novo fato, ou novas ideias, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, *letramento*? (2003. p. 16). Retomaremos mais adiante esta questão.

Ao final dos anos 1990 e nos anos seguintes, desenvolvem-se na área da alfabetização diversas linhas de investigação, seja no campo da psicologia educacional, seja no campo propriamente linguístico, ampliando o leque de escolhas teóricas e metodológicas. No campo da psicologia e da pedagogia, especificamente, pesquisadores acentuam as discussões em torno do pensamento de Piaget e Vygotsky e suas aplicações à alfabetização, incluindo publicações com posições conciliatórias entre os dois autores.

## 2. A alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

O debate em nível nacional incidente nos órgãos públicos (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), nas associações científicas e movimentos no campo da educação repercutiu, como não poderia deixar de ser, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, à qual se refere este estudo. Pode-se estabelecer como marco desse debate o movimento nacional pela redemocratização do país iniciado nos primeiros anos da década de 80, após o arrefecimento do regime militar e passando pela campanha “Diretas Já”, o retorno ao regime democrático e a Assembleia Nacional Constituinte de 1988. A constatação dos índices elevados de reprovação e de evasão escolar motivou especialistas de órgãos públicos e pesquisadores a investir na busca de propostas pedagógicas que apontassem pistas para uma correção de rota dessa alarmante situação da escola pública brasileira.

Propostas pedagógicas e experiências diferenciadas foram iniciadas em vários estados brasileiros: em São Paulo, de 1968 a 1972, com a “organização em níveis”; Santa Catarina, entre 1970 e 1984, com o “Sistema de Avanços Progressivos”; Rio de Janeiro, entre 1970 e 1984, com “o Bloco Único”, e Belo Horizonte e Curitiba, em 1985. Nesses lugares, a organização do ensino para a alfabetização apresentou-se sob a forma de Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) ou Blocos Únicos de Alfabetização (BUA).

Cunha esclarece bem o que justificava a introdução, nos sistemas de ensino, dos CBA ou BUA. Ele escreve:

(...) os alunos provenientes das classes populares, ao contrário das classes médias, não dispunham dos estímulos que propiciavam sua alfabetização em uma só série, a 1ª do 1º grau. Aqueles alunos precisariam de mais tempo – não necessariamente o mesmo para todos, devido à heterogeneidade sociocultural das crianças matriculadas na escola pública. De todo modo, não se pretendia diminuir a extensão do conteúdo total das duas primeiras séries. Mudando o ritmo da alfabetização e eliminando a possibilidade de repetição ao final do 1º ano letivo, esperava-se que houvesse o emparelhamento dos diferentes ritmos ao fim do 2º ano letivo (1991, p. 199).

Em Goiás, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, fazendo coro ao movimento nacional, também iniciou uma reorganização do currículo do Ensino Fundamental, tendo como princípio um ensino que proporcionasse aos alunos da rede pública de educação um ensino público de qualidade.

Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação implanta a série da alfabetização e a primeira série - Bloco Único de Alfabetização, em que o ensino da leitura e da escrita passa a ser prioridade. A proposta apresentou como objetivo geral: "Propiciar um ensino fundamental com qualidade, ampliando o tempo de escolarização da série de alfabetização para dois anos, reduzindo a evasão e a repetência" (GOIÂNIA/SME, 1985). O Bloco Único de Alfabetização foi implantado em todas as unidades escolares de Goiânia, tendo já como meta a superação dos elevados índices de reprovação e evasão escolar. Os profissionais passaram por um curso de formação de 140 horas para estudo dos pressupostos teóricos e apresentação da proposta. As razões do enfrentamento dos problemas da alfabetização de crianças foram postas de forma muito clara, na apresentação do documento:

Temos uma escola do ponto de vista qualitativo extremamente deficitária, o que contribui para que conhecimento por ela veiculado alcance apenas determinados grupos de alunos. Ao invés, então, de termos uma escola para todos, temos uma escola que se distancia principalmente dos alunos pertencentes às camadas populares. Esta incompetência para lidar com as camadas populares tem contribuído para o fracasso das mesmas, acentuando as desigualdades sociais e, o que é pior, legitimando-as. Concretamente, esta realidade da escola pública delinea-se nos altos índices de evasão e repetência, além da semialfabetização, o que nos mostra a gravidade do quadro de fracasso escolar existente (GOIÂNIA/SME, 1985).

Segundo Moraes (2009), o Conselho Estadual de Educação autorizou a experiência do Bloco Único de Alfabetização por um período de um ano (1985). A Resolução CEE nº 123/92 regularizou o desenvolvimento dessa experiência no período de 1986 a 1989, ressalvando o interregno de 1989 a 1991, anteriormente aprovado, conforme parecer CEE 582/89. Com base nessa orientação legal, o Conselho Estadual de Educação autorizou sua continuidade estendendo-a até 1991. Com a Resolução nº 0123/92 autorizou, ainda, a continuidade dessa experiência, a partir de 1992, sem fixar limites de vigência.

Com a autorização do Conselho Estadual estendendo a continuidade da experiência do BUA até 1992 e a aprovação da Resolução nº 123, de 11/9/1992, que convalida os estudos dos alunos, no período de 1985 a 1989. A proposta da Rede Municipal de Goiânia buscou, assim, atender às demandas e necessidades da alfabetização tomando as seguintes medidas iniciais:

- Reestruturação do corpo técnico da própria secretaria, com a presença de profissionais de todas as áreas de estudo, além de pedagogos já

- existentes, visando à orientação, assessoramento e avaliação da prática pedagógica;
- Estudo e reformulação da grade curricular de 1ª e 2ª fase;
  - Elaboração de programas curriculares;
  - Elaboração de apostilas de apoio didático-pedagógicas;
  - Valorização do educador, através de cursos de atualização para pedagogos, professoras e diretores;
  - Implantação de série de alfabetização, anterior à 1ª série, configurando um Bloco único (GOIÂNIA/SME, 1992, p. 123).

A implantação do BUA tanto em Goiânia como nas demais cidades brasileiras representou politicamente uma grande vitória sob a Lei 5692/71, que só permite o acesso à escola de crianças com sete anos. As metas estabelecidas para a série de alfabetização foram arrojadas. Sem dúvida, grandes conquistas pedagógicas e sociais foram alcançadas, tais como: a antecipação em um ano de escolarização das crianças, isso também significava mais crianças atendidas pela rede pública de ensino.

Diante da necessidade de corrigir rotas, em 1992, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, buscando efetivar a melhoria da qualidade de ensino e sanar algumas dificuldades encontradas ao longo do processo de implantação da proposta pedagógica, reestrutura a proposta.

A equipe pedagógica da SME, avaliando a proposta Bloco Único de Alfabetização, percebeu que as escolas entendiam a série de alfabetização como similar à pré-alfabetização da rede particular (com a finalização do processo), diferentemente do que a proposta trazia, como um processo em construção, portanto, a criança teria um tempo a mais para desenvolver as suas aprendizagens, principalmente da leitura e da escrita. Reafirma a passagem automática da série alfabetização para a primeira série.

A Proposta Pedagógica de 1985, reformulada em 1992, aponta que a passagem automática da série da alfabetização para a série seguinte gerou bastante polêmica e incompreensões por parte de professores.

As professoras e pedagogas estavam arraigadas à tradição histórica de preestabelecer níveis de rendimento para a promoção. Ou seja, não compreenderam a essência da medida de antecipar a escolarização, configurada na série de alfabetização, e não instituir mais um instrumento de reprovação e, indiretamente, de discriminação da escola pública. O entendimento desta medida político-pedagógica dar-se-á, paulatinamente, nos anos seguintes, havendo, ainda, pressões pelo contrário (GOIÂNIA/SME, 1992, p. 123).

Embora a proposta tenha apresentado uma visão de avaliação que valorizava os processos de aprendizagem e não o produto das aprendizagens, as orientações do documento não foram compreendidas pela maioria dos profissionais que trabalhavam com as séries iniciais.

A ênfase nos processos permite traçar objetivos em longo prazo, bastando para isto que a prática na sala de aula seja avaliada de forma qualitativa e contínua. Só assim será possível fugir do imediatismo dos programas que almejam resultados em curto prazo, não importando com a qualidade de ensino (Ib, p. 123).

A SME estabelece um conjunto de medidas, sugere uma proposta curricular mínima contemplando todas as disciplinas do ensino fundamental, da série da alfabetização à 4ª série, e a possibilidade de orientação de trabalho nas séries de alfabetização.

Por enquanto, não estamos propondo um abandono dos processos utilizados na alfabetização (silábico ou fônico), apenas algumas transformações possíveis, neste momento, que agilizariam a eficiência deste processo. O investimento numa proposta sociointeracionista de alfabetização será possível quando os professores ingressarem num curso de capacitação, que já é uma intenção desta Secretaria, através de estudos adicionais (Ib, p. 123).

Para as séries do ensino fundamental (2ª a 4ª séries), constituíram-se grupos por área, com objetivo de elaborar uma nova proposta curricular. Em 1992, o programa curricular, com o apoio da Universidade Federal de Goiás, foi sistematizado, trazendo os princípios metodológicos e os conteúdos por série/disciplina. A SME também publicou cadernos didático-pedagógicos para subsidiar o trabalho do professor. Foi publicado um caderno específico para o BUA.

A implantação da série alfabetização foi, sem dúvida, a primeira política pública da Secretaria Municipal de Goiânia que colocou como prioridade uma proposta para a alfabetização. Conforme mencionamos, uma grande conquista dessa proposta foi a inclusão de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, introduzindo o ensino fundamental de nove anos. Acreditava-se que, proporcionando às crianças um tempo a mais para as suas aprendizagens, aconteceria, também, um salto na qualidade no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, o BUA deixou de vigorar em 1997, quando a SME, com base na Lei nº 9394/96 (LDB), elaborou o Projeto Escola para o Século XXI, conforme veremos adiante.

Com a Lei 9394 de 17/12/1996 e introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, há uma expansão da proposta dos ciclos de escolarização, cuja justificativa era a garantia do acesso e permanência de todos os educandos na escola. A SME de Goiânia, mais uma vez em sintonia com as mudanças educacionais no país, inicia, em 1997, uma segunda intervenção no sistema de ensino cujo objetivo foi uma ampla reforma no ensino fundamental municipal, que contemplava as orientações da LDB nº 9394/96: a correção de fluxo escola através dos estudos de aceleração<sup>10</sup> e ciclagem<sup>11</sup>; uma nova concepção do processo de avaliação<sup>12</sup>, visando a não-reprovação; a reformulação do currículo; a formação e capacitação dos profissionais da educação. A SME reconhecia, assim, as necessidades de mudanças na organização do ensino, implantando projetos para atendimento de alunos em defasagem idade/série e o sistema e ciclos, já que a organização em série foi considerada a vilã das reprovações e das evasões escolares.

Se analisarmos as estatísticas SME/CAE/ Goiânia -1997 temos um total de 135 escolas, excluídas as de ensino especial e as rurais. De 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, há um total de 15.262 em defasagem, o que já nos dá um índice de 29,4%. (...) a variação dos índices 1ª a 4ª evidencia, se analisarmos cada unidade escolar, uma incidência maior na faixa dos 33% a 55% embora aparecem outros que vão de 2,78 até 72,09% (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 11).

Diante dessa realidade, o Projeto Escola para o Século XXI, implantado na Rede de Ensino Municipal pela Resolução do CEE nº 266, de 29/5/1998, assumiu proporções de uma proposta de efetiva reestruturação do ensino fundamental na Rede Municipal de Goiânia. Essa reestruturação foi pensada em ciclos de formação, inspirada em proposta que estava em andamento na Prefeitura de Belo Horizonte (Escola Plural), em Brasília (Escola Candanga), no Estado de Santa Catarina

---

<sup>10</sup> Aceleração - estratégia utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira

<sup>11</sup> Turmas organizadas para os alunos com idade entre 12 e 15 anos, cursando a alfabetização, 1ª e 2ª séries. Essas turmas tiveram uma organização de tempo diferente da organização ano/ciclo. Os alunos, desde que apresentassem condições de aprendizagem, poderiam ir para turma seguinte em qualquer época do ano. (Proposta, p.60)

<sup>12</sup> O ato avaliativo passa, então, a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente, não apenas para observar resultados alcançados, mas para entender os caminhos por ela percorridos na construção do conhecimento.

(Escola Cidadã), entre outros. Assim, em 1998, inicia-se a implantação dos ciclos I e ciclo II<sup>13</sup> em 40 escolas da Rede Municipal. E como já era desenvolvida a proposta do Bloco Único de Alfabetização, o ciclo I é implantado em todas as escolas da RME. O objetivo geral do projeto, que estabelecia as diretrizes para o ciclo I e ciclo II, foi assim formulado:

Resgatar o ensino público municipal a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade da educação básica, que venha assegurar um novo patamar de cidadania e a inserção no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico, com fins a uma sociedade mais justa, solidária e integrada (GOIÂNIA/SME, 1998, p. 13).

A proposta contém os seguintes tópicos: Reflexões sobre formação humana, escola e cidadania, reformulação curricular, ensino aprendizagem, avaliação; Diretrizes básicas para as áreas do conhecimento; Princípios básicos do processo ensino-aprendizagem; Organização curricular em ciclos de formação; Turma de aceleração; Metodologia de projetos para o desenvolvimento do currículo. Trazem, também, uma organização dos conceitos fundamentais e conteúdos programáticos por disciplina/ciclo desenvolvidos dentro de um projeto temático e projetos de ação pedagógica, de apoio didático, de avaliação e orientação sexual.

A alfabetização foi contemplada no Projeto nas Diretrizes Básicas para a Língua Portuguesa. Propõe que a escola trate esse período de forma especial porque é nesse momento que o “educando se defronta com o grande desafio de tornar “formais” suas habilidades comunicativas” (Ib., p. 41). Tendo como referência a teoria piagetiana, a proposta valoriza o processo cognitivo da criança como sujeito da construção do seu conhecimento e a interação entre os alunos. Coloca que a alfabetização é uma etapa do conhecimento sobre a língua escrita e que deve ser observada sob a perspectiva do educando, respeitando as hipóteses construídas por ele.

---

<sup>13</sup> A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. A reestruturação do ensino fundamental em ciclo visa minimizar problemas como a evasão e a repetência. (Proposta 1998, p.57) Estrutura do ciclo I: alfabetização, 1ª série e 2ª série organizados por idade. (idem p. 58).

O documento ressalta que é preciso considerar a linguagem oral dos alunos e justifica a importância da linguagem citando Vygotsky: “existem estreitas relações entre o pensamento e a linguagem, e quando o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, a criança passa a sentir necessidade das palavras e tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra” (Ib., p. 42).

O Projeto Educação para o Século XXI critica e considera incoerente e restrito o ensino dos símbolos linguísticos. Alerta para a importância da observação do desenvolvimento cognitivo do aluno e da intervenção do professor para sanar as dúvidas e indagações. O professor deve ser cauteloso nas suas intervenções porque o aluno “*descobre o sistema escrito da língua*”, portanto, os erros não são “*distúrbios de aprendizagem*”, mas indicadores da evolução da escrita, uma forma de diagnóstico que alimenta o trabalho do professor. Recomenda a leitura de textos que fazem parte do dia-a-dia das crianças, chama a atenção para a leitura com compreensão e coloca o trabalho com textos como fundamental para a “descoberta” da forma escrita. O projeto deixa clara a sua fundamentação teórica: a proposta construtivista.

Foram elaboradas novas diretrizes aprovadas pela Resolução CME nº 021/2001. As diretrizes foram estruturadas da seguinte forma: apresentação, histórico, introdução, organização do ensino fundamental (ciclos, sistema seriado e educação de jovens e adultos). Nesta proposta, as áreas de conhecimento são organizadas como áreas afins, sendo a área de Expressão: língua portuguesa, inglês, artes e educação física; Ciências: física, química e biológica; Pensamento lógico-matemático; e Ciências sócio-históricas e culturais: geografia e história. O documento apresenta os objetivos específicos de cada componente das áreas do conhecimento.

O diferencial dessa proposta pedagógica é a apresentação de uma nova reorganização das áreas de conhecimento separando-as como áreas afins. Nesta proposta, a escola escolhe mais um professor para o coletivo, sendo assim, escolhe também a área desse professor, visto que, para ao ciclo II, ela deveria escolher, por exemplo, entre o professor de ciências e o professor de matemática, entre o professor de geografia e o professor de história e até mesmo entre o professor de português e o professor de educação física ou artes. Provavelmente o professor escolhido seria responsável pelo outro componente disciplinar ou o pedagogo

assumia a disciplina. Essa resolução traz também algumas orientações para a educação de jovens e adultos.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (CME- n. 214/2004) é um documento construído coletivamente ao longo do trabalho realizado na gestão municipal 2001-2004. Equipes de diversos órgãos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Centro de Formação de Profissionais da Educação, Unidade Regional de Ensino, Divisão de Ensino Fundamental levaram as discussões até as escolas. O referido documento é constituído de tópicos como: proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência; algumas concepções que orientam a educação da infância e da adolescência na Rede Municipal de Ensino; a ressignificação do espaço escolar; algumas concepções sobre currículo; o processo avaliativo na escola a partir dos tempos da vida. A proposta dedica especial atenção ao esclarecimento da organização escolar em ciclos de formação, tendo em vista uma concepção de formação humana:

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos unilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 29).

Em relação à alfabetização, a Proposta 2004 introduz na estrutura organizacional para o primeiro ciclo, nas escolas, o professor dinamizador<sup>14</sup>. Em nenhum momento o documento faz relação entre esse profissional e a sua relação com o processo de alfabetização.

Os objetivos da ação pedagógica no ciclo I referem-se, explicitamente, ao “desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, particularmente, ao processo de alfabetização”. No entanto, nessa proposta não há orientações específicas para a alfabetização.

Em relação às funções da escola, a proposta menciona a “socialização dos conhecimentos adquiridos historicamente considerando cada realidade escolar”,

---

<sup>14</sup> Professor dinamizador - entende-se, também, que o termo expressa a real necessidade de dinamização e articulação que o trabalho pedagógico na organização de ciclo requer. O professor dinamizador no primeiro ciclo é resultado da reivindicação dos profissionais da Rede Municipal de Goiânia nas plenárias do ano de 2001, visando a ampliação do coletivo de professores e uma melhor qualidade do trabalho pedagógico nesse ciclo (Idem. p. 37).

mas indica que a reorganização e ressignificação do espaço escolar devem ser feitas a partir dos sujeitos e não dos conteúdos. Nesta perspectiva, o currículo é flexível, “não há lugar para prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos preestabelecidos a serem trabalhados em cada componente curricular”. Ao contrário, o que se pretende é a superação dessa visão restrita e fragmentada de conhecimento a ser transmitido (Ib., p. 50).

A proposta reafirma o caráter de construção permanente do projeto político-pedagógico e a preocupação de respeitar o movimento de cada escola, pois se trata de um projeto que tem a sua fundamentação na concepção que historicamente está vinculada a projetos de transformação social. Nessa proposta todas as escolas passam a ser organizadas em ciclo, portanto, não há mais turmas organizadas por série no Ensino Fundamental da RME. Sendo assim, a RME de Goiânia passa a ter a seguinte estruturação: ciclo I (agrupamentos A, B, C) ciclo II (agrupamentos D, E, F) e ciclo III (agrupamentos G, H, I).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano (Resolução CME. nº 119, de 25/6/ 2008) é um documento resultante de um trabalho de leitura e reflexão coletiva dos professores que participaram dos GTE (Grupos de Trabalho e Estudos) e da Comissão de Currículo formada por representantes do departamento pedagógico da SME (DEFIA, CEFEP, URE) para discussão e reflexão sobre a concepção de currículo. Foi constituído um grupo de estudo específico para a alfabetização, pela importância atribuída pela equipe dirigente à ensinagem da leitura e da escrita. Esses grupos foram organizados por componente curricular e, mensalmente, reuniam-se para discussões e reflexões interdisciplinares. As discussões e reflexões, que se desenvolveram como ações de formação continuada entre agosto de 2005 a setembro de 2006, resultaram no texto do documento Diretrizes, mencionado acima, publicado em junho de 2008.

A Proposta Curricular divulgada em 2008 manteve alguns princípios da gestão anterior, mas apresentou algumas peculiaridades<sup>15</sup>. Entre elas, assume a teoria histórico-cultural como referencial teórico; reafirma o papel da escola como

---

<sup>15</sup> Na elaboração do documento da Gestão Municipal/2008 foram levadas em conta, além da LDB nº 9394/96 e a Resolução CNE/CNB nº 2/1998, as leis de Política Nacional e Ambiental (Lei 9795/99), de inserção da história e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10172/01) e os Planos Nacional e Municipal de Educação (Lei n. 10172/2001 e Lei n. 8262/2004). Alguns documentos da RME também foram tomados como referência, como a Resolução CME nº. 021/2001 e a Resolução 214/2004.

lugar de aprendizagens dos conhecimentos historicamente sistematizados, em que “os educandos, concebidos como sujeitos de direitos, aprendem a debater, questionar, analisar o mundo vivido, estabelecer relações, sintetizar, articular o pensamento próprio”; define os parâmetros curriculares para toda a rede, estabelecendo objetivos e conteúdos por ciclo/componente curricular (GOIÂNIA/SME, 2009, p. 21).

O documento explicita que a alfabetização caracteriza-se pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita, mas alfabetizar não basta, é preciso promover o letramento. Alfabetização e letramento são processos distintos, porém interligados, não sucessivos. O “ideal é alfabetizar letrando”, pois é o letramento que permite ao sujeito se envolver de modo prático e objetivo com o seu contexto social. Considera que o “ato de produzir textos compreende tanto a elaboração como a organização de sentidos para aqueles que escrevem e para os que leem” (Ib., p. 25).

Nas diretrizes para o ciclo I, é destacada a importância do brincar, do lúdico, da fantasia, da imaginação, do desenho, da fala e da escrita e, principalmente, do desenvolvimento da linguagem que vai para além do vocabulário. Assume claramente posições da teoria histórico-cultural:

A linguagem permite a construção de conceitos e formas de organização que vão além da criação de bases comuns para a comunicação, instrumentalizando o pensamento mediante as generalizações e abstrações conceituais. “Devido à linguagem, a consciência de cada sujeito se apropria da experiência coletiva e se amplia em conteúdos e forma, sem se limitar a experiência particular (Ib., p. 66).

A Proposta 2009 traz uma contribuição importante ao processo de alfabetização quando destaca a fase inicial de aquisição da leitura e da escrita em que se valoriza a representação da fala, a importância das relações entre fonemas e grafemas, a produção escrita. Outra contribuição significativa foi a de refazer os objetivos para cada disciplina e, em língua portuguesa, no ciclo I, objetivos possíveis e necessários para o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita:

Apropriar-se do sistema alfabético da escrita.  
Desenvolver a leitura e a escrita, associadas às práticas sociais, por meio da percepção, memória, concentração, atenção, raciocínio lógico, ampliando seus recursos de comunicação e interação.  
Fazer uso das linguagens oral e escrita, estabelecendo adequação às diferentes situações sociocomunicativas.

Reconhecer, na leitura de lendas, contos, causos, poemas e mitos, as contribuições das culturas africana, indígena e de outros povos à cultura brasileira.

Fazer uso da literatura infantil e ser capaz de distinguir suas funções básicas: lúdica, informativa, cultural, reflexiva e estabelecer relações entre texto escrito e ilustrações.

Produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade e de causa e efeito, necessárias à sua coerência e coesão (Ib., p. 71).

Outro aspecto bastante importante da proposta é quando explica o papel do professor: “O papel do educador é fundamental nesta mediação ao valorizar a linguagem do aluno e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe o uso da língua-padrão, situando a função social da leitura e da escrita na vida do educando, com atividades significativas e contextualizadas” (Ib., p. 68).

Constatamos, ao estudar os documentos da Rede Municipal de Goiânia, que as duas últimas resoluções foram aprovadas e publicadas no apagar das luzes das gestões que as elaboraram. Aconteceu com a Resolução 214/2004 e com a Resolução 119/2008.

A proposta pedagógica 119/2008 foi enviada ao Conselho Municipal em setembro de 2006. A proposta foi divulgada (cópia enviada às escolas) para ser utilizada no planejamento de 2007, mas foi aprovada pelo conselho e publicada em 25/06/2008. Esta proposta poderá ser viabilizada, implementada, porque o gestor foi reeleito e a maior parte da equipe técnica permanece na SME.

Esta breve retrospectiva histórica mostra que, nos últimos 20 anos, a Rede Municipal de Educação de Goiânia tem feito um movimento ininterrupto de organização e reorganização do currículo, demonstrando empenho em resolver as falhas do ensino apontadas nos diagnósticos nacionais e locais. Além disso, as propostas têm em comum várias ações de intervenção com um só desejo: a busca da melhoria da qualidade do ensino público, diante dos baixos índices de aprendizagem. Por exemplo, o investimento em formação continuada de professoras, as consultas e reflexões com a participação dos professores, técnicos da RME e universidades. No entanto, é incômodo constatar que ainda persistem resultados alarmantes nas aprendizagens dos alunos nos vários ciclos do ensino fundamental, principalmente no ciclo I, no qual as crianças passam três anos de escolarização e não aprendem a ler e escrever, fato que vem se repetindo desde a primeira proposta aqui apresentada, a de 1984.

Após passarmos por um breve percurso histórico dos métodos de alfabetização e revisitarmos as propostas pedagógicas da RME<sup>16</sup> buscando conhecer as orientações desses documentos para o desenvolvimento do trabalho com os agrupamentos de alfabetização, como nas propostas pedagógicas analisadas, constatamos que elas se fundamentam em duas teorias: a teoria piagetiana e a teoria vygotskyana. Diante da necessidade de retomarmos os princípios que fundamentam cada uma dessas teorias, o faremos no segundo capítulo.

---

<sup>16</sup> Ao apresentarmos as proposta pedagógicas da RME de 1985 à 2009 , fizemos de forma linear e não apresentamos nenhuma ruptura , conflito,desavenças porque fizemos somente a análise documental.

## **CAPÍTULO II**

### **CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos as características principais das concepções teóricas e das orientações metodológicas que, desde 1980, influenciaram as propostas pedagógicas da SME. Presumivelmente, tais concepções, sistematicamente apresentadas aos professores em cursos de formação continuada e nas próprias escolas, foram formando um quadro de referência para nortear seu trabalho com as crianças. O propósito do capítulo é apresentar pistas consideradas relevantes para a análise e interpretação das respostas dos professores ao questionário que forneceu os dados para esta pesquisa.

#### **1. As concepções teóricas que influenciaram as práticas de alfabetização desde os anos 80**

A par dos resultados dos dados das avaliações oficiais em escala apresentados anteriormente, a análise histórica parece indicar que teria ocorrido no Brasil uma “perda de especificidade” na alfabetização que, no dizer de Soares, seria uma “desinvenção da alfabetização”. Essa autora aponta alguns fatores que teriam contribuído para essa perda da especificidade, citando entre outros:

(...) a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer e tem trazido uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimento (SOARES, 2003, p. 6).

Para Soares, em que pese a importância desses fatores, a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 80. É nessa direção que desenvolveremos a seguir este tópico.

Com efeito, quando se percorre o caminho das propostas de alfabetização nas últimas três décadas, ficam evidenciadas as mudanças de paradigmas no campo teórico da alfabetização. No início dos anos 1920, o movimento da escola nova havia trazido contribuições psicopedagógicas para o aprimoramento das práticas de alfabetização; considere-se, por exemplo, as contribuições de Lourenço Filho<sup>17</sup>. Entre os anos 1950-60, surgiram os primeiros trabalhos baseados em Piaget e, por volta dos anos 1960, os de Paulo Freire, com uma proposta de alfabetização de adultos posta em prática em vários estados brasileiros. No entanto, a despeito dessas contribuições, é bastante plausível trabalhar com a hipótese de que, na prática escolar real, tenham vigorado práticas de alfabetização ligadas à pedagogia tradicional. É sabido, também, que no início dos anos 1970, no contexto da Lei 5692/1971, traços dessa pedagogia foram acentuados com a introdução da teoria da aprendizagem behaviorista, em decorrência da influência do chamado “tecnicismo educacional”. A alfabetização, nestas concepções, era entendida a partir da lógica dos conteúdos, organizados em cartilhas, com ênfase nos métodos analíticos ou sintéticos. Referindo-se a esses métodos, comenta Braggio: “na realidade, os métodos têm sido não só ineficazes no processo de alfabetização como também têm sido altamente nocivos, já que operam contrariamente ao que as crianças já vinham construindo em relação à linguagem escrita em suas comunidades” (1992, p. 76). Ainda conforme esta autora, a leitura e escrita eram entendidas como uma transcrição de código. Esses métodos deixaram transparecer algumas fragilidades, visto que as pesquisas educacionais apresentaram resultados altíssimos de reprovação na primeira série. Naquele período, as redes públicas de ensino, que se encontravam em plena expansão, se viam cada vez mais criticadas e ineficientes com o fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita<sup>18</sup>

O quadro descrito parece tomar outro rumo com estudos da epistemologia genética de Jean Piaget, inaugurando-se um novo conceito de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta orientação ganhou destaque com a publicação da pesquisa de Emília Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita, viabilizando encaminhamentos de como aplicar os fundamentos dessa teoria na sala de aula.

---

<sup>17</sup> Cf. LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

<sup>18</sup> Referimo-nos ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização no tempo passado, no entanto, vale registrar que essa concepção ainda ocupa espaço nas práticas de professores, a despeito de expressarem em suas falas o uso de métodos construtivistas ou socioconstrutivistas, conforme se constatou nesta pesquisa.

Mais adiante, por volta dos anos 80, surgem as primeiras publicações de obras ligadas à tradição sócio-histórico-cultural iniciada por Lev Vygotsky.

Para compreender os percalços teóricos pelos quais passou a alfabetização infantil, será necessário fazer uma retrospectiva das principais teorias de aprendizagem que influenciaram as práticas de alfabetização, ao menos as que se destacaram desde 1980, período ao qual está circunscrita esta pesquisa.

### **1.1 A abordagem construtivista do conhecimento: Piaget**

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço que se dedicou à psicologia genética, não tinha pretensões pedagógicas. A psicologia genética estuda a continuidade entre as formas biológicas e as operações do pensamento, por meio da ação (método psicogenético).

A principal questão posta por Piaget em suas investigações foi como surge e como se desenvolve o conhecimento científico humano, ou seja, como se constrói o pensamento racional. Para ele, a criança nasce com estruturas de conhecimento, como raciocínio, memória e pensamento. Ao elaborar sua teoria, buscou mostrar as mudanças pelas quais passam as crianças desde o estágio inicial de uma inteligência prática (período sensório-motor) até o pensamento formal, (lógico-dedutivo) na adolescência. Discordando tanto das teorias do conhecimento inatistas como das empiristas, acreditava que todo conhecimento é uma construção, ele vai sendo elaborado através da relação do sujeito com o objeto que procura conhecer. Castanheira escreve sobre a teoria de Piaget:

Para ele, todo sujeito nasce com potencial para aprender, pois sua origem é genética, mas o conhecimento só se constrói pela ação e interação do sujeito com o meio. Essa é a base da teoria genética. Ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento, desenvolvem-se suas estruturas, de tal forma que a estruturação da inteligência depende da coordenação progressiva interna tanto do sujeito quanto das informações adquiridas com as experiências vivenciadas (2007, p. 34).

Segundo Piaget (1969), o conhecimento é construído de forma individual e única, o sujeito tem a possibilidade de errar, construir e reconstruir buscando o equilíbrio necessário para novas aquisições. Dessa forma, a teoria compreende o sujeito como ativo construtor de suas próprias estruturas cognitivas na interação

com o objeto de conhecimento. O sujeito é um ser consciente que tem que regular o seu pensamento e seu discurso. A razão é por ele construída.

A teoria piagetiana considera a construção do conhecimento sob duas formas. Na primeira, o conhecimento é estruturado pelo fazer, pela experiência material concreta, a criança nessa ação relaciona as informações adquiridas às novas informações. A segunda é a própria aprendizagem, ou seja, as informações formam uma rede com elos que vão permitindo uma nova ação mental. As ações desencadeadas formam uma interação entre sujeito e objeto que se organizam como estruturas por seus esquemas de ação que construirão estados de equilíbrio. Para Piaget (1982) “a aprendizagem depende do desenvolvimento, portanto, os esquemas possibilitam o processamento da informação se estiver no nível do desenvolvimento cognitivo”.

Piaget afirmou que as estruturas cognitivas (esquemas) são desenvolvidas numa seqüência invariante. Isto é, o curso do desenvolvimento cognitivo, marcado pela formação de estruturas mentais, é o mesmo para todas as crianças, embora a idade em que cada uma atinge as estruturas específicas varie de acordo com a inteligência e o meio ambiente (1997, p. 176).

Os esquemas constroem-se progressivamente no transcurso do desenvolvimento, sendo que seu principal papel é o de elaborar as informações transformando-as em conhecimento. A noção de esquema de ação permite a compreensão dos processos cognitivos da criança.

O processo básico de organização e adaptação intelectual que leva ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, é explicado pela interligação entre quatro conceitos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

O *esquema* é a atividade do sujeito em relação à resistência do objeto, que pode ser reflexo (bagagem hereditária) e motor. Os esquemas se transformam: “todo esquema é coordenado com outro esquema e ele próprio constitui uma totalidade com partes diferenciadas” (Piaget, 1952). Os processos responsáveis pela mudança são a assimilação e a acomodação, propiciando o desenvolvimento cognitivo.

A *assimilação* é a atividade do sujeito pela qual integra um novo dado motor ou conceitual nos esquemas existentes. O processo de assimilação possibilita a ampliação dos esquemas. Pela assimilação, o sujeito se adapta cognitivamente ao ambiente e o organiza.

A *acomodação* é a criação de novos esquemas ou mudanças de antigos esquemas, as ações modificam, causam mudanças na estrutura cognitiva ou no desenvolvimento.

Ao balanço entre a assimilação e acomodação, Piaget chamou *equilibração*, um processo autorregulador importante para assegurar uma eficiente interação do indivíduo com o meio. Para Piaget, as estruturas mentais (raciocínio lógico, consciência, razão) são construídas pelo sujeito na ação sobre o objeto em um processo interativo. Assim, toda estrutura é formada no processo de *equilibração* e *desequilibração* (assimilação, acomodação, adaptação), o qual gera novas estruturas mentais, proporcionando o desenvolvimento progressivo, contínuo e temporal. Nesse sentido, há tentativa das soluções do conflito cognitivo. Segundo Wadsworth (1997, p. 172), “o conflito cognitivo é criado quando a expectativa e hipóteses com base no próprio raciocínio não são confirmadas. É o *desequilíbrio*.” No *desequilíbrio* é possível a passagem de um nível intelectual para outro. E o que permite essa mudança para um nível mais elevado é a ação e não a linguagem.

A *equilibração* por autorregulação constitui, assim, o processo formador das estruturas que descrevem e cuja constituição a psicologia da criança nos permite seguir passos, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se acham às voltas, em cada geração, com problemas incessantemente renovados para redundar às vezes, afinal de contas, em soluções que podem ser um pouquinho melhores do que as gerações precedentes (PIAGET; INHLEDER, 1982, p. 136).

Uma noção importante em Piaget é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. É sabido que, nessa teoria, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento. O desenvolvimento mental é compreendido como um produto de interação entre o organismo da criança com o meio. A criança nessa perspectiva é um investigador. Ela é considerada como um instrumento na construção do seu próprio desenvolvimento, portanto, a motivação para o seu desenvolvimento é interna, sendo assim, é necessário lembrar que as estruturas de estágios são variáveis de acordo com a inteligência e o ambiente em que a criança vive. Piaget considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento cognitivo, porém ele enfatiza o papel do ambiente para o desenvolvimento biológico, ressaltando a maturidade do desenvolvimento.

A construção do conhecimento e o desenvolvimento não são automáticos, embora o caminho do desenvolvimento seja o mesmo para todos, o seu ritmo pode

ser mais lento ou mais rápido do que as idades propostas por Piaget. Por isso, a educação não deve priorizar apenas o desenvolvimento, deve estar atenta à adaptação da criança ao ambiente. Para que isso possa ocorrer, as práticas educacionais precisam estar em consonância. Wadsworth escreve:

A visão construtivista piagetiana é a de que a prática educacional e o desenvolvimento não precisam e nem devem estar em desacordo. O construtivista entende que quando há compatibilidade, a aprendizagem de habilidades e de conteúdo, ocorrendo em consonância com o desenvolvimento natural da criança, é enriquecida. As construções são mais autênticas. A compatibilidade entre os objetivos escolares de desenvolvimento e de aprendizagem de habilidades e conteúdos só pode ser assegurada se a escola, e os seus professores, a assegurarem. Ela não acontece por acidente. A teoria construtivista é uma abordagem de como realizar isto (1997, p. 168).

Na teoria piagetiana, as funções mentais superiores são alcançadas pelo desenvolvimento dos estágios. Piaget descreve as fases do desenvolvimento em estágios, conforme as idades. O *estágio sensório-motor* (0 a 2 anos) se caracteriza por atos reflexos, pela busca visual dos objetos, ou seja, a criança age pelo prazer, pela satisfação. O *estágio pré-operacional* (de 2 a 7 anos) corresponde ao aparecimento das funções simbólicas, da linguagem. O *estágio operacional concreto* (7 a 11 anos) se caracteriza pela capacidade de resolver problemas e realizar operações lógicas, seriação e classificação, ainda o pensamento preso ao objeto. A linguagem é comunicativa e social, há um desenvolvimento dos conceitos morais (regras, mentiras e justiça). O *estágio das operações abstratas* (12 a 15 anos) corresponde ao pensamento formal, à abstração reflexiva. A criança pode resolver todos os tipos de problema, de modo lógico, e pode pensar cientificamente. As ações são libertadas do objeto, desenvolve-se o raciocínio hipotético-dedutivo e lógico-formal.

A ênfase nos estágios do desenvolvimento leva a entender que a linguagem é apenas um meio de comunicação. O pensamento antecede a linguagem. A linguagem é considerada como a transição do individual para o social, do pensamento autista, egoísta para o pensamento lógico. Piaget considerou a linguagem falada como manifestação da função simbólica.

A linguagem é, necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos (= significante "arbitrários" ou convencionais). Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena menos socializada que a de 7-8 anos tem necessidade de outro sistema de significantes, mais individual e mais "motivado": Os símbolos, cujas formas são mais correntes na criança

pequena, se encontram no jogo simbólico ou de imaginação. Ora, o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo em que a linguagem independente dela - desempenhando importante papel no pensamento da criança, a título de fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas) e de esquematização representativa, igualmente individual (PIAGET, 2006, p. 78).

A linguagem, para Piaget, é facilitadora e não necessária ao desenvolvimento intelectual. Ela reflete, mas não produz inteligência. A linguagem é um sistema de representação do real. Evolui de linguagem individual para a egocêntrica e, finalmente, aos sete anos, evolui para o social. A linguagem é construída pelo sujeito a partir da ação. Em relação à escrita, ela é considerada um processo histórico de construção de um sistema que representa conceitualmente as unidades linguísticas da fala. Sua aprendizagem consiste na apropriação de um objeto de conhecimento.

Como a linguagem é só uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel (PIAGET, 2006, p.80).

## **1.2. Emília Ferreiro: a psicogênese da escrita e alfabetização**

Emília Ferreiro, nascida na Argentina em 1936, é psicopedagoga de formação. Fez doutorado na Universidade de Genebra, tendo como orientador Jean Piaget, posteriormente tornou-se sua colaboradora. Realizou boa parte de suas pesquisas em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky, das quais surgiu uma publicação em 1979, *Psicogênese da Língua Escrita*. Sua influência na teoria e na prática da alfabetização, no Brasil, é considerável, inclusive na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Seu nome está, portanto, fortemente ligado ao movimento denominado “construtivismo”. Ferreiro e Teberosky assim se referem ao papel dos estudos de Piaget ao seu trabalho:

Aqui, o que está em jogo é a concepção que se tem da teoria de Piaget: ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, ou uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Esta última é, por certo, a nossa interpretação: a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição do conhecimento (1985, p. 28).

Em seu livro *A psicogênese da língua escrita* (1986), Ferreiro utiliza os esquemas propostos por Piaget para explicar como acontece a construção da leitura e da escrita. A proposta construtivista tem se dedicado a pôr em evidência as hipóteses das crianças durante o processo de construção dos conhecimentos, como e o que as crianças aprendem quando começam a ler e a escrever. Um dos preceitos defendidos por Ferreiro e Teberosky é diagnosticar o quanto as crianças já sabem sobre a língua ao chegarem à escola. Para elas, todas as crianças, ao serem alfabetizadas, passam pelas hipóteses de escrita propostas na teoria psicogenética que adota o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. Com o desenvolvimento da leitura e da escrita, a criança vai formulando esquemas que têm como resultado a escrita silábica, que é uma construção fundamental no processo de construção da linguagem escrita. “O esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tanto as letras quanto as sílabas” (FERREIRO, 1985, p. 79). Para pensar o ensino da língua escrita é preciso ampliar a nossa visão, que ela considera empobrecida. Para ela, precisamos pensar a “língua escrita como sinais de representação da linguagem e que as crianças são seres que pensam que constroem interpretações, que agem sobre o real para fazê-lo seu” (Ib., p. 40-41).

As habilidades trabalhadas para a aquisição da leitura e da escrita não contribuíram apenas para essas aprendizagens. As habilidades que já existiam foram modificadas e as novas habilidades possibilitarão o desenvolvimento de novas aprendizagens. Aprender a ler e a escrever amplia o universo linguístico. Escreve Ferreiro: “podemos admitir que ao aprender um sistema de escrita, produz um efeito específico sobre muitas das nossas habilidades, não só cognitivas, mas também linguísticas” (1995, p. 34).

Ainda cabe mencionar que, para Ferreiro, a leitura e a escrita são compreendidas como um sistema de representação.

Uma representação não é cópia, decalque ou uma réplica, é um objeto distinto do representado. A escrita transforma um objeto bidimensional e converte a ordem temporal em uma ordem linear. (...) Nesse processo de transformação do objeto, com vida (social) própria (FERREIRO, 2002, p. 169).

O processo de aquisição da leitura e da escrita passa a ser pesquisado como uma aprendizagem conceitual. Para Ferreiro:

A teoria de Piaget permitiu trabalhar a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente. A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção do conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (1985, p. 28).

### **1.3. O papel do construtivismo na concepção sobre alfabetização**

A década de 80, no Brasil, fica fortemente marcada com a transição de paradigmas da alfabetização, com a introdução do construtivismo piagetiano, especialmente nas formulações de Ferreiro. Durante anos, as crianças foram alfabetizadas pelos métodos sintéticos, analíticos ou ecléticos. Com a introdução de nova proposta teórica, passou-se a alfabetizar buscando o processo de construção da leitura e escrita voltadas para a valorização das hipóteses das crianças. Ferreiro busca apoio na concepção de que a linguagem atua como representação, ao invés de ser apenas transcrição gráfica de sons falados. Segundo Azenha (2003 p.47), “a interpretação dos resultados de pesquisa levou Ferreiro e Teberosky a concluir que, mesmo antes de ler, as crianças têm ideias precisas sobre critérios que distinguem textos que servem para ler dos outros que não permitem a leitura”.

Outra grande contribuição das autoras é o caráter evolutivo da aprendizagem da escrita, a valorização da hipótese da criança para aproximar a escrita da criança à escrita padrão. O fato de as autoras apresentarem uma outra visão do erro eliminando o caráter patológico. O fato de considerar o erro como hipótese, portanto necessário para a construção da escrita. Essa perspectiva “do erro” traz um novo olhar sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com efeito, a perspectiva construtivista traz profundas mudanças na concepção e nas convicções de intelectuais ligados às pesquisas educacionais brasileiras. Pode-se dizer que os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentados na epistemologia genética, transformaram a história da alfabetização. A psicogênese da língua escrita tornou-se um divisor de águas para a alfabetização. Nela, os métodos tradicionais são criticados. Há um questionamento das hierarquias das habilidades proposta pelos métodos. Para os construtivistas, as aprendizagens se dão pela construção do conhecimento e na relação da criança

com o objeto. Com isso, difundiu-se a crença de que os problemas de alfabetização do país estavam na superestimação dos métodos, aos quais estavam vinculadas as cartilhas. Ocorre, assim, uma desmetodização, em que os métodos de alfabetização passaram a ser vistos de uma forma negativa. Segundo Soares

Quando se fala em “método” de alfabetização, identificam-se, imediatamente, os métodos tradicionais (fônico, silábico e global), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método (2003, p. 6).

Os desvios e a interpretação restrita da teoria trouxeram e trazem muitos problemas para o ensino da leitura e da escrita em nosso país.

#### **1.4. Abordagem da teoria histórico-cultural: Vygotsky**

A partir da metade da década de 80, são introduzidas no Brasil algumas obras de Lev Vygotsky, formulador da teoria histórico-cultural, e esse autor, daí em diante, passou a ser referência nas pesquisas educacionais. O motivo para tal referência é que Vygotsky faz parte de um grupo de pesquisadores russos, pedagogos e psicólogos que investiga temas como a origem do desenvolvimento do psiquismo, o desenvolvimento humano, a aprendizagem, os processos mentais, a natureza histórico-social do desenvolvimento psicológico, a relação entre aspectos cognitivos e emocionais, a linguagem, a consciência e a atividade. Suas pesquisas e as de seus seguidores tiveram como referência o materialismo histórico-dialético.

Presentemente, têm sido postas em evidência as várias interpretações do pensamento de Vygotsky, as quais frequentemente mostram posições muito diferentes em relação aos mesmos conceitos, tais como mediação, artefatos culturais, desenvolvimento mental etc. Tem sido hoje objeto de debate qual dessas interpretações deu origem aos estudos dos primeiros pesquisadores de Vygotsky, no Brasil<sup>19</sup>. Essa discussão não faz parte dos objetivos de nossa pesquisa, de modo

<sup>19</sup> Acerca da “orientação” do pensamento de Vygotsky, (Pentecorvo, 2005) assinala que a obra *Pensamento e Linguagem*, publicada pela primeira vez na Rússia em 1934, “reapareceu” em 1956 com cortes e alterações, devido à censura stalinista. Em 1962, foi feita tradução para o inglês nos EUA, mas, desta vez, foram cortadas as referências marxistas da edição russa de 1956. Há outro entendimento (por ex., Duarte, 1996) de que a apropriação do pensamento de Vygotsky feita por pesquisadores norte-americanos - que resultou na corrente denominada “teoria sociocultural” - também retirou as menções ao materialismo histórico-dialético.

que nos limitaremos, aqui, a apresentar sucintamente as ideias mais popularizadas do pensamento de Vygotsky, sem distinguir a qual orientação pertence. Existem quatro orientações teóricas a partir da teoria vygotskyana. A histórico-cultural, a teoria da atividade, a teoria sociocultural e a teoria socioconstrutivista. Segundo Libâneo (2008) A THC enfatiza o funcionamento do sistema cognitivo em suas interações com a cultura; está mais focada na estrutura do funcionamento cognitivo interno. (...) A TSC enfatiza a cultura tal como se manifesta nos grupos sociais específicos. Não existem estruturas sociais objetivas independente de sua concretização em interações efetivas num determinado contexto. A teoria da atividade de Leontiev enfatiza motivos e objetivos das ações e operações práticas com o objetivo da atividade. A teoria sociocultural propõe-se a explicar a ação humana em situações culturais, históricas, específicas, compreendendo a estrutura da atividade humana como sendo de natureza sociocultural. A teoria socioconstrutivista (Pós-Piaget) foca nos contextos particulares, aprendizagem para solução de problemas. O tema que caracteriza mais propriamente a teoria de Vygotsky é o papel determinante dos processos históricos e culturais sobre o desenvolvimento mental. Para ele, o desenvolvimento das funções superiores<sup>20</sup> acontece pelas vias do desenvolvimento cultural, quer pelos meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou funções psicológicas, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.

Para Werstch (1985), a base teórica de Vygotsky está assentada sob três temas que foram se desenvolvendo ao longo de seus estudos: uso do método genético ou do desenvolvimento, a afirmação de que as funções mentais superiores emergem dos processos sociais; os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefatos culturais, que mediam a interação entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos.

Em relação ao primeiro tema, Vygotsky, como precursor de uma corrente de pensamento que tem como fundamento o método geral do materialismo histórico dialético, “ele foi o primeiro pesquisador a estudar o princípio histórico no domínio do desenvolvimento infantil, e isso é o princípio do método dialético” (OBOUKHOVA, 2006, p. 17)

---

<sup>20</sup> Funções superiores - O desenvolvimento das funções mentais superiores implica a internalização das formas culturais de comportamento, pela mediação simbólica. As funções são transformações internalizadas de modos sociais de interação (SMOLKA, p. 55)

Vygotsky escreveu:

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. Estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças do nascimento à morte (2002, p. 85-86).

A ideia da psicologia histórica tendeu amplamente a ser conceituada a partir de falsas luzes. A investigação histórica foi compreendida como uma investigação de um dos fatos do passado. Essa compreensão é ingênua, pois coloca uma barreira entre o que é histórico e o que está no presente. Num estudo histórico, o fenômeno é estudo considerando o seu movimento. Isto significa estudar a relação dos processos culturais no conhecimento do fenômeno pesquisado.

Em relação ao segundo tema, Vygotsky revolucionou o estudo da psicologia do desenvolvimento porque, até então, considerava-se como principal questão, principalmente no ocidente, a relação do ser biológico com a realidade. Para esse autor, a maturação biológica é um fator secundário do desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, porque essas dependem da interação da criança com o seu meio cultural. Desse modo, a teoria histórico-cultural busca a compreensão das relações entre a aprendizagem e o ensino como processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana. Há uma ênfase na mediação cultural do processo do conhecimento, portanto, as diferenças dialetais, as diferentes funções de comunicação e os diferentes usos sociais da leitura e da escrita são extremamente relevantes.

Sobre o terceiro tema, Vygotsky expandiu o conceito de mediação na interação do sujeito com o meio, introduzindo o uso de sinais (língua, escrita, sistema de números) como ferramentas. A mediação tem um papel central na psicologia de Vygotsky porque a utilização de ferramentas que são sociais, culturalmente construídas, traz na interação modificações do sujeito que faz uso da ferramenta e do meio em que está envolvido. Portanto, a utilização das ferramentas deve ser reconhecida como transformadora da mente e não somente um meio que facilita os processos mentais já existentes. Sendo assim “o desenvolvimento

cognitivo deve ser compreendido como um processo de aquisição cultural” (COLE, 1985).

A ideia é clara quando Vygotsky apresenta a lei geral do desenvolvimento cultural:

As funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicologicamente) e depois dentro da criança (intrapicologicamente), aplicando-se esse princípio igualmente à atenção, à memória lógica, e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (2002, p. 75).

A reconstrução interna das operações externas é chamada por Vygotsky de interiorização.

As transformações que antes representavam uma atividade externa são reconstituídas e começam a ocorrer internamente. A transformação do processo interpessoal no processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Ib, p. 75).

O desenvolvimento humano consiste em um processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interação social com outros, mais experientes, no uso dessas ferramentas. Na teoria vygotskyana ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos. Segundo Fino (2001), “as ferramentas são criadas e modificadas como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros”. Cada indivíduo alcança a consciência através da atividade mediada por ferramentas. E uma dessas ferramentas é a linguagem. Segundo Oslon, “nesta perspectiva, o gesto, o brinquedo, a fala, a escrita são formas culturais de manifestação da linguagem, portanto, ferramentas que constituem a consciência humana (ações intencionais)” (1998, p. 89).

Vygotsky (1998) enfatiza que a ferramenta é o meio através do qual a atividade externa se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo não provoca nenhuma alteração no objeto da operação psicológica. É uma atividade interna. O signo é orientado internamente e no sentido de dominar o próprio indivíduo. A função da ferramenta é de influência humana no objeto de atividade, sendo organizada, orientada e tendo como meta modificar esse objeto. A atividade social quando organizada é de suma importância para construção da consciência, que se forma pelo potencial que os seres humanos têm de dedicar-se

às atividades sociais produtivas e construtivas. Dessa forma, as estruturas cognitivas e sociais são construídas e consistem na interação entre pessoas.

O bom ensino é aquele que propicia a atividade de formação de conceitos. Conceitos são instrumentos para a vida mental e é um processo de abstração que envolve ações mentais. Portanto, atividade de aprendizagem é pensamento teórico, é conceitual. A teoria de Vygotsky menciona dois tipos de conceito, os científicos (acadêmicos) e os espontâneos (o conhecimento de todos os dias), os quais são adquiridos de diferentes maneiras. O conhecimento científico fundamenta-se em sistemas culturais que são transmitidos através do sistema formal de ensino, enquanto que os espontâneos são aprendidos pela participação em atividades da vida cotidiana. Há, por parte do autor, uma preocupação de como ensinar os conceitos científicos.

O estudo dos conceitos científicos como tais tem importantes implicações para a educação e o aprendizado. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição. Descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática (VYGOTSKY, 1993, p. 75).

A afirmação de que o processo de desenvolvimento não ocorre ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem, ao contrário, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, leva Vygotsky a criar o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, espaço de dissonância onde se pode desenvolver o potencial do aprendiz. Quando Vygotsky coloca que o bom ensino proporciona o desenvolvimento é porque o ensino desperta as funções cognitivas que estão em maturação.

Nessa perspectiva é a aprendizagem que movimenta o processo de desenvolvimento humano. O autor propõe dois níveis de desenvolvimento, o nível real e o nível potencial, definindo assim a zona de desenvolvimento proximal:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Nessa teoria, o desenvolvimento mental está intrinsecamente na aprendizagem da linguagem. Vygotsky faz a relação do pensamento e linguagem. O

significado da palavra é, para ele, um aspecto fundamental, pois é, ao mesmo tempo, um ato do pensamento.

A relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações em si mesmas, pode ser considerado um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1993, p. 108).

Vygotsky (2002) chama a atenção para a linguagem escrita. Embora a psicologia tenha considerado essa linguagem como uma complicada habilidade motora, o autor vê a escrita como um particular sistema de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.

A linguagem escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem que vai se constituindo um simbolismo direto. Segundo Vygotsky, a linguagem escrita é:

Constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quase, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKY, 2002, p. 140).

O domínio do sistema de escrita não pode ser feito de uma forma mecânica e externa, para o autor é preciso pesquisar a pré-história da linguagem escrita, e isto não é uma tarefa fácil, visto que “a história do desenvolvimento da linguagem escrita é plena de descontinuidades”, pois “exigem o desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VYGOTSKY, 2003, p. 141).

Para compreender a história da linguagem da escrita é necessário pensar desde os gestos como signo visual inicial que representa um signo gráfico, depois vêm os rabiscos e desenhos da criança, é preciso considerar todo o seu desenvolvimento motor. Outro aspecto de atividade que é um elo entre gesto e linguagem escrita é a atividade de jogos da criança.

Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo (VYGOTSKY, 2002, p. 143).

Tanto no brinquedo como no desenho, o significado surge, inicialmente, como simbolismo de segunda ordem, é mais tarde que a representação gráfica designa algum objeto. “À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que assim passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita” (p. 147).

Ainda em Vygotsky (2002);

A criança quando desenha de memória, ela conta uma história, isto mostra uma certa abstração” necessariamente imposta por qualquer representação verbal” Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (Ib, p. 149).

O entendimento do desenvolvimento da linguagem escrita passa pela linguagem falada a vai aos poucos transformando em simbolização (brinquedo, desenhos) que vão dando lugar à simbolização gráfica, assim é feita a intermediação para a linguagem escrita.

Ao julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (2002, p.154).

### **1.5. As ideias de Vygotsky e as concepções de alfabetização**

As ideias de Vygotsky têm contribuído de forma expressiva nas concepções de alfabetização, seja pelo conjunto de suas proposições sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a importância da escolarização na constituição do psiquismo, seja pelos seus estudos sobre pensamento e linguagem. É por meio dessas ideias que se fortaleceu, por exemplo, o movimento pela escola pública entre as décadas de 80 e 90, em que a aprendizagem da língua escrita passa a ser vista como instrumento indispensável de promoção humana e transformação social. De certa forma, as ideias de Vygotsky possibilitam uma visão psicopedagógica do processo de alfabetização, aliada a uma visão que considera a inserção da criança em um contexto sociocultural.

Em uma das interpretações do pensamento de Vygotsky, a teoria histórico-cultural, acentua-se o papel da ação pedagógica, intencional, do professor, no sentido de mediação da relação do aluno com o objeto de conhecimento. Nessa medida, o alfabetizador assume um efetivo na criação do ambiente e das condições de interação entre a criança e a escrita.

Não é por acaso que, a partir da teoria histórico-cultural, surgiram críticas à concepção piagetiana de educação pelo caráter um tanto espontaneísta, pois ao dar ênfase à liberdade e ao direito de aprender, reduziu-se a presença do professor no processo ensino-aprendizagem. Ao destacar o papel do outro para o desenvolvimento mental, Vygotsky acentua o papel do professor de mediação do processo de formação das ações mentais.

Com o aprofundamento dos estudos da teoria de Vygotsky vem à tona a necessidade de compreender e explorar suas implicações pedagógicas, incluindo outros pesquisadores ligados à Escola de Vygotsky, entre eles Leontiev e Davydov. Estes dois autores desenvolveram seus estudos em torno da aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados, tendo como foco o conceito marxista de atividade humana. Davydov aprofundou estes estudos na direção de explicitação da atividade de aprendizagem. No entanto, os estudos em torno dessa temática no Brasil ainda se circunscrevem à pesquisa universitária, com pouca ligação com a prática escolar corrente (LIBÂNEO, 2004).

Com claro discernimento, ainda precisamos de muitos estudos e pesquisas sobre a atividade de aprendizagem, nesta perspectiva teórica e principalmente um grande investimento na formação do professor respeitando os seus saberes, atuando na ZDP, entendendo que ele também é um ser histórico-cultural que precisa desenvolver autonomia teórica e comportamento ético para que, assim, não façamos dos alunos de alfabetização das escolas públicas cobaias de concepções teóricas.

## **2. O conteúdo teórico das propostas pedagógicas da SME para a alfabetização**

O Capítulo I apresentou a trajetória histórica da alfabetização da SME de Goiânia, mostrando que vem trabalhando, nas últimas três décadas, com referenciais teóricos do construtivismo, da teoria sócio-histórica e da teoria histórico-

cultural. Mostrou, também, como a rede tem apresentado uma característica de continuidade de estudos para a construção das propostas pedagógicas.

Em função dos objetivos desta pesquisa, que é saber o que e, como professoras alfabetizadoras compreendem as concepções sobre alfabetização, apresentaremos, a seguir, as inserções das ideias de Piaget e Vygotsky nos documentos oficiais da SME.

Na experiência do Bloco Único de Alfabetização (BUA), como vimos no capítulo anterior, embora o documento priorize a classe de alfabetização, ele não deixa clara a concepção teórica que adota. Fala que não propõe nenhuma mudança dos processos utilizados (fônico e silábico), mas aponta o desejo de investimentos nos estudos adicionais e capacitações nas ideias sociointeracionistas.

O Projeto Escola para o Século XXI, que é a Proposta Curricular da SME, recorre aos PCNs para a concepção de língua portuguesa. Enfatiza o uso de textos como recurso didático para o desenvolvimento da aprendizagem da língua. Esse projeto recomenda que a escola fique atenta à aprendizagem dos alunos, pois a alfabetização precisa de um olhar especial. Traz como referência para falar sobre o conhecimento Piaget:

Para ele, conhecimento é processo, algo que vai se construindo; o estímulo, por sua vez só se configura se a estrutura mental é capaz de percebê-lo como tal, isto é, só se sente estimulado por algo se o mesmo se apresenta interessante (GOIÂNIA, 1998, p. 41).

Nessa Proposta, são feitas referências a Vygotsky e Paulo Freire, mas as orientações sobre a alfabetização estão mais próximas da concepção piagetiana. Por exemplo:

A intervenção do professor durante a aprendizagem do aluno se faz necessária na medida em que funciona como auxílio às buscas e às dúvidas inerentes ao processo. Desta forma cabe ao professor estar atento ao desenvolvimento do aluno para que possa mediar com eficiência dentro do necessário (p. 41).

A Proposta chama a atenção para que a escola trabalhe com o gosto e a alegria do aprender e alerta para a importância da interação entre os alunos na alfabetização. Apresenta o seguinte conceito de alfabetização:

Se por alfabetizar entende-se adquirir conhecimentos sobre a forma escrita da língua, tendo em vista seus estudos e funções no meio social, não se pode ignorar a contribuição da interação estabelecida entre os alunos ao se

alfabetizarem, dada pela riqueza da troca de conhecimentos e de experiências (GOIÂNIA, 1998, p. 42).

Em nenhum momento o projeto faz referência à psicogênese da escrita.

Na resolução 214/2004, como já foi dito anteriormente, a proposta político-pedagógica para educação fundamental da Infância e da adolescência, na Rede Municipal de Goiânia, tem como característica esclarecer as demandas sobre a organização em ciclo e a intenção do projeto pedagógico da SME.

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber à escola a formação humana prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos unilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: físicas, psíquica, cognitiva afetiva, ética, estética e emocional, dentre outras (GOIÂNIA, 2004, p. 29).

O documento enfatiza a necessidade de garantir um tempo a mais para as aprendizagens, visto que os ritmos de aprendizagens são diferentes para cada educando.

O documento, quando faz a discussão entre aprendizagem e desenvolvimento, coloca a discussão tendo como referência o seguinte texto de Vygotsky (1991, p. 101):

Aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Ib, p. 31).

O documento alerta para a importância do trabalho coletivo, mesmo porque na organização em ciclo a escola conta com um número maior de profissionais para realizar o trabalho didático-pedagógico, apresenta a estrutura do primeiro ciclo (infância de 6 a 8 anos) e insere um novo profissional que é o professor dinamizador.

Essa medida vem possibilitar a realização do trabalho coletivo, com garantia de condições de atendimento individualizado ao educando, de uma dinâmica de trabalho como a metodologia dos projetos, além do desenvolvimento de projetos específicos voltados para a leitura e escrita e outras dimensões que forem julgadas necessárias (GOIÂNIA, 2004, p. 37-38).

Neste item, que descreve a função do professor dinamizador, são também colocados os objetivos da ação pedagógica.

Os objetivos da ação pedagógica para o primeiro ciclo estão relacionados com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, particularmente, ao processo de alfabetização.

Para Vygotsky:

A interação entre pensamento e linguagem, em uma mútua transformação, é o que possibilita a constituição do significado das palavras. Nesse sentido, ressalta a necessidade de criar e desenvolver metodologias capazes de fazer com que os educandos de seis a oito anos desenvolvam a leitura e a escrita e tenham acesso às vivências, informações e conhecimentos que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento socialmente significativo (GOIÂNIA, 1991, p. 38).

Em relação à aprendizagem, a Proposta aponta para a consideração dos tempos diferenciados de cada um para aprendizagem e enfatiza a importância de se considerar as várias dimensões: afetivas, psicológicas, físicas e sociais. Coloca que a aprendizagem está associada a fatores que interagem com a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação (funções psicológicas superiores) que se relacionam com os processos de maturação do indivíduo. A proposta não faz referência à ZDP.

A proposta não esclarece os objetivos para o agrupamento A do primeiro ciclo, no objetivo geral aparecem nuances de que a alfabetização das crianças aconteça, mas no ciclo I, não no agrupamento A.

A proposta pedagógica 2004 deixa claro que a concepção teórica em que foi fundamentada é vygotskyana, mas a mesma não orienta como deve ser o processo de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação a metodologias e procedimentos, a proposta de 2004 afirma que: projeto de trabalho é a opção metodológica mais presente na RME e fundamenta-se na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do saber (alunos, professoras, pais) em todas as suas etapas (p. 55). Acrescenta que a função do projeto é tornar aprendizagens ativas, interessantes, significativas, reais e atrativas para o aluno, é fazer com que a construção do saber se dê de forma agradável, sem imposição de conteúdos.

A aposta nessa metodologia se deu porque ela rompe com a transmissão dos conhecimentos que é feita pelo professor e propõe a participação do aluno no

processo de aprendizagem. O documento pontua que os projetos de trabalho não são a sua única opção: entende-se que a diversidade de métodos ou teorias do conhecimento muito contribui para a organização do ensino e a dialogicidade do ato educativo.

Assim, cada unidade escolar tem liberdade de propor unidades curriculares e metodológicas de estudos, que respeitem as experiências significativas de cada fase do desenvolvimento humano, e que favoreçam a autonomia e a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e solidário e a socialização dos educandos (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 57).

No conteúdo das falas das professoras, nos questionários, a metodologia de projetos de trabalho apareceu de uma forma tímida. A metodologia de projeto, na entrevista aparece como uma forma de trabalho principalmente em relação às datas comemorativas. Não há um compromisso com formulações conceituais no desenvolvimento do projeto.

Em relação às atividades, a proposta (p. 41), ao falar do reagrupamento (fazer novos agrupamentos dos educandos com o objetivo de criar condições e situações de aprendizagem para todos), ressalva que as atividades devem ser realizadas no sentido de problematizar os temas da realidade através de vídeo, músicas, jogos, danças, dramatizações, festivais etc., sob a coordenação do coletivo de professoras.

Sabemos que todas essas atividades são importantes para o desenvolvimento do educando, mas, para a aprendizagem da leitura e da escrita, embora se deva considerar a atuação da escola, essa aprendizagem depende, também, de experiências anteriores do contexto onde vive do contato com a língua escrita. É preciso aprender as regularidades da língua, a ler e compreender um texto, escrever um texto. Portanto, as atividades precisam ser planejadas de acordo com os objetivos e intencionalidade do professor. Se na aprendizagem da leitura e da escrita há um conhecimento conceitual, significa dizer que há aspectos dessa aprendizagem que precisam de encaminhamentos didáticos metodológicos do ensino desse conteúdo. Nesse encaminhamento, o professor atua na zona de desenvolvimento proximal, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por está inserido em ambientes propícios, quer sejam alfabetizadores, letrados ou científicos.

Em relação à avaliação, a proposta traz que o entendimento de avaliação não acontece de forma estanque, distante ou desconexa das demais dimensões das

práticas educativas escolares, além de que a “avaliação deve servir à formação humana, identificando processos, com seus avanços e com seus aspectos, a serem superados” (LIMA, 2002, p. 25-26).

A proposta compreende que o ato de avaliar está vinculado ao de ensinar, e este ao de aprender. O avaliar é desdobramento dos objetivos estabelecidos.

A proposta pedagógica assume avaliação como: processual, dinâmica, diagnóstica, investigativa, contínua, descritiva e qualitativa. Ela se assume descritiva pelo registro que faz de cada aluno e do coletivo.

O registro é imprescindível dentro da proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo, e por constituir-se num documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 64).

A proposta pedagógica 214/2004 coloca que o conselho de ciclo constitui uma das ações articuladoras na concretização de um projeto comprometido com o efetivo sucesso escolar de todos os educandos.

Em relação à proposta pedagógica 119/2008 não faremos a análise, pois a mesma foi publicada após a aplicação do questionário.

### **3. Piaget e Vygotsky: os caminhos de suas teorias na prática escolar**

Procuramos esclarecer algumas questões presentes nas afirmações dos professores. Constatamos que em suas respostas as concepções teóricas se apresentaram confusas, entrelaçadas, um “ecletismo teórico.” A compreensão dessas concepções teóricas, tal como aparecem nos depoimentos dos professores, é fundamental para o entendimento do objeto de estudo dessa pesquisa.

As teorias interacionistas têm, como eixo epistemológico a relação sujeito objeto, esse sujeito é um sujeito que atua na relação sujeito objeto, portanto é um sujeito ativo. Elas foram assumidas como matriz para entender o processo de conhecimento. Ao longo dos últimos anos, veem conquistando a cada dia mais espaços no campo educacional. Consideraremos os dois modelos teóricos os quais os professores fizeram referência em suas respostas, o de Piaget e o de Vygotsky.

O processo de conhecimento envolve uma relação entre sujeito que busca o conhecimento e o objeto a ser conhecido, de maneira que se estabelece uma relação de reciprocidade em que ambos, sujeito e objeto, se modificam. Mas a forma pela qual é entendida essa relação sujeito-objeto conduz a diferentes entendimentos da abordagem interacionista.

O construtivismo explica os processos de desenvolvimento como resultantes da atividade do homem na interação com o ambiente. A interação é explicada, por Piaget, pelos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação. Desenvolvimento e aprendizagem pressupõem uma atividade assimilativa do sujeito.

Na teoria de Vygotsky, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, promovendo-o. Quando analisa a função da linguagem no processo de desenvolvimento, o autor mostra a importância das interações sociais no sentido de ações compartilhadas, ou seja, os processos cognitivos são concretizados não por um único sujeito, e sim por vários. Aqui entra a noção conhecida por “zona de desenvolvimento proximal”.

Portanto, embora Piaget e Vygtsky sejam frequentemente considerados interacionistas, eles fazem percursos diferentes e, muitas vezes, divergentes, na forma de conceber os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em Piaget, a ideia de “social” é a de um ambiente restrito, genérico, histórico, decontextualizado. O outro tem uma essência, uma substância, não é passivo ao processo de interação. É aquele que provoca desestruturações, desequilíbrios no sujeito proporcionando condições para novas estruturas. Palangana (2001, p. 149), em seus estudos, coloca que Piaget descarta um estudo pormenorizado da influência do contexto social que, tal como confirma também os estudos de Freitag (1986), com certeza, revelaria um efeito diversificador sobre o processo de desenvolvimento do pensamento. A interação, no sentido de troca, ocorre efetivamente na constituição do pensamento. Mas, ao definir linguagem como função simbólica e colocando a inteligência prática sem a participação da linguagem, ele desvincula a formação do pensamento, da aquisição da linguagem, como se um (pensamento) acontecesse anteriormente ao outro (linguística).

Já para Vygotsky, o conceito de “social” é fundamental, pois é entendido como o meio das relações que os homens diariamente estabelecem entre si e com a natureza, na luta pela sobrevivência. A linguagem ocupa papel principal no processo

de desenvolvimento. As relações sociais são estabelecidas num determinado processo histórico-cultural. O outro interage com o sujeito e age como colaborador no processo de conhecimento. O outro é um universo discursivo. Ele escreve:

Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida, pelo uso da palavra como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair de determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio do signo (VYGOTSKY, 1993, p. 70).

Na teoria construtivista de Piaget, as ações e instrumentos do desenvolvimento são aquelas que geram desequilíbrio pelos processos de assimilação e acomodação, visando a equilibração.

Na visão interacionista, o foco é no leitor e no texto. Encerrando a leitura, leitor e textos passam a fazer percursos diferentes. Com a inserção do texto na sala de aula, a concepção interacionista conquista espaço de discussão e de pesquisa. É apontada como a concepção mais adequada para o ensino da língua, e o texto passa a ser supervalorizado na sala de aula.

Faz-se necessário para o desenvolvimento dessa proposta que o professor seja um usuário competente da língua: bom leitor, produtor de bons textos, conhecedor das regularidades da língua. O professor precisa refletir sobre a língua, torná-la objeto de estudo e ensino.

O interacionismo é uma forma de estudar a língua não mais como expressão do pensamento nem apenas como instrumento de comunicação, mas é uma forma de ver a língua se tornar mais concreta, do aluno ampliar suas habilidades ao fazer uso da língua materna. A interação tende a provocar mudanças.

Para Koch:

A concepção interacionista [...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, [...] como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (2000, p. 9).

Uma prática que tem essa concepção como princípio considerará o sujeito ativo (interativo) no seu processo de conhecimento. A apropriação do conhecimento é sempre o desafio dessa concepção, e para que a apropriação aconteça é fundamental a intervenção do professor como ensinante dessa relação.

As teorias construtivistas e interacionistas acreditam que as aprendizagens ocorrem por meio de construções mentais capazes de receberem novos conhecimentos, na interação com o meio. Para Piaget, a interação do sujeito com o objeto constitui uma base de ações, sem deixar evidenciada qual a função da base no processo de construção de conhecimento.

Sabemos que o que se tem escrito sobre Vygostky e seus colaboradores, no Brasil, geralmente os colocam como interacionistas.

Há muitos pontos em comum entre Vygotsky e Piaget, a começar pela linha cognitivista, construtivista e interacionista que se encontra na base teórica dos trabalhos de ambos [...] Apesar de o termo [...] vir tradicionalmente ligado à obra de Piaget, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de Vygostky e Luria, ressaltando tratar-se aqui, evidentemente, de um sociointeracionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórico-dialética, visto sob a luz da teoria marxista (DUARTE lb. ROCCO, 1990, p. 26-27).

Essa posição é colocada por vários trabalhos de Davis & Oliveira (1990), Rosa (1994). Os autores colocam Vygostky e seus colaboradores como interacionistas. O exemplo dessa posição, retomo Oliveira:

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygostky - o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e, portanto, sujeito às especificidades do seu contexto cultural, há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses autores é bastante semelhante. [...] Tanto Piaget e Vygostky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos: nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente (1993, p, 103-104).

Vygotsky evidencia a interação social, pois para ele é no plano intersubjetivo e, também, nas trocas do sujeito/objeto social que se originam as funções mentais superiores. Nesta perspectiva, para os interacionistas o organismo e meio exercem influência mútua, e esta influência gera conflitos que, por sua vez, geram transformações e elaborações que levam à apreensão de um novo conhecimento.

De acordo com o pensamento de Piaget, o percurso da aprendizagem tem início em uma dificuldade, existe o desejo de resolvê-la. Quando o sujeito não consegue respostas, desencadeia um movimento de busca de novas soluções no mundo externo. Com isso, entram em ação inúmeras operações mentais que visam

voltar ao estado de equilíbrio, e tais operações são formuladas, testadas e revisadas quantas vezes forem necessárias.

Leite (1991) afirma “que o estudo da contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio e o estudo do papel do meio na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito são exigências para que se possa elaborar uma psicologia interacionista”.

Na intenção de continuarmos a nossa discussão, é imprescindível retomar alguns pontos da teoria de Piaget e Vygotsky para que os mesmos possam nos esclarecer questões que consideramos importantes nas duas teorias e que nos trarão luzes para as nossas dúvidas e questionamentos.

Jean Piaget relaciona a interação social com o processo de desenvolvimento cognitivo e considera a socialização como meio de transição do pensamento egocêntrico a estágios mais maduros. Para ele, no estágio pré-operacional as estruturas de pensamento que estão em formação não permitem as relações sociais. Sendo assim, o que ocorre é que uma pessoa exerce um papel autoritário sobre a outra. Piaget reconhece um tipo de socialização no nível de desenvolvimento operacional. Para o construtivismo, a interação é constituída através de dois processos: organização interna das experiências e adaptação ao meio.

Para Vygotsky, as interações sociais permitem que as funções cognitivas que ainda não estão desenvolvidas possam ser ativadas na solução dos problemas com ajuda de um adulto, para que possa agir e alcançar um nível cognitivo maior. Os dois autores valorizam a interação social. Os autores estavam interessados com o desenvolvimento intelectual, porém cada um elaborou questões diferenciadas para o problema. Piaget pesquisou como o conhecimento é construído; Vygotsky queria saber como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento.

Segundo Castorina:

A teoria piagetiana se apresenta como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de construção de estruturas lógicas, explicadas por mecanismos endógenos, e para qual “facilitadora” ou “obstaculizadora”. Em poucas palavras, uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo porém abstrato (“epistêmico”), que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento. Por sua vez, a teoria de Vygotsky é uma teoria histórico social do desenvolvimento que pela primeira vez propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo (2002, p. 12).

Evidencia-se, portanto, uma significativa diferença epistemológica entre esses dois autores, levando-os a percursos e análises divergentes.

Quanto à aprendizagem e desenvolvimento, para Piaget o desenvolvimento é que torna possível a aprendizagem; nessa concepção, o nível de desenvolvimento coloca limites na aprendizagem. E uma nova construção de conhecimento é sempre realizada sobre um conhecimento anterior, e com a desequilibração será possível uma nova aprendizagem. As interações sociais foram tratadas como fonte de conflito cognitivo, portanto, de desequilibração e desenvolvimento. Na teoria psicogenética, Piaget buscou mostrar as mudanças qualitativas por quais passam as crianças deste o período sensório-motor até o pensamento formal, lógico, dedutivo. A adaptação do sujeito vai acontecendo ao longo dos estágios por onde ele passa, elaborando esquemas cada vez mais complexos e exigindo novas assimilações, equilibrações e acomodações. Segundo Perret-Clemon (1978), “para Piaget, são muitas e diversas formas de troca que um indivíduo mantém com seu meio social no decorrer do desenvolvimento cognitivo, assim como são diversas as consequências desta troca na estrutura mental”. Piaget conclui que as consequências da socialização só são realmente significativas a partir dos níveis de construção de operações concretas.

Em Vygotsky, a relação aprendizagem e desenvolvimento é tratada como um processo de assistência e atividade conjunta, o processo tem como mecanismo principal algo cultural e socialmente determinado. A aprendizagem aciona os processos superiores internos que são capazes de interagir com o meio e são internalizados.

Outra diferença de pensamento que mais se acentua entre os estudos de Piaget e Vygotsky é o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual.

A linguagem tem uma grande importância para Vygotsky, pois, além da função comunicativa, ela é essencial no processo de transição do interpessoal para o intrapessoal; ela tem papel fundamental na formação do pensamento e da consciência, na regulação do comportamento, no planejamento das ações, enfim, em todas as funções psíquicas superiores do sujeito, como vontade, memória atenção etc.

Segundo Vygotsky:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois de convertida em linguagem interna se transforma em função mental interna, que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (1991, p. 14).

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é governado pela atividade da linguagem. O melhor ensino é aquele que promove, amplia o desenvolvimento humano. O ensino é baseado em problemas, é adquirido no processo da atividade cognitiva no contexto da situação-problema. Nesta perspectiva, o ensino e a educação são processos sociais.

A atividade é realizada por humanos, que ao longo da história buscam diferentes formas de atividade para se desenvolver em sua integralidade. Todas as formas de atividades (cognitivas, religiosa, artística, trabalho) estão intrinsecamente ligadas a alguma transformação pelo sujeito de um objeto.

Embora a literatura traga a questão do papel do professor como mediador nas duas concepções. Na teoria histórico-cultural, o professor proporciona ao aluno apoio, recursos para que ele possa colocar um nível de conhecimento mais alto do que lhe seria possível sem ajuda do professor. Considerando a ZDP, ensinar é algo que só é possível sendo partilhado entre professor e aluno que interagem, pressupõe que o aluno dê um voo mais alto na interação social com todo o contexto da aprendizagem.

Segundo Davidov (1988), “a atividade de aprendizagem é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, na análise do planejamento que conduz ao desenvolvimento psíquico da criança”. A teoria, aliada a uma investigação que acompanhe o professor no desenvolvimento de um plano de ensino, em que a alfabetização se dê com base em procedimentos do ensino desenvolvimental, poderá trazer luzes para encontrar caminhos que possam motivar mudanças nas práticas pedagógicas e propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor, nesta perspectiva, tem um papel fundamental, pois ele intervém na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para criar um novo nível de desenvolvimento real, porque, para ele, “o caminho didático é o caminho da cabeça do aluno”. Cabe ao professor criar condições para que os alunos aprendam os conteúdos a serem internalizados, conhecendo qual a gênese de cada conteúdo para pensar estratégias que possam ajudar o aluno a apreender os conceitos trabalhados proporcionando a elaboração do entendimento da realidade.

É fundamental que o professor faça o planejamento de suas aulas buscando os processos que as crianças já desenvolveram e/ou, que estão em desenvolvimento.

Para Garnier, Nadine, Ulanosvskaya (1996, p. 15), “a atividade da aprendizagem permite ao professor introduzir as bases necessárias ao desenvolvimento psicológico das crianças, formando-as na reflexão teórica, na análise e no planejamento”. Portanto é preciso que o professor faça a mediação trazendo situações de aprendizagem, proporcionando atividades diferenciadas que permitam que as crianças transformem o seu conhecimento. A atenção, observação, o planejamento das atividades permitem que o professor lidere os momentos de interação e partilhe a liderança com as crianças construindo um coletivo, uma relação de confiança e de respeito, motivando para que todos os alunos atuem no processo ensino-aprendizagem. O professor que trabalha na perspectiva desenvolvimental questiona, provoca, desafia, reflete, aponta pista, inclui nos seus planejamentos atividades pensando em possíveis respostas que os alunos podem apresentar. São muitas as trilhas para o desenvolvimento do conhecimento, mas é certo que para percorrer qualquer trilha o professor necessita conhecer o desenvolvimento real do aluno para ajudá-lo a trilhar o caminho do conhecimento.

Nesta perspectiva, o professor intervém, atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O professor faz o diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, o nível real de desenvolvimento (conhecimentos prévios) e busca intervir, agir para que seus alunos alcancem o nível potencial, tendo os objetivos, os conteúdos, a metodologia como “andaimes” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Concordando com Castanheira:

A metáfora caracteriza-se por serem transitórias ajudas. Trata-se de uma analogia com os andaimes de uma construção, necessários para a evolução da obra, mas retirados conforme a obra se edifica. Em situação didática, as ajudas podem ser retiradas quando o aluno avançar de um conceito primário para uma reconceptualização, construindo a autonomia do pensamento e da ação ou, linguisticamente falando, seja capaz de monitorar a sua própria comunicação. O professor atua como elo entre o aluno e o conhecimento, com suas ferramentas mediadoras na construção do saber (2007, p. 84).

O papel do professor, na teoria construtivista, é de proporcionar situações que levem os alunos a aprenderem a aprender. Então cabe ao professor-mediador construir formas de conectar o conhecimento que a criança já tem, que são os conhecimentos reais, com os conhecimentos que serão construídos na escola para que os mesmos os transformem em objeto de conhecimento a serem investigados e desenvolvidos. O aluno é agente do processo ensino-aprendizagem, direcionando-o,

questionando, permitindo e exigindo-lhe ação. O professor deixa de ser um conferencista e passa a estimular a pesquisa e o esforço no lugar de contentar-se com soluções prontas.

A concepção piagetiana foi questionada sobre a não intervenção e, em vários momentos, foi considerada como uma concepção que minimizava o papel do professor. Segundo Lerner

estamos longe da não intervenção do professor. A primeira intervenção imprescindível que não é a única, [...] é delegar aos alunos uma parte da responsabilidade, é fazer exposição explícita da situação problemática a partir da qual será possível construir o conhecimento (2002, p. 115).

Ainda em Lerner:

Sempre consideramos imprescindível a intervenção do professor. Nessa época, a expressão “ação pedagógica” nos parecia mais confiável para aludir a ela do que o termo “ensino”, porque este último ainda estava muito tingido por uma concepção de aprendizado que não partilhávamos [...] recuperamos a palavra “ensino”, não só porque tentamos evitar mal entendidos mas também porque o nosso trabalho está suficiente difundido para que essa palavra tenha podido adquirir outro sentido, muito diferente daquele que a concepção comportamental lhe atribuía. (ib., p. 119)

## **4. Alguns saberes necessários para o ensino da leitura e da escrita**

### **4.1. O que significa ler e aprender a ler**

Uma das mais importantes expectativas da sociedade é que a escola cumpra o seu papel educativo e, principalmente, que ensine a ler e a escrever e que os alunos aprendam a ler e a escrever. Mas nem sempre essa função é feita de forma adequada, já que as investigações e as avaliações de sistema comprovam o fracasso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Se as crianças não aprendem, portanto, há também um fracasso de todo o sistema de ensino.

É preciso considerar que o ensino da leitura e da escrita não é uma tarefa fácil, é muito complexa porque envolve diferentes áreas do conhecimento, portanto, é um conhecimento diversificado. O ensino da leitura e da escrita exige uma prática que coloque as teorias a serviço da aprendizagem da criança.

As respostas dos professores apresentam uma compreensão da alfabetização como processo. Mas processo parece ser entendido, também, como tempo a mais para a aprendizagem da leitura, como se o aluno tivesse o ensino fundamental todo (nove anos) a sua disposição para aprender a ler. É como se as crianças não pudessem aprender a ler (domínio do código grafo-fônico e compreensão de pequenos textos) em um ano, como a maioria das crianças é capaz de fazê-lo, desde que façamos as intervenções necessárias no seu processo de aprendizagem. É no equilíbrio do processo ensino-aprendizagem que a leitura e a escrita são aprendidas.

As justificativas dadas pelos professores entrevistados na pesquisa para a insuficiente aprendizagem são de ordem afetiva e socioeconômica. No entanto, as crianças podem e devem sim aprender a ler e a escrever no primeiro agrupamento do ciclo I e são capazes de fazê-lo. Os demais anos do ensino fundamental são essenciais para o aprimoramento das habilidades para uma boa leitura, como: entonação, ritmo, desenvolvimento de leitura, compreensão e interpretação de textos cada vez mais complexos. São anos de aprendizagens conceituais das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e que, em relação à leitura e à escrita, são fundamentais para o aprimoramento de leitura e escrita.

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de decodificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de qualquer coisa, a capacidade de identificar uma palavra. É preciso entender que ler não é compreender. O objetivo da leitura é a compreensão (BRASIL, 2007, p. 25).

Ou seja, ler não é o mesmo que aprender a ler. Tratam-se de habilidades diferentes para essas aprendizagens. As crianças têm condições de adquirir as habilidades e competências essenciais para a aprendizagem da leitura.

Aprender a ler é o princípio de um longo processo que requer um conjunto de competências para chegar ao objetivo que é ler para apreender. Quando a criança for capaz de identificar palavras, aí sim, podemos focalizar a atenção no processo de compreensão. Para que haja compreensão, a identificação da palavra deve ocorrer de forma rápida, imediata, isto é, com velocidade e precisão (BRASIL, 2007).

Aprender a ler consiste também em desenvolver habilidade de relacionar letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentidos, aprender a fazer a

decodificação fonológica (isto é, transformar sons em letras para escrever e letras em sons para ler). Isso faz parte do processo de alfabetização. No entanto, ela não esgota nem o sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, dialogando com ele.

A aprendizagem da leitura e da escrita não é simples, não podemos esquecer-nos das dificuldades para ensinar e aprender os fonemas e lembrar que eles são extremamente abstratos e variáveis e que a unidade real possível de ser percebida, trabalhada, é a sílaba. Mas não se pode ficar só nesse conhecimento, é preciso ampliá-lo. Para Vygotsky, é a palavra e o seu significado que são a unidade da língua. Em relação às diferenças da fala e da escrita, Vygotsky escreve:

Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento, exige um alto nível de abstração (VYGOSTKY, 1993, p. 85).

Ainda em Vygotsky:

A escrita exige um trabalho consciente porque sua relação com a fala interior é diferente da fala oral. Esta última precede a interior e pressupõe a sua existência (ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária (1993, p. 85).

É importante esclarecer que a fala interior é uma fala quase sem palavras, isto é, pensamento ligado por palavras. Ela opera com a semântica e não com a fonética. Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, é evidente que essas aprendizagens envolvem várias competências e habilidades. São elas: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, decodificação, fluência, vocabulário, estratégias de compreensão de texto, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético.

Descrevemos, a seguir, uma caracterização dessas competências e habilidades.

### *Consciência fonológica*

É compreendida aqui como um conjunto de habilidades que permitem perceber os sons da fala como unidades independentes do seu significado. Esse

conjunto de habilidades engloba a percepção do tamanho, das semelhanças fonológicas, ou segmentação das palavras e manipulação de sílabas e fonemas, fazendo parte de um processamento fonológico que se refere às operações mentais de processamento de informações baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Ferreiro define a consciência fonológica:

a possibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas. É possível dizer uma palavra, por exemplo, e depois omitir o primeiro segmento fônico. "ADO" não significa nada. Isso pode ser um jogo divertido. A língua tem a propriedade de ser partida em unidades de distintos tipos até chegar às letras. Aí não posso dividir mais (FERREIRO Ib. FLORES, 2007, p. 56).

Tanto as pesquisas nacionais (Capovilla & Capovilla 2004; Cardoso-Martins, 1995) e internacionais, como a dos franceses (Pinot e Moris, Alegria, 1982), espanhóis (de Manarique e Gramigna, 1984) e russo (Elkonin, 1973) apresentam evidências da importância de trabalhar a consciência fonológica principalmente para os leitores de línguas alfabéticas. Tendo como certa a necessidade da consciência fonológica para produzir a escrita alfabética, então é um conhecimento que precisa ser ensinado no processo de alfabetização, que tem como um dos seus objetivos proporcionar ao aluno a descoberta do princípio alfabético.

Para se compreender como funciona o princípio alfabético, a criança precisa compreender que todas as palavras são compostas por uma sequência de fonemas. Essa compreensão é chamada de consciência fonêmica. É importante lembrar que usamos o termo "fonema" para produzir um som. Conforme as teorias fonológicas, os fonemas, por serem abstratos, não soam, portanto não são produzidos. O que é produzido é o fone.

Para aprender a escrever uma língua que tem como base o sistema alfabético, é preciso entender que os símbolos gráficos (letras) têm uma correspondência com o som, não possuem significados por si mesmos. A sensibilidade aos sons dos fonemas e as diferenças entre eles não é consciente e sim arraigada aos mecanismos de atenção subliminar do sistema da língua. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético. Os leitores necessitam separar os sons uns dos outros, de modo que permita a compreensão de como as palavras são ditas. Mas a compreensão dos fonemas não é simples porque existem inúmeras variedades acústicas, pois eles soam diferentemente de uma pessoa para outra, de uma região para outra, e essa mutação do fone se torna

um grande dificultador dessa aprendizagem. Tanto as consoantes como as vogais são modificadas pela coarticulação. Para Adams:

Na verdade, em função de variações na língua, é difícil dizer exatamente quantos sons existem no Português brasileiro. Há 27 fonemas e três alofones, mas o número de alofones varia de região para região. É importante notar que os fonemas não são pronunciados de forma de unidades separadas. Na verdade, eles são co-articulados, ou seja, quando falamos fundimos os fones em uma unidade silábica. Por exemplo, quando dizemos cama em voz alta, não produzimos quatro fones distintos: [K], [ã], [m], [a]. Nossa pronúncia da consoante inicial é influenciada pela vogal que vem antes e depois dela (2006, p. 22).

Por mais difícil que possa ser adquirir a consciência fonêmica, é indispensável trabalhá-la, pois é ela que possibilita à criança perceber como o princípio alfabético funciona, e essa compreensão é o alicerce para a aprendizagem da leitura e escrita. Adams (1990) afirma que “o fato científico mais importante produzido pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos, refere-se ao estabelecimento do valor preditivo de dois conjuntos de competências, a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético”.

#### *Familiaridade com o texto impresso*

Desenvolver habilidades de ler a imagem (o significado da ilustração; identificar o que é número e o que é letra, as diferentes alturas das letras), os diferentes símbolos presentes no texto (pontuação), o espaçamento entre as palavras nas frases. É importante a compreensão, pelas crianças, de que a escrita obedece algumas regras, tem uma direção da leitura (da esquerda para a direita ao longo das linhas de cima para baixo). E que existe uma sequência das letras nas palavras e das palavras nas frases no texto, ou seja, elas seguem regras, uma ordem de alinhamento e direcionamento. Outro grande desafio para a criança é compreender que as letras do alfabeto têm formas diferentes de serem grafadas (maiúsculas, minúsculas, cursiva, imprensa etc.). Mas, embora as letras possam ser escritas de formas diferentes. Elas não mudam a sua função no sistema de escrita.

#### *Consciência metalinguística*

É o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. As competências metafonológicas e metalinguísticas são dois tipos de conhecimento metalinguístico. Para Tolchinsky:

conhecimento metalinguístico ou consciência metalinguística são expressões que se utilizam indistintamente em oposição ao uso linguístico. Para explicar esta oposição, alguns autores têm recorrido à dimensão transparente/opaco; outros à dimensão implícita e explícita; e outros à dimensão inconsciente/consciente. Quando a usamos, a linguagem é transparente, falamos através dela sem vê-la; por outro lado, na reflexão metalinguística, a linguagem é opaca, nós a vemos e falamos sobre ela. O uso da linguagem é implícito, o conhecimento metalinguístico é explícito. Finalmente, o uso é inconsciente e o conhecimento metalinguístico, consciente. Essas dimensões servem para entender a caracterização de ambos os extremos, mas podem levar a interpretações errôneas (1995, p. 38).

### *Consciência silábica*

É uma etapa muito importante para compreender e desenvolver a consciência fonêmica.

Para Adams:

As sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas. Elas correspondem às pulsações de som de voz, bem como aos ciclos de abertura e ao fechamento das mandíbulas. Elas são uma etapa importante para desenvolver a consciência fonêmica, visto que as crianças precisam compreender que há várias possibilidades de combinação de letras para formar as sílabas (cv, vc, ccv, cvv, cvc, ccvc, etc.), e não enfatizar, como nos métodos, apenas sílabas com consoante e vogal, o que é uma artificialidade e minimização da língua escrita (2006, p. 77).

### *Consciência da palavra*

A consciência da palavra ou a consciência sintática é a habilidade de separar frases em palavras e compreender que a organização das palavras nas frases é que dá sentido à mesma. Martins escreve:

### *Decodificação*

É o processo de transformar as letras em sons com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas.

### *Fluência*

É a habilidade de ler com velocidade e precisão entendendo o significado do que leu.

### *Vocabulário*

É o conhecimento do significado da palavra.

### *Estratégias de compreensão de texto*

São utilizadas para ensinar os alunos a identificar a ideia principal e informações, reconhecer palavras, suscitar o desejo e o prazer de ler.

Não se trata aqui de defender o método silábico ou fônico, mas sim a constatação da necessidade de incluir no ensino e desenvolver as habilidades para as aprendizagens grafo-fônicas; aprendizagens essas que também conferem sucesso para a aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Zorzi:

A classificação de Ferreiro parece estar levando em consideração a própria natureza alfabética da escrita, ou seja, a condição para que a criança compreenda um sistema constituído alfabeticamente implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que eles correspondem às letras que empregam para escrever (2003, p. 147).

Alguns aspectos são considerados, por vários autores, como fundamentais para o aprendizado da escrita. Ainda em Zorzi:

A noção de som, ou conhecimento fonológico, a noção de letra, o conhecimento dos nomes das letras; o conhecimento de que podem existir relações estáveis entre letras e sons. A consciência clara de que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras e que, inversamente, uma mesma letra pode escrever diferentes sons; o conhecimento de que o contexto de ocorrências das letras pode modificar os valores sonoros das mesmas; a consciência das possibilidades de construção de sílabas, que não se reduzem ao padrão consoante-vogal; a noção de tonicidade e as formas de representar suas variações; a compreensão do que é falar e do que é escrever, ou seja, as variações entre a oralidade e a escrita; a utilização de pistas gramaticais e fonológicas (emprego de regularidades) para decidir o modo de escrever, facilitando a busca de relações diversas entre as palavras: por exemplo, madeira, bandeira, saboneteira ou correu, espremeu, desceu (Ib., p. 149).

De tudo que a escola deve ensinar ao aluno, a leitura e a escrita são, sem dúvida, o maior legado da escola. E esse percurso sobre a compreensão de habilidades e competências para que esse objetivo seja alcançado nos desvenda o quanto a formação do professor está comprometida. A afirmação de Ehri (1995), de que “os processos envolvidos tanto na leitura como em sua aprendizagem são processos basicamente linguísticos”, nos ajuda a esclarecer uma das possíveis causas do fracasso no ensino da leitura e da escrita. Na formação dos professores, em pedagogia, a linguística não tem aparecido nas grades curriculares. É essencial, também, para o sucesso do ensino da leitura e da escrita, o entendimento, o

consenso do que seja alfabetizar e quais são os objetivos a serem alcançados nesse processo de conhecimento.

## **5. Afinal, o que é alfabetizar?**

As mudanças na economia, na cultura e, conseqüentemente, nas demandas sociais, fizeram com que a aprendizagem e a ensinagem da leitura e da escrita (alfabetização) mudassem ao longo do tempo. A velocidade com que os conhecimentos se constroem, desconstroem e reconstroem, numa busca incansável da verdade, leva a avanços e recuos, mas como diz o poeta, o caminho se faz ao caminhar. O próprio conceito de aprendizagem se amplia com a pesquisa em psicologia, linguística, sociolinguística, trazendo esclarecimentos para um processo tão complexo. Essas ampliações se refletem, também, na compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Ensinar a ler e a escrever, aprender a ler e a escrever, são processos distintos, portanto, exigem habilidades e competências específicas.

Por compreendermos que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos do desenvolvimento do indivíduo, a escola é o lugar que tem a responsabilidade de desencadear esses processos para a aprendizagem da leitura e da escrita. É o professor o profissional que intervém no desempenho do aluno, com vistas ao seu desenvolvimento. Para o cumprimento desse papel social de ensinar a leitura e a escrita, é preciso ter clareza do que é alfabetização e, quais as habilidades e competências necessárias para essa aprendizagem.

Sabemos que as crianças geralmente têm recursos cognitivos necessários para aprender a ler e a escrever. E, para essa aprendizagem, é importante que a criança desenvolva habilidades e competências básicas desse processo. Ler é consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético. O processo de alfabetização serve para ajudar o aluno a descobrir esse princípio fundamental.

Finalmente, recorreremos a alguns conceitos de alfabetização para buscar respostas e compreender o que está acontecendo com a aprendizagem da leitura e da escrita na RME.

Para Cagliari, a leitura é a realização do objetivo de quem escreve.

Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Nota-se que ler e escrever são atos linguísticos: no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de linguistas em projetos educacionais. Afinal, a leitura, na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve (CAGLIARI, 1995, p. 8).

As pesquisas sobre a língua vêm com novos entendimentos sobre alfabetização, amplia-se o conceito, já não basta decodificar, é preciso ir além... é preciso letrar, inserir a criança na cultura escrita, para que ela valorize e familiarize-se com os gêneros escritos e com a linguagem escrita dessa cultura.

Pensando a alfabetização em seu sentido restrito - a aquisição da escrita alfabética - é necessário considerar que a sua aprendizagem ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nos PCNs se lê:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre... tudo o que sabe sobre a língua... Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 41).

O entendimento de que alfabetização é um conjunto de habilidades e competências que serão trabalhadas ao longo do processo de ensino da língua portuguesa amplia o conceito de alfabetização. Segundo a OCDE:

Alfabetização em leitura é a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o seu próprio potencial e participar ativamente da sociedade (OCDE, 2007, p. 46).

Braggio cita Rosenblat, para quem o ato de ler deve ser visto como “um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo” (1992, p. 69).

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino (2008) pontua que “a alfabetização caracteriza-se pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita”. Todavia, alfabetizar não basta, é preciso promover o letramento. Alfabetização e letramento são processos distintos, porém interligados, não sucessivos. O “ideal é alfabetizar letrando” (GOIÂNIA/SME, 2009, p. 25).

É pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades para usá-lo nas práticas sociais (que envolvem a língua escrita) que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece.

Na busca da compreensão do que seja alfabetizar encontramos, nas várias formulações dos conceitos, o termo letramento. Também alguns professores declararam que sua concepção de alfabetização é o letramento, aqui entendido como processo de alfabetização, não considerando a aprendizagem da relação grafo-fônica como contida no termo letramento.

Os registros das respostas das professoras apresentam, também, alguns equívocos teóricos sobre os conceitos de letramento e alfabetização. É como se fosse muito tradicional falar de alfabetização, de aquisição do código escrito. São, assim, cometidos equívocos teóricos no entendimento das propostas cognitivistas e da conceituação de letramento e alfabetização. Para Soares, diferentemente de outros países, no Brasil o processo de letramento e de alfabetização tornaram-se um só com ênfase nos princípios do letramento. A alfabetização como processo sistemático de aquisição da leitura e da escrita alfabética, ortográfica e fonológica ficou preterida pelo letramento. Houve um equívoco e um falso pressuposto de que a criança se alfabetiza convivendo com a cultura escrita.

Os conceitos apresentados pela OCDE (2003) e por Ferreiro não mostram uma distinção entre alfabetização e letramento porque para Ferreiro fazer essa distinção é de certa maneira continuar com os métodos de alfabetização. Para a OCDE, o letramento em leitura é a compreensão e a utilização de textos escritos, assim como a reflexão sobre eles, de modo que o indivíduo atinja suas metas, desenvolva seus conhecimentos e seu potencial e participe da sociedade.

Segundo Soares (1999), “não basta contentar-se em ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), mas se deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, as condições para o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de leitura e escrita” (p. 29). Ainda de acordo com Soares:

isso seria possível desde que se convencionasse por alfabetização o entendimento muito além da aprendizagem grafo-fônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou o entendimento por letramento incluísse a aprendizagem da escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me que está em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis, simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos,

habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (1999, p. 30).

Kleiman alerta que aceitar conscientemente a proposta de letramento é assumi-la como prática discursiva com múltiplas funções nas situações comunicativas.

Em situações como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita (2007, p. 12).

O documento Pró-letramento coloca que o fato de ter desprezado os aspectos grafo-fônicos do ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização acarretou sérios problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente das crianças em condições sociais desfavoráveis. Segundo esse documento:

Alfabetização - processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2008, p. 12-13).

Ferreiro trabalha com a hipótese de escrita e a interpretação dessas hipóteses. A progressão das hipóteses (níveis de escrita) descritas por ela e por Teberosky resulta na descoberta do princípio alfabético (letras que representam sons). Então por que negar o ensino grafo-fônico para as crianças?

A não-compreensão da distinção dos dois processos e a primazia de um (letramento) sobre o outro (alfabetização) é apontado por Soares (2003) como um dos fatores responsáveis pelo fracasso da alfabetização em nosso país. Separar alfabetização de letramento é um grande equívoco porque, para que a pessoa possa aprender a escrever, os dois processos são fundamentais. Um precisa do outro, se

complementam, pois ambos exigem habilidades e competências específicas, portanto, diferenciadas. O desafio é alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Ler e escrever são capacidades possíveis para as crianças. Para que essas capacidades possam se consolidar, é preciso ensiná-las. É com ensino, que é o trabalho intencional do professor, que essas aprendizagens se consolidam. Sabemos que ler e escrever são atividades que se relacionam, dialogam, mas elas são autônomas. Exigem habilidades diferenciadas. Na escrita é preciso apropriar-se do sistema da língua e cada sistema é símbolo que se organiza segundo regras (organização de palavras e a organização entre elas para ter sentido e formar significados). E esse sistema é produto de uma cultura.

Apresentamos, neste tópico, alguns conceitos de alfabetização por compreendermos que esse processo de aprendizagem é fundamental na vida de qualquer estudante, sendo este o grande compromisso da sociedade e das escolas para com as crianças. A escola é o lugar que tem como função a socialização dos conhecimentos formais e, para a apropriação desses conhecimentos formais acontecerem, a criança precisa que a escola instrumentalize o desenvolvimento do seu pensamento. Sendo assim, a escrita e a leitura é função primeira da escola, pois são fontes e instrumentos para o desenvolvimento do pensamento. Mesmo a escola não sendo o único espaço de aprendizagens do conhecimento historicamente socializado, para a grande maioria dos alunos das escolas públicas é o local responsável pela sua formação geral básica.

Neste capítulo, revisitamos as concepções teóricas que influenciaram as práticas de alfabetização desde os anos 80. Retomamos, subsidiados por Piaget, a abordagem construtivista do conhecimento; vimos a importância da abordagem construtivista, psicogênese da escrita, na alfabetização. Usamos os óculos de Vygotsky para percorrer os caminhos da abordagem da teoria histórico-cultural e também o conteúdo teórico das propostas pedagógicas da SME. Vimos as diferenças conceituais e de teoria de Vygotsky, apresentamos o que significa ler e escrever. Esse percurso foi feito visando esclarecer, compreender e analisar os dados obtidos na pesquisa. No terceiro capítulo apresentaremos os dados da pesquisa.

### CAPÍTULO III

## AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos nas respostas escritas das professoras no questionário aplicado pela equipe do Departamento Pedagógico (DEPE) da SME de Goiânia, e das entrevistas realizadas visando esclarecer, confirmar ou não, algumas afirmações em relação às respostas do questionário.

### 1. Caracterização das professoras

Em relação à situação funcional, das 127<sup>21</sup> professoras, 118 (94,4%) são efetivas (concuradas) e 06 (4,8%), contratadas temporariamente, 1 (0,8%) em branco.

Em relação à formação acadêmica, 81 professoras fizeram o curso de pedagogia (64,8%), 14 fizeram pedagogia e magistério (11,1 %). O que leva a concluir que 76% das professoras possuem curso superior específico para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, 17 professoras (13,6%) têm o curso de magistério em nível de 2º Grau, mas, dessas, nove cursam pedagogia, duas estudos sociais, uma o curso de letras e uma educação física. Uma professora é formada no curso de Magistério e em educação física. Verifica-se, pois, que, em tese, a formação profissional é adequada à atividade que realizam, ao menos formalmente.

Em relação a outros cursos para além da graduação, 70 professoras declaram ter feito cursos de especialização<sup>22</sup> e um curso de mestrado (56%).

Quando perguntadas sobre alguma formação específica para alfabetização, quatro (5,1%) professoras declararam que participaram de cursos de alfabetização,

---

<sup>21</sup> Responderam o questionário 127 professoras, duas professoras deixaram todo o questionário em branco. Consideramos 125 questionários.

<sup>22</sup> Não houve como saber o que as professoras entendem por “especialização”. A levar em conta os cursos declarados, presume-se que sejam cursos de pós-graduação *lato sensu*, fornecidos pelas várias instituições de ensino superior. Os cursos declarados foram: Métodos e Técnicas, (20% das professoras), Planejamento Educacional (16%), Psicopedagogia (9,6%), Administração e Gestão (5,6%), Educação Infantil (7,2%).

mas quando citam os nomes dos cursos, cerca de 20% não são cursos específicos para a alfabetização. Exemplo dessa situação é que várias professoras citaram a Jornada Pedagógica<sup>23</sup> como curso específico para a alfabetização, sendo que estas jornadas pedagógicas não tiveram essa característica, embora em sua programação apareçam minicursos ou oficinas sobre alfabetização. A formação com maior porcentagem de declaração é a do PROFA<sup>24</sup>, onde 38 (47,5%) professoras afirmam que fizeram essa formação.

Na resposta à questão sobre atividades de formação continuada em alfabetização, 54 (43,2%) professoras participaram de cursos oferecidos pela SME com carga horária de 40 horas (fazendo parte do plano de carreira); 10 professoras (8%) disseram que fizeram cursos oferecidos por outras instituições educacionais.

Em relação ao tempo que a professora trabalha alfabetizando, foram apresentadas as seguintes informações: entre 1 a 5 anos, 37 professoras (29,6%); 6 a 15 anos, 18 professoras (14,4%); de 16 a 25 anos, 32 professoras (25,6%); 26 a 30 anos, 7 professoras (5,6%), e 32 respondentes (25,6%) não declararam o tempo em que trabalham com a alfabetização.

É frequente em análises sobre o insucesso da alfabetização que este se deve à falta de formação adequada das professoras ou porque são iniciantes na tarefa de alfabetizar ou porque estão cansadas e perto de se aposentar. Os dados que obtivemos pelas respostas das professoras permitem afirmar que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia tem uma situação privilegiada no que diz respeito à formação inicial das professoras; se os resultados do seu trabalho de alfabetizar são insatisfatórios, caberia buscar outras explicações, e é isso que tentamos nesta pesquisa. Também em relação aos anos de trabalho dedicados à alfabetização, tem-se uma informação bastante preocupante: mais de 45% delas têm seis anos ou mais em classe de alfabetização. O que, então, estaria explicando o baixo nível de aproveitamento dos alunos? Ou seja, os resultados insatisfatórios de não-aprendizagens da leitura e da escrita não se justificam quando constatamos esses dados. Pode-se presumir e colocar em questão a qualidade da formação inicial e a qualidade, adequação ou pertinência das ações de formação continuada que colaboram indiretamente com esse desempenho dos alunos e, diretamente, com o

---

<sup>23</sup> Congresso com objetivo de formação continuada para os professores da REME. O formato da jornada era de palestras e minicursos.

<sup>24</sup> PROFA-2001. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores oferecido pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais.

desempenho das professoras, no exercício de sua profissão. É fato que com um sistema de ensino tão complexo, o fracasso escolar está para além do desempenho do professor.

## **2. Descrição e análise dos dados coletados**

Foram considerados 125 questionários, embora tenham sido aplicados a 127 professoras, pois duas delas deixaram todas as respostas em branco. Foram formuladas 26 questões. Das 125 professoras, 117 responderam a todas as questões (93,6%), enquanto que 8 (6,4%) não responderam a uma ou outra das questões. No entanto, duas professoras disseram que não atuavam em classes de alfabetização e oito não eram efetivas da Rede Municipal. Considerando-se que, mesmo assim, tínhamos 115 questionários, entendemos que não houve prejuízo para a fidedignidade dos dados.

## **3. Concepção de alfabetização das professoras**

A diversidade de respostas apontadas como concepção de alfabetização e, em grande parte, a ocorrência de respostas que não diziam respeito a uma concepção de alfabetização evidenciam a dificuldade das professoras alfabetizadoras em relação aos referenciais teóricos de seu trabalho. Foram identificadas respostas mencionando concepções inspiradas na teoria piagetiana, mas embaralhadas com a psicogênese da escrita (de Ferreiro) e com as variadas denominações e entendimentos de teorias inspiradas em Vygotsky. Em relação à concepção piagetiana, os termos mais utilizados estão ligados à psicogênese da escrita, e o nome da pesquisadora Emilia Ferreiro é bastante citado, mais até do que de Piaget, ligado a termos como psicogênese, níveis de leitura, fase pré-silábica, construção do conhecimento, entre outros. Já nas respostas das professoras em relação às ideias de Vygotsky, tanto nos questionários como nas entrevistas, em nenhum momento fizeram referências a conceitos específicos ou a termos imprescindíveis na concepção vygostkyana, tais como: signos e símbolos, desenvolvimento intelectual, Zona de Desenvolvimento Proximal, linguagem interior,

relação pensamento e linguagem. Assim, termos como sociointeracionismo, socioconstrutivismo, interacionismo, aparecem, em vários momentos, como sinônimos.

A maior parte das respostas sobre esta categoria faz referência à aquisição da leitura e da escrita como sendo a característica principal da alfabetização. Algumas professoras utilizam termos que lembram Paulo Freire, como “leitura de mundo”, “concepção de mundo”, “teoria dialógica” (professora 41).

O uso do termo *letramento* é recorrente nas respostas como concepção teórica de alfabetização. Eis algumas respostas sobre o objetivo da alfabetização:

Alfabetizar é, além de levar o aluno a codificar e decodificar, também letrar e vivenciar a escrita e a leitura (professora 52).

Compreendo alfabetização enquanto letramento (professora 27).

Alfabetizar é capacitar o aluno para participar do mundo letrado, politizado e num movimento constante de mudanças e descobertas (professora 12).

Para mim, a criança alfabetizada não é aquela que decifra ou decodifica símbolos e sim a letrada, capaz de ler aquilo que está ao seu redor (professora 11).

Outras professoras responderam que sua concepção é interacionista, sociointeracionista ou, ainda, sociointeracionista-construtivista. Por exemplo:

Minha concepção de alfabetização tem como referências fundamentos sociointeracionistas (professora 9).

Alfabetizar deve oferecer ao aluno possibilidades para que o educando possa construir seus conhecimentos (professora 29).

Utilizo várias concepções, entre elas, o construtivismo e o sociointeracionista (professora 86).

Minha concepção é de que a criança aprende na relação com o outro e essa relação se dá numa rede de significados... Diante disso, acredito que o texto é a unidade de sentido que irá conduzir os trabalhos na sala e possibilitar que as crianças compreendam a função social da leitura e da escrita (professora 92).

Acredito não ter uma concepção única, mas dentro do atual contexto me situo numa mescla sociointeracionista com raízes de outras concepções (professora 1).

Há algumas respostas que não conseguimos localizar em qual concepção teórica as professoras se colocam, por exemplo:

Alfabetizar é viver, é realizar-se vendo o milagre da leitura acontecer (professora 3).

É a paixão da minha vida profissional como profissional da educação (professora 30).

Em síntese, 78% do grupo pesquisado declaram-se, em suas respostas, construtivistas, sociointeracionistas e/ou interacionistas. Muito provavelmente, essa quantidade de respostas é influenciada pela formação inicial, pelos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Projeto Escola para o Século XXI SME/1998, pelos cursos promovidos pela Secretaria, o PROFA - Programa de Formação para a Alfabetização (por exemplo, baseia-se na teoria da psicogênese da escrita), como também, evidentemente, por outras ações de formação continuada promovidas pela Secretaria.

#### **4. Concepção teórica de aprendizagem e ensino**

Nesta unidade de análise, apareceram respostas das professoras com concepções inspiradas predominantemente na teoria piagetiana, mas tal como ocorreu na categoria anterior, bastante mescladas com as teorias sobre psicogênese da escrita e ideias de Vygotsky.

Quando tentam explicar concepções da aprendizagem e ensino, as professoras dão a entender que as teorias de Piaget e Vygotsky são decorrentes uma da outra, como se elas se complementassem. Não há, por parte das professoras, uma diferenciação entre os pressupostos teóricos de Piaget e Vygotsky. Sabe-se, por exemplo, que na concepção piagetiana, a aprendizagem independe do ensino, professor acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança. Já na concepção vygotkiana, o bom ensino se antecipa ao desenvolvimento, proporcionando as condições para a aprendizagem efetiva. O professor intervém, tem intenções, atua no desenvolvimento dos processos mentais superiores dos alunos. Com isso, para cada uma dessas duas concepções, a forma de atuação do professor é totalmente diferenciada. Desse modo, como resolver esse impasse com tantas impropriedades das declarações feitas pelas professoras sobre as teorias de Vygotsky e Piaget?

Verifica-se, pois, na análise do questionário, a grande quantidade de professoras que fazem um “ecletismo pedagógico”. Também as doze professoras entrevistadas trouxeram em suas declarações a concepção de ensino-aprendizagem dentro dos pressupostos piagetianos e vygotskyanos, confirmando os dados obtidos dos questionários. Esse ecletismo não resolve o problema, visto que cada concepção aposta em diferente funcionamento psicológico do sujeito, em diferentes teorias de aprendizagem. Por essa razão, tirar proveito de uma e de outra concepção não contribui efetivamente para a aprendizagem. Triviños ajuda a compreender esta questão:

a indisciplina intelectual a que fazemos referência podemos defini-la como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos. Confusamente nos movimentamos dominados por um ecletismo que revela, ao contrário do que se pretende, a nossa informação indisciplinada e a nossa fraqueza intelectual (2006, p. 15).

## **5. Questão sobre métodos, metodologias e procedimentos**

Cumpramos observar, inicialmente, que essa questão do questionário nos pareceu mal formulada ou, pelo menos, foi demasiadamente genérica, dificultando a compreensão dela pelas professoras e prejudicando a análise das respostas. A pergunta foi: “Quais são as metodologias mais comuns na sua prática pedagógica enquanto professor alfabetizador”? O ideal seria que se detalhasse na questão, de modo a aparecer, de fato, o que a equipe técnica queria saber das professoras. Na ausência desse esclarecimento, as professoras responderam a questão citando as atividades com que trabalham em sala de aula.

Do que pudemos extrair de respostas em relação a essa categoria, observamos que nenhuma professora declarou que alfabetiza seus alunos utilizando a concepção tradicional, pelo uso das atividades de período preparatório como o treino da memória e da coordenação motora, da discriminação visual, auditiva, ou a utilização do método analítico ou sintético para alfabetizar. Estas atividades foram, por muitos anos, quesitos essenciais nas práticas de alfabetização. No entanto, a análise de respostas a outras questões do questionário, especialmente em relação ao método e procedimentos didáticos, mostrou claramente que, na prática, as

professoras acabam utilizando procedimentos da pedagogia tradicional<sup>25</sup>. Os métodos tradicionais aparecem nas falas sobre o método, procedimentos pedagógicos e avaliação, mas sempre acompanhados de outros elementos que aparecem nas propostas sociointeracionistas.

Embora as professoras não soubessem expressar detalhes sobre concepções metodológicas, captamos declarações que fornecem informação valiosa. Assim, nas respostas sobre o método utilizado para alfabetizar, verificamos uma quantidade impressionante de nomes de métodos ou supostos métodos/metodologias. Quando perguntadas sobre que método que utilizam, as professoras escreveram:

(Utilizo) vários métodos. Depende da necessidade de cada aluno (professora 13).

Uso metodologias variadas, mas valorizo muito a produção espontânea, a descoberta e faço intervenções mais sistematizadas (silábico) (professora 73).

Partindo do princípio que trabalho com crianças carentes, utilizo basicamente o silábico por ser mais fácil de entender, mas faço suporte com o fônico, jogos e textos, além de utilizar a Emília Ferreiro (professora 56).

Não sei o nome do método que uso, pois são tantos métodos que se vê por aí. Procuo partir de algo significativo para o aluno levando em consideração suas experiências preexistentes (professora 22).

Todos os que forem necessários para que o aluno possa desenvolver-se (professora 31).

Não uso método, trabalho com a psicogênese da escrita (professora 84).

Como se pode verificar na tabela abaixo, a dispersão de denominações de métodos é grande, sem indícios de que as professoras, em suas falas, dominam teoricamente a procedência do método indicado. Somando-se as menções a métodos sociointeracionista, interacionista, socioconstrutivista e construtivista, tem-se 28,8% de indicações. Embora 20% das professoras se declarem “ecléticas”, a análise do conteúdo de outras respostas que indicam um método específico aponta que, na realidade, há uma mescla de métodos, de modo que essa quantidade de professoras é muito maior: cerca de 75%.

---

<sup>25</sup> Pedagogia tradicional aqui deve ser entendida a pedagogia tal como se manifesta nas práticas escolares, ou seja, uma pedagogia tradicional deteriorada, já que a pedagogia tradicional propriamente dita possui uma fundamentação teórica sólida etc.

### Métodos citados pelas professoras alfabetizadoras

Método	Nº de professoras	Porcentagem
Eclético	25	20%
Sociointeracionista	17	13,6%
Nenhum método	12	9,6%
Silábico, fonético e concepção interacionista	10	8%
Sociointeracionista construtivista	07	5,6%
Perspectiva construtivista	05	4%
Silábico alfabético	05	4%
Imersão no texto	05	4%
Socioconstrutivista	04	3,2%
Fônico silábico	04	3,2%
Socioconstrutivista silábico	04	3,2%
Tradicional sociointeracionista	03	2,4%
Em branco	03	2,4%
Silábico de Emília Ferreiro	02	1,6%
Teoria de Emília Ferreiro	02	1,6%
Fônico	02	1,6%
Projetos	02	1,6%
Silábico construtivista	02	1,6%
Alfabético, silábico e global	02	1,6%
Proposta interacionista	02	1,6%

Fonte: Questionário

Com uma indicação cada um (08,%), apareceram 17 denominações de métodos: Método construtivista, Perspectiva sócio-histórica, Método Paulo Freire, Método global, Lúdico, Afallit Brasil, Concreto lúdico, Jayr Arruda, Método Progressista, Método Natural, Método invertido silábico, Método tradicional construtivista e sociointeracionista, Método das palavras chaves, Método analítico sintético interacionista, Analítico sintético, Fônico na perspectiva construtivista, Fônico, silábico construtivista.

Nos depoimentos do questionário, as professoras declaram que retiram de cada concepção ou método o que eles têm de melhor. Assim acabam omitindo ou desconhecendo a referência teórica com que trabalham, deixando de lado os conhecimentos didático-pedagógicos primordiais para a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Não é muito fácil extrair conclusões desses dados, talvez entre os especialistas haja posições favoráveis e contrárias à existência de métodos. Seja como for, entendemos que a atividade didática bem conduzida, implicando a utilização de métodos, procedimentos e técnicas, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. É por essa atividade que o professor pode fazer suas intervenções pedagógicas, planejando e oferecendo atividades de

qualidade para que as crianças se desenvolvam cognitivamente. Cabe ao professor conhecer em que momento do processo de alfabetização cada criança está e como deve ser a sua atuação para colaborar com o desenvolvimento de cada uma. Algumas atividades são essenciais, porque precisam ser feitas diariamente, dentro de horários determinados, principalmente para o primeiro ano de ciclo. Estabelecer uma rotina no dia-a-dia da sala de aula de alfabetização ajuda as crianças a compreenderem “os combinados da sala”<sup>26</sup>. Propicia um conhecimento prévio das atividades e principalmente uma segurança à criança para a compreensão de uma organização da sala de aula.

Rotina não pode ser entendida como mecanização da sala de aula, atividades repetitivas, sem significado para a criança. Rotina compreendida como clareza dos combinados e com que regularidade deve ser praticada, permitir que a criança entenda em que situações se lê e se escreve. É preciso que a professora e os alunos saibam que têm atividades que são permanentes (leitura do professor, leitura e escrita pelos alunos, produção oral de um texto e o professor como escriba, sequência de atividades e avaliação).

Sabemos da importância da organização do trabalho do professor, a definição de objetivos que deseja alcançar, quais habilidades, competências, atividade, avaliação que tem intenção de desenvolver. Ele precisa planejar para alcançar os seus objetivos e saber que para cada aula/conteúdo existe uma sequência didática, um método de ensino. Luckesi (1990, p. 25) escreve que método “é o meio pelo qual se atinge um determinado fim que se deseja atingir”. Libâneo (1994) completa esta ideia:

Métodos de ensino são as ações do professor pelas quais organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação de ensino e aprendizagem entre professor e alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos. Os métodos correspondem, assim, à sequência de atividades do professor e dos alunos (p. 152).

Em relação a procedimentos ou técnicas de ensino da alfabetização, as respostas mostraram-se, também, bastante diversificadas. A maioria das professoras se referiu a: utilização do alfabeto móvel, jogos, brincadeiras, reescrita,

---

<sup>26</sup> Combinados de sala- são regras da sala, elaboradas junto com as crianças

música, contação de história, palavras cruzadas, caça-palavras, formação de sílaba, de palavras, listagem de palavras, produções textuais individuais e coletivas, trabalho com diversidade textual (parlendas, rótulos, jornalístico, literários, adivinhas, trava- língua, receitas, poemas).

### Atividades que se destacaram na pesquisa

Atividades	Nº de respostas	Porcentagem
Leitura individual com os alunos.	13	16,2%
Escrita espontânea.	06	9,5%
Leitura, sem especificar se feita pela professora ou pelo aluno.	35	43,7%
Formação de sílabas e frases.	10	12,5
Produções coletivas.	28	35%
Autoditado.	12	15%
Listagem de palavras.	19	23,9%
Caça-palavras e cruzadinhas.	38	47,5%
Atividades no laboratório de informática.	02	2,5%
Jogos e brincadeiras.	75	93,7

Fonte: Questionário

De certo modo, as atividades citadas são bastante padronizadas mesmo considerando as diferentes respostas sobre concepção teórica, sobre ensino e aprendizagem e concepções de alfabetização. Nota-se também que essas atividades mais citadas estão presentes no material didático pedagógico do PROFA e nos cursos que as professoras participam. É bastante presumível, também, que as professoras façam trocas de sugestões sobre essas atividades. O alto índice de atividades de jogos e brincadeiras (93,7%) não deixa claro se esses jogos e brincadeiras são intencionalmente planejados para o desenvolvimento do pensamento infantil. Na entrevista, cinco professoras disseram deixar as crianças livremente brincando, enquanto que sete disseram utilizar jogos e brincadeiras como estratégias de ensino.

Não deixa de ser relevante essa valorização dos jogos e brincadeiras em relação ao que existe uma unanimidade entre os especialistas em assuntos da educação infantil e ensino fundamental. Landó, apropriando-se de orientações teóricas da psicologia histórico-cultural, defendeu a necessidade de o professor conhecer e reconhecer o valor e o lugar que o lúdico tem no processo de aprendizagem, fazendo da ludicidade um lugar sério, preciso e coeso (2009, p. 41). Acentuando o papel do jogo e do brinquedo como ferramentas na aprendizagem e

no desenvolvimento da criança, a mesma autora escreveu que “observar como as crianças brincam é um importante meio de conhecer o desenvolvimento infantil”.

Chama a atenção nas respostas das professoras a pouca menção a atividades voltadas para a leitura e para a escrita. Nos depoimentos dados em entrevista, todas as professoras declararam ouvir a leitura dos seus alunos e que fazem contação de histórias e utilizam caça-palavras. Em relação ao “caça-palavras”, cinco professoras alegaram que o utilizam porque as crianças gostam, além de ser um material fácil de ser encontrado nos livros didáticos e revistinhas de diversão. As outras sete professoras alegaram motivos pedagógicos; pois esse tipo de atividade ajuda em relação ao número de letras da palavra, principalmente quando as crianças estão com dificuldades na fase silábica.

Os estudos e pesquisas sobre alfabetização têm apontado que certas atividades precisam ser permanentes em uma sala de alfabetização, tais como: leitura em voz alta, bem entoada; compartilhamento com os alunos nessa leitura, com vários gêneros textuais; leitura e escrita feitas pelas crianças, inicialmente textos conhecidos pelas mesmas; produção de texto oral e coletivo, o professor fazendo o papel de escriba. Tais atividades devem ter objetivos didáticos claros, portanto, com uma intenção de ensino-aprendizagem por parte do professor, planejando atividades que desafiam o desenvolvimento mental do aluno, atuando na zona de desenvolvimento proximal. Atividades bem planejadas e organizadas e as intervenções do professor motivam os alunos a aprender a ler e a escrever.

## **6. Avaliação da aprendizagem**

A SME dispôs às escolas um rol de objetivos referentes à leitura e à escrita para o agrupamento A do ciclo I. Buscamos saber, pelo questionário, por exemplo, se as professoras avaliam de acordo com os objetivos propostos para esse agrupamento/ciclo, com quais intenções avaliam, se utilizam algum instrumento e quais instrumentos.

Em relação aos objetivos da avaliação: 34 professoras (42%) revelaram que avaliam para diagnosticar. 40 professoras (50%) declararam que avaliam com objetivo de detectar as dificuldades e propor novos caminhos. 37 (46,2%) afirmaram que avaliam para realimentar o processo. Quatro (5%) professoras indicaram que

avaliam com o objetivo de avaliação contínua. Uma (0,8%) professora declarou que avalia com o objetivo de leitura do mundo. Uma (0,8%) professora disse que avalia para ver o que o aluno pensa da leitura e da escrita. Apresentamos alguns objetivos declarados pelas professoras:

O objetivo fundamental é perceber os avanços ou bloqueios para redefinir as ações nos planejamentos (professora 45).

Eu os avalio com o objetivo principal de saber como está minha prática pedagógica e onde posso atuar para melhorá-la (professora 57).

Verificar avanços e dificuldades de cada um, perceber na turma alguma dificuldade geral que exija mudança de metodologia (professora 74).

Avalio para ver o que realmente ele aprendeu e em que sentido necessita mais do meu apoio para vencer limitações (professora 66).

Em relação aos instrumentos avaliativos, as respostas que aparecem são: 41 (51,2%) professoras revelam que avaliam a leitura e a escrita; 12 (15%) elaboram atividades bimestrais avaliativas, 25 (31,2%) avaliam através da observação, 22 (27,5%) declararam que avaliam o envolvimento nas atividades diárias, 22 (27,5%) avaliam trabalhos em grupos, 52 (65%) usam as atividades diárias como instrumento avaliativo, 10 (12,5%) professoras responderam que avaliam as atividades de casa, 15 (18,7%) avaliam a produção oral, quatro (5%) declararam que avaliam o socioafetivo, sete professoras (8,7%) avaliam atitudes comportamentais, oito (10%) avaliam treino ortográfico. Seis (7,5%) avaliam jogos e criatividade, quatro (5%) avaliam o alfabeto móvel, atitudes comportamentais, quatro (5%) atendimento individualizado. Com uma indicação (0,8%) apareceram 9 motivos ou instrumentos diferentes para a avaliação; avalia a força de vontade, conhecimentos gerais, desenho, avalia televisão, aspectos morais, recorte e colagem, livros e material didático, caderno, avalia de acordo com a demanda, avalia de forma esporádica.

Apresentamos alguns exemplos das declarações das professoras sobre os instrumentos que utilizam para avaliar:

Diariamente observando participação, interesse, crescimento e dificuldades, avaliação escrita para verificar a aprendizagem e o que tem que ser melhorado (professora 13).

Participação e envolvimento nas atividades do cotidiano da sala de aula (atividades de escrita, leitura, jogos educativos, histórias etc.), provas e trabalhos em grupo (professora 99).

Observação em grupo e individual/aplicação de atividades orais e escritas e desempenho dos (mesmos) alunos de forma geral (professora 17).

Leitura, escrita, atividades em classe, observações (professora 38).

Avalio de acordo com as atividades dadas diariamente, em sala e também atividades de casa (professora 13).

Ao analisarmos as respostas da questão, elas apresentam, quanto aos objetivos, uma unidade no conteúdo respondido. As professoras expressam como referência os princípios da avaliação formativa. Esse tipo de avaliação, para Afonso é:

a que possibilita ao professor acompanhar passo a passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é, talvez, a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com o reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e revelar as suas potencialidades criativas (2000, p. 92).

46% das professoras revelaram que têm com objetivo, ao avaliar, realimentar o processo de ensino-aprendizagem propondo novos caminhos, e 34% avaliam com a intenção de diagnosticar. Mas a função diagnóstica da avaliação só tem valor quando o professor, no decorrer do processo, acompanha o desempenho do dia-a-dia dos alunos e da sua prática visando pistas de contextualização para as tomadas de decisões sobre o desenvolvimento do trabalho. A avaliação está entrelaçada com os objetivos e com os procedimentos de ensino. Segundo o documento Pró-letramento

A função diagnóstica da avaliação busca responder duas questões centrais: com quais capacidades (conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem e até que ponto aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de aprendizagem? (2008, p. 9).

Na entrevista, quando perguntamos sobre a observação (25% das professoras responderam que avaliam observando), se anotam ou não essas observações, e se as anotações são organizadas seguindo algum critério, todas elas disseram anotar nos seus cadernos, mas demonstraram certa insegurança ao falar dos critérios. Grande parte dos critérios de observação é em relação a (in) disciplina, se faz ou não faz as atividades, e questões ligadas aos aspectos emocionais. Não são observações ligadas à organização do planejamento, aos objetivos, aos conteúdos, habilidades, conhecimentos, dificuldades e procedimentos didáticos.

Ainda no documento Pró-letramento, se lê:

Observação e registro: procedimentos fundamentais ao longo do processo de aprendizagem, desde o momento de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao sistema de escrita até as avaliações das capacidades desenvolvidas em determinada etapa de sua trajetória, na série ou ciclo. Exigem clara definição de focos, situações ou contextos, bem como elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados aos registros (fotos, gravações em áudio ou vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, cadernos ou “diários de campo”, nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias mediações, valendo-se da parceria com seus colegas) (2008, p.10).

É interessante observar que parece haver um certo desconhecimento ou não-valorização, por parte das professoras, da necessidade de se estabelecer critérios para os instrumentos avaliativos. Quando perguntadas na entrevista sobre o que avaliavam na observação, nos jogos, as respostas eram vagas, sem fundamentação, incoerentes com a atividade. É fato que as atividades desenvolvidas ao longo do processo ensino-aprendizagem deverão ser avaliadas, mas, para tanto, o professor precisa estabelecer critérios que observará na atividade e como intervirá para que os objetivos propostos possam ser alcançados.

Percebemos, com a entrevista, certo espontaneísmo e incoerência entre os objetivos declarados em relação à avaliação e aos instrumentos citados como instrumentos/atividades utilizados para a avaliação. Isto fica bastante contraditório, visto que, na RME, cada aluno tem um relatório individual em que são avaliadas suas aprendizagens em cada componente curricular.

## **7. Afinal, qual é a concepção de alfabetização das professoras?**

Consideremos em relação a esta categoria o que os especialistas escrevem sobre esse assunto. Sabe-se que a alfabetização é um assunto bastante complexo e existem inúmeras pesquisas que a têm como objeto de estudo, em várias concepções teóricas. A própria dificuldade em se estabelecer um conceito do que seja alfabetizar aponta para a complexidade do tema.

Para Lima:

É preciso considerar que existem várias modalidades de escrita E em qualquer uma delas, há os símbolos que são imagens e significados. Tanto os ideogramas como o alfabeto são manifestações da função simbólica: são símbolos que organizam segundo regras, ou seja, cada língua escrita é composta como um sistema (2008, p. 39).

Embora várias professoras tenham declarado em suas respostas seguir a concepção de Vygotsky sobre alfabetização, as respostas às outras questões do questionário nos levam a afirmar que a teoria vygotskyana não está presente na prática das professoras. Duas razões justificam essa afirmação. A primeira é que parece faltar, na visão das professoras, o caráter de intencionalidade no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico-didático e o papel do professor de mediador na formação das ações mentais dos alunos, duas ideias muito caras a Vygotsky e seus seguidores. A segunda é que as referências que fazem à teoria mostram que seu conhecimento é muito raso, sem aprofundamento.

Tomando, por exemplo, a questão da linguagem escrita, não se verifica nos depoimentos uma atuação docente que corresponda às ideias de Vygotsky. Este autor considerou como essencial o fato de que a linguagem escrita é constituída de um sistema de signos e símbolos que designam os sons e as palavras faladas. Lima (2008) escreve “que para aprender a ler e a escrever, o ser humano precisa se apropriar do sistema. O sistema é um produto da cultura e o seu uso é uma prática”. Smolka (2008) faz uma discussão a respeito da elaboração teórica da apropriação nas práticas sociais Paraphraseando-a, acreditamos que a apropriação está em consonância com o acesso ao conhecimento, acesso ao sistema e às práticas sociais.

A aprendizagem da linguagem escrita é possível quando esse sistema de símbolos e códigos é ensinado, portanto, o professor precisa ensinar os elementos que constituem a linguagem e o seu significado social. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita transita na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço de atuação do professor e dos alunos.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2002, p. 112).

O nível de desenvolvimento real, para Vygotsky, são as atividades que as crianças conseguem resolver sozinhas, independentes da ajuda do outro. A criança as resolve de forma autônoma. O nível de desenvolvimento potencial é o desenvolvimento que tem possibilidade de acontecer, tem a possibilidade de

expandir. Essa expansão é possível de se tornar real, desde que haja a colaboração, a intervenção de um adulto ou criança mais experiente.

A forma de atuação na ZDP é possível, para isso, as ações devem ser bem planejadas, o professor deve proporcionar pistas de contextualização (assistências interativas) que possibilitem a construção da aprendizagem. Trata-se, pois, de ações intencionais, planejadas pelo professor. A criança precisa que no contexto educacional o professor exija e a informe o que é convencional na aprendizagem da leitura e da escrita não só para representar a língua escrita, mas sobretudo para comunicar-se com o mundo que a cerca.

As crianças quando utilizam a fala não estão conscientes dos sons que pronunciam. A linguagem escrita proporciona essa tomada de consciência. Perceber cada um dos sons que constituem a linguagem oral para reproduzi-los em símbolos alfabéticos correspondentes é o início dessa conscientização. Isso mostra que “os signos da linguagem e seu emprego são assimilados pela criança conscientemente e voluntariamente [...] a linguagem escrita obriga a criança a atuar de modo mais intelectual, obriga-a a tomar consciência em princípio do próprio processo de fala”. (VYGOTSKY, 1993, p. 232).

No processo de transformação da linguagem interior em linguagem exterior (fala ou escrita) nos mostra que a linguagem interior tem grande influência sobre o pensamento, pois faz o papel de instrumento para pensar. A relação é tão complexa que Vygotsky escreve:

A gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita. A sintaxe do significado na linguagem interior é totalmente distinta da linguagem oral e escrita. Nela predominam leis diferentes de estruturação do conjunto e das unidades semânticas. Em certo sentido, cabe dizer que a sintaxe da linguagem interior contrapõe-se à sintaxe da linguagem escrita. Entretanto, entre esses dois polos está a linguagem oral (VYGOTSKY, 1993, p. 231).

Nessa transformação da linguagem interior para a linguagem escrita, é imprescindível o papel do professor como interventor, colaborador e construtor de pistas de contextualização. Atuando efetivamente na Zona de Desenvolvimento Proximal. Não há evidências de que as professoras tenham clareza dessa noção, especialmente de que ela se fundamenta em Vygotsky. No entanto, as dificuldades teóricas e práticas das concepções que declaram adotar em relação à alfabetização não podem ser atribuídas apenas às professoras. As professoras se apropriam de

ideias genéricas da teoria vygotskyana. A relação teoria e prática, na sala de alfabetização, é ainda mais complicado, já que é ínfima a produção de pesquisas nessa concepção.

O mesmo não ocorre em relação à teoria construtivista, visto que as obras de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky chegaram mais perto das professoras e são resultantes de pesquisas vinculadas à alfabetização e à sala de aula. Com efeito, as autoras se dedicaram a pesquisar uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana, abordando a construção da língua escrita, intitulada de psicogênese da língua escrita.

Fica muito evidente – e este aspecto aparece com muita nitidez nos depoimentos – que as professoras acabam misturando ideias da teoria histórico-cultural com as orientações metodológicas de Ferreiro, muitas vezes sem se darem conta de que são duas posições teóricas originadas em diferentes epistemologias.

Talvez este fato justifique as críticas de que o construtivismo desestabilizou as práticas de alfabetização. As cartilhas, que eram o “porto seguro” para o professor alfabetizador, passaram a ser criticadas e até mesmo condenadas. Aquele conhecimento que adquiriram na prática, nos cursos de magistério, não servia mais, pois se passou a difundir a ideia de que não é mais necessário um método para alfabetizar, o papel do professor passa a ser o de facilitador das aprendizagens e a criança passa a determinar o ritmo de sua aprendizagem.

Para a introdução das ideias construtivistas sobre alfabetização, foram promovidos cursos, seminários, palestras, de modo que a formação continuada passou a ser primordial para o exercício da profissão. Como a escrita é um sistema de representação, ela passa a ser uma aprendizagem conceitual. Ferreiro chama a atenção para a importância do saber linguístico, da psicolinguística para aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, era preciso compreender as “novas teorias”: psicolinguística, sociolinguística, psicogênese, construtivismo, sociointeracionismo, socioconstrutivismo. Escreve Ferreiro:

Se definirmos a escrita como “um sistema de signos que expressam sons individuais da fala” (Gelb, 1976, p. 2170) estamos nos referindo à escrita alfabética e somente um pequeno número de crianças da nossa amostragem possui escrita alfabética. Em troca, se definirmos a escrita num sentido mais amplo, levando em conta suas origens psicogenéticas (e históricas), como uma forma particular de representação gráfica, todos os sujeitos de nossa amostragem começam a escrever. Entre as concepções iniciais e os pontos terminais há um processo de evolução (1985, p. 274).

Considerando que a criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita muito antes de entrar para a escola, Ferreiro e Teberosky (1986) trabalham com uma sequência psicogenética de construção da escrita. Essa sequência foi caracterizada como fases: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

*Pré-silábica* - começa a compreender as diferenças entre as representações icônicas e as não icônicas, isto distingue a diferença entre desenhar e escrever. O que caracteriza essa fase é a não-correspondência entre os sons que compõem a palavra e os elementos gráficos que as crianças utilizam para escrevê-la.

*Fase silábica* - o que é muito importante nessa fase é o passo que a criança dá ao perceber, mesmo que imprecisamente, que há uma relação entre som e escrita da palavra. Geralmente, a sílaba é representada por uma letra. Essa descoberta que a escrita representa a fala leva as crianças aos conflitos cognitivos e a novos esquemas conceituais sobre a escrita.

*Silábico-alfabético* - a criança percebe que a sílaba pode ser fragmentada, ela é composta de elementos menores, fonemas. As sílabas passam a ser representadas por mais de uma letra ou até escritas da forma convencional.

*Alfabética* - é a fase caracterizada pela correspondência precisa entre som e letras. Assim sendo, a criança venceu as dificuldades de entendimento da lógica da escrita, pois compreende que as palavras são formadas por sílabas. Para Ferreiro, a criança que chega nessa fase pode ser considerada alfabetizada. Escrevem sobre isso Teberosky e Tolchinsky:

Não é tão frequente reconhecer que certo conhecimento da linguagem equivale a ler e a escrever linguagem. Se nossas evidências são convincentes, podemos admitir que ao aprender a escrever - e ao aprender um sistema de escrita - produz-se um efeito sobre muitas das nossas habilidades, não só cognitivas, mas também linguísticas (1997, p. 34).

Outro conceito importante de Ferreiro:

*Ambiente alfabetizador* - é fazer da sala de aula um ambiente propício para quem está aprendendo a ler e a escrever. Neste ambiente serão colocadas placas, rótulos literatura infantil, jornais, cartazes, anúncios, enfim todo material que apresente para a criança a função social da escrita. É uma forma de colocar a criança em contato com o material escrito. Um novo conceito de alfabetização é apresentado por Ferreiro:

A alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para aprender determinados textos e evitamos outros. O conceito muda de acordo com a época, as culturas e a chegada da tecnologia (FERREIRO, 1985, p. 22).

Percebemos que, com as pesquisas da psicolinguística e da sociolinguística, o conceito de alfabetização vai se ampliando e vão surgindo novos elementos e termos para caracterizá-lo. Outros vão sendo esquecidos ou desconsiderados.

Para algumas professoras, a concepção de alfabetização passa a ser o letramento, inclusive para muitos o conceito de letramento substitui o conceito de alfabetização.

Alfabetização enquanto letramento (professora 122).

Para mim, a criança alfabetizada não é aquela que decifra ou decodifica símbolos, e sim a letrada, capaz de ler aquilo que está ao seu redor (professora 11).

Alfabetizar é capacitar o aluno letrado, politizado e num movimento constante de mudança e descoberta (professora 12).

Essa visão das professoras vem fundamentada em alguns teóricos que começaram a considerar o termo *letramento* em substituição de *alfabetização*, como se um termo substituísse ou incorporasse o outro. Para Emília Ferreiro, o conceito de alfabetização está inserido, compreendido no conceito de letramento e vice-versa. Segundo Ferreiro (2003), letramento no lugar de alfabetização tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona. O conceito de letramento ganha forças nas teorias construtivistas com a introdução dos portadores textuais no ambiente da sala de aula. O sujeito letrado não é somente aquele que sabe ler e escrever, mas é aquele que usa socialmente a escrita. Muitas pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não utilizam a leitura e a escrita para as práticas sociais. Para Soares:

Letramento é um estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e a escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim letramento é o estado ou condição de quem desenvolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (1999, p. 44).

Os dois termos alfabetização e letramento designam processos interdependentes, envolvendo conhecimento, habilidades, competências específicas, portanto, exigem formas de ensinar diferenciadas.

As formas de pensar, sentir e agir das professoras alfabetizadoras que responderam os questionários foram constituídas ao longo da história profissional de cada uma. Os PCNs deixaram de esclarecer ou omitiram conceitos e, ou mesmo, aspectos básicos das formulações teóricas defendidas por esses documentos. Os PCNs, por exemplo, trazem em seu corpo vários referenciais teóricos, sendo evidenciada a concepção vygotskyana e piagetiana. As propostas pedagógicas da SME pecam pela omissão e pela falta de esclarecimentos de conceitos que são aspectos fundamentais nas teorias que fundamentaram as três propostas aqui apresentadas. Portanto, os documentos parecem não apresentar uma identidade teórica. A formação inicial e continuada, assim como os documentos, “contribuiu” na constituição dos modos de pensar das professoras alfabetizadoras.

Em síntese, o que podemos concluir sobre as apropriações que as professoras fazem das teorias e das orientações metodológicas constituem matizes *com fios frágeis de muitas teorias*, o que nos leva a repensar o que Soares escreveu sobre as práticas de alfabetização:

Talvez se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha anteriormente um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método (SOARES, 2003, p. 11).

Há um silenciamento (imposto ou não) sobre os métodos tradicionais de alfabetização (silábico e fônico) e um recital de termos das concepções teóricas postuladas nos documentos oficiais. Os métodos fônico e silábico permanecem, na SME, travestidos com fios das várias teorias e um desconhecimento, desinteresse em aprofundar estudos, conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Com a mutação das várias denominações “dos métodos” e com a fragilidade do entendimento das concepções teóricas, não sabemos dizer se temos métodos e ou teorias para as práticas de alfabetização. É fato que precisamos rever, reformular as políticas públicas, a formação das professoras que trabalham nos primeiros anos do ensino fundamental e, principalmente, para as professoras alfabetizadoras, para que as mesmas se capacitem para enfrentar esse grave problema que é a não-aprendizagem da leitura e da escrita.

## CONCLUSÃO

Conforme anunciamos na introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi captar o olhar das professoras alfabetizadoras por meio da identificação e análise de suas apropriações das concepções teóricas e metodológicas da alfabetização, tal como difundidas nas propostas oficiais, e de sua própria visão sobre suas práticas em sala de aula. A análise que fizemos das respostas dadas em questionário aplicado pela própria SME permitiu-nos colher as representações ou ideias das professoras acerca dos elementos teóricos que subsidiam seu trabalho com alfabetização.

Havíamos alertado, inicialmente, que este estudo se caracterizaria por uma análise especificamente “pedagógica”, tentando compreender fatores intraescolares implicados nas práticas de alfabetização, principalmente os ocorrentes na sala de aula. Esta opção não nos fez ignorar o papel de outros tantos fatores que afetam a qualidade do ensino da alfabetização, como as condições de trabalho, a remuneração, as práticas de gestão da SME e das escolas, os problemas da formação inicial nas instituições formadoras de professores, etc. O que buscamos realizar foi um olhar sobre as concepções teóricas e práticas das professoras no processo de alfabetização. Faremos a seguir uma análise sobre os dados, em confronto com a teoria, tendo como referência as questões de pesquisa postas na introdução.

Cumpre-nos apontar que, de modo geral, os depoimentos das professoras indicam a apropriação de orientações teóricas passadas pela SME e que estas, de alguma forma, influenciam as práticas docentes. Mas é preciso assinalar que o fazem de modo bastante complexo, pois a relação entre a teoria e a prática depende da qualidade de sua internalização, da compreensão de conceitos, da capacidade de relacionar teoria e prática. Apresentamos a seguir, a modo de conclusão, alguns pontos cruciais extraídos dos dados que podem explicar - ou ao menos lançar alguma luz - o conteúdo e os modos de apropriação pelas professoras das orientações teóricas e metodológicas existentes nos documentos oficiais.

A apropriação dos princípios teóricos e metodológicos de Piaget e Vygotsky se faz sem consistência teórica, em que aparecem como penduricalhos de uma prática que, no fundo, se baseia numa versão degradada da pedagogia tradicional.

Na concepção mais clássica da pedagogia tradicional, a escola tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. O professor é o centro do processo educativo, é responsável pela transmissão dos conteúdos, sendo assim, deve ter o domínio dos conteúdos fundamentais e ser bem preparado para a transmissão desse acervo cultural e científico. Para Libâneo (1985), esta pedagogia visa a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. A aprendizagem acontece via treino da memória, portanto, é repetitiva. O professor é responsável pelo fazer pedagógico, portanto, tem poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e avaliação, tem uma função clara sobre o seu papel de autoridade, de pessoa que tem o conhecimento do conteúdo, que aconselha, disciplina, avalia, corrige. A pedagogia tradicional tem, assim, uma visão bastante intelectualista e moral do ensino e aprendizagem, ao ponto de vários autores virem precisamente nisto seu mérito (Herbart, Alain). Seu caráter intelectualista mereceu a crítica de que ela estaria pouco ou nada voltada para questões sociais e culturais. Saviani, por exemplo, escreve que “a Pedagogia tradicional é classificada como intelectualista, enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, é uma educação formalística e acrítica” (1988).

Ao levarmos em conta essa caracterização da pedagogia tradicional, especialmente o papel do professor e da escola, não podemos afirmar que a prática dos professores que responderam o questionário é tradicional. Por isso, optamos em denominar a prática das professoras de “visão degradada” da pedagogia tradicional. Na verdade, têm-se indícios de uma prática tradicional, mas sem a “autoridade” profissional das professoras. Isso mostra a fragilidade teórica e prática das professoras alfabetizadora. Barbato aponta o quanto o sistema não dá o tempo necessário para o desenvolvimento das professoras.

As práticas mais tradicionais e mesmo as posturas sincréticas não estruturadas ocorrem, geralmente, quando se impõem novas tendências e não se possibilita ao professor que tome conhecimento de outras práticas e discuta-as, tentando estabelecer critérios de planejamento, experimentação e avaliação do que aprendeu. O professor como cidadão ativo também está em desenvolvimento (2007, p. 276).

As contradições entre respostas de uma mesma professora, a falta de aprofundamento na explicação de termos usados, a utilização de termos com significados imprecisos, a omissão de conceitos fundamentais das concepções

teóricas, a associação de termos ou conceitos que juntos não têm significado são claros indícios de que as professoras atuam em sala de aula sem consistência em seus saberes acadêmicos e profissionais. Portanto, deixam dúvidas sobre a sua atuação para subsidiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Fica claro que 90% das professoras que responderam aos questionários “fundamentam” seu trabalho docente em suportes teóricos que desconhecem ou conhecem apenas um ou outro aspecto. Parece-nos que, no meio do ecletismo teórico, o professor perdeu sua própria cultura docente formada pelo seu saber experiencial, e não conseguiu estruturar sua autonomia intelectual. Os resultados disso: falta de consistência teórica e de dispositivos capazes de identificar uma boa prática metodológica; ausência de intencionalidade ao definir objetivos e modos de condução das atividades de ensino; dispersão de práticas.

Os pesquisadores que estudam a alfabetização e a própria equipe técnica da SME não foram bem-sucedidos em prover suficiente orientação em termos da relação teoria e prática das ideias de Vygotsky e Piaget.

As pesquisas mais significativas em termos da relação teoria e prática para alfabetização, e que de certa forma estão presentes nas salas de alfabetização, são as de Emília Ferreiro. A psicogênese da escrita foi e continua sendo bastante divulgada e estudada nas redes públicas e particulares de ensino. A quantidade de trabalhos publicados fundamentados na psicogênese da escrita facilita o acesso e as utilizações práticas de atividades sugeridas. Também a concepção piagetiana foi divulgada em documentos com a marca oficial, tais como os PCNs e o PROFA, estes por sua vez estudados por professores de vários sistemas de ensino. Presume-se que tanto os pesquisadores como as equipes técnicas dos sistemas de ensino teriam maior conhecimento das teorias piagetiana e vygotskyana e da psicogênese da escrita. No entanto, o que acontece nesses sistemas, mesmo com professores com formação superior, que pressupõe um conhecimento teórico, as professoras não mostram evidências de domínio da teoria e das práticas de alfabetização? Em relação à teoria vygotskyana, por exemplo, há muitas dúvidas em relação à compreensão da teoria. Se há divergências entre os próprios pesquisadores e intérpretes, como esperar que as professoras a compreendam? Os documentos oficiais, por sua vez, tendem a apresentar um sistema híbrido de teorias da aprendizagem. É o caso dos PCNs, que fazem várias referências, ao mesmo tempo, a ideias de Vygotsky, Piaget e Ferreiro. Em relação à teoria vygotskyana,

bastante presente nos documentos da SME de Goiânia (propostas pedagógicas 214/2004, 119/2008), pudemos constatar que as propostas deixam de abordar ou esclarecer aspectos conceituais que são fundamentais para a teoria histórico-cultural, tais como: relação entre processos psicológicos e processos históricos, atividade externa e interna, cultura e linguagem, mediação pelo outro, interiorização (conversão do intermental em intramental), Zona de Desenvolvimento Proximal, entre outros. Aliás, na proposta pedagógica 214/2004, a concepção teórica em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, à relação entre pensamento e linguagem, aparece nas entrelinhas, dando mais destaque às questões socioculturais.

A nosso ver, se uma Secretaria de Educação está assumindo uma proposta teórica, ela precisa ser estudada, explicitada ao máximo, chegar a detalhes, para que os professores possam compreender o que está sendo proposto. Além disso, é necessário pensar em ações de formação continuada para subsidiar o desenvolvimento intelectual do professor para que ele possa desenvolver o seu trabalho propondo atividades de ensino, em acordo com a proposta estudada.

No caso específico da Rede Municipal de Educação, na época em que a equipe técnica estava escrevendo a proposta pedagógica 2004, eram enfrentadas grandes dificuldades para a implementação do ciclo. Havia muitas resistências, críticas e incompreensões, dúvidas sobre essa forma de organização escolar que estava presente no dia-a-dia da escola. Além do mais, a resolução que normatizou a proposta pedagógica dessa gestão (Resolução 214/2004) foi publicada no último ano da gestão e não foi feito um trabalho de estudo sistematizado da mesma nas unidades escolares. Muitos professores não a conheciam na íntegra. Outro complicador é que as equipes que integram o Centro de Formação e o Departamento Pedagógico estão em constantes mudanças, pois são considerados cargos de confiança, isso leva a uma descontinuidade dos processos de conhecimento, por parte da própria equipe, das ações formativas.

No questionário aplicado, 90% das professoras revelam que nos Projetos Político-Pedagógicos das suas escolas não se faz referência nem se dá orientação para o desenvolvimento do trabalho para a aquisição da leitura e da escrita. Cada professor alfabetiza da forma que sabe e acredita. É notória, portanto, a falta de consenso na Rede Municipal do que seja alfabetizar, embora predominem as

formulações do Programa de Formação de Professoras Alfabetizadores (PROFA) e os conceitos introduzidos nas várias propostas curriculares e formações da SME.

Além disso, Campos constatou em sua pesquisa, que as cartilhas são ainda muito utilizadas, mesmo por professoras que fizeram a formação PROFA.

Muitas propostas no PROFA ainda não encontram respaldo nas práticas docentes. É possível que essas mudanças aconteçam, mas a pesquisa revela que, além de uma postura de resistência, as ações são lentas e gradativas, e mostra também que, mesmo depois de professoras observadas terem feito tantos cursos, pôde-se ver que não foram constatadas mudanças significativas no contexto educacional no tocante à sala de aula e, conseqüentemente, pouco se notou em eficácia na aprendizagem dos alunos (CAMPOS, 2006, p. 104-105).

As apropriações teóricas resultam numa mistura dispersa de termos e ditos prescritivos, sem que as professoras atinjam níveis de reflexividade que tornem sua prática docente efetivamente “teórica” e refletida.

As declarações das professoras, na entrevista sobre as questões teóricas, consistem de “recitações” de alguns termos da “moda educacional”, com evidentes repercussões na relação teoria e prática educacional. Na fala das professoras, teoria e prática se apresentam como se fossem diferentes, incompatíveis. Parece que a teoria não atende à demanda da prática e vice-versa, causando um distanciamento entre elas. Esse distanciamento sugere uma situação de desvalorização do trabalho que os professores fazem e dá uma ideia de deslegitimação da teoria, ou seja, passa-se um sentimento de falta de utilidade do trabalho dos teóricos.

O desajuste entre sistemas de pensamento e ação prática ou realidade institucionalizada aparece como provocação e desafio no próprio decorrer da prática do pensar e da pesquisa, como consciência de uma identidade epistêmica que é frágil na hora de propor normas para a prática (SACRISTÁN, 1999, p. 24).

Com a aplicação da racionalidade científica, a educação necessita buscar leis gerais para legitimar a intervenção da ciência na realidade social. A fundamentação científica da intervenção é considerada uma nova maneira de ver os problemas e enfrentá-los. A pressão social que existe da utilidade sobre qualquer conhecimento é a mesma pressão que recai sobre o pensamento e a pesquisa em educação. A sociedade não concebe que um pensamento possa ter por si só um valor de formação. Há necessidade de aplicabilidade desse pensamento para que o

mesmo seja legitimado, é a hegemonia do pragmatismo decorrente da cisão teórico-prático.

Evidentemente, na educação, a pesquisa e as ações dos professores são legítimas porque têm um destino certo, que são os estudantes. O modo de fazer educação contribui para a historicidade das práticas, produz a tradição da pedagogia que é uma forma certa de comunicar a outros as formulações da cultura.

A ação é a expressão da pessoa que será construída por seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. [...] A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito - professor - e as consequências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes (Ib., p. 31).

Isso significa que há uma relação entre o conhecimento e a atividade dos sujeitos, mesmo que esse conhecimento seja gerado apenas pela experiência. “Os professores têm teorias, pensam sobre o que fazem sobre o que têm a fazer, elaboram explicações sobre o que fizeram, têm crenças sobre suas práticas, estratégias de solução de problemas” (Ib., p. 124). O problema é saber o tipo de conhecimento e qual poderia ser. Trata-se de ensinar conteúdos ou de adquirir habilidades e valores, é preciso que o conhecimento do professor não seja o de senso comum ou aquele meramente proveniente da experiência. Sem materiais cognitivos, sem uma orientação segura para a prática, parece ser muito difícil exigir do professor reflexividade. Sacristán menciona três níveis de reflexividade, mas já no primeiro nível aponta a necessidade dos componentes reflexivos da ação. Ele define assim esse primeiro sentido. “O distanciamento que o agente (sujeito) pode fazer de sua prática (objeto) para poder vê-la, entendê-la, valorá-la e afrontá-la com uma determinada concepção” (Ib., p. 127).

Ou seja, a reflexividade refere-se ao mesmo tempo à prática e à apreensão cognitiva da prática. Infelizmente é aí que começam os problemas dos nossos professores de alfabetização, pois a compreensão da prática supõe a intervenção da ciência no senso comum.

Os PCNs e as propostas curriculares oficiais parecem ajudar pouco a formação profissional dos professores por acentuar um conhecimento teórico que, por um lado, constitui-se de uma mescla de posições pedagógicas diferentes e, por outro, não consegue materializar-se em procedimentos operacionais na sala de aula.

Após duas décadas da publicação dos PCNs é evidente sua influência em todo o sistema de ensino brasileiro. Numa de suas edições, apresenta seu objetivo aos professores:

contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprevisíveis transformações há muito desejadas se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você professor como principal agente dessa grande empreitada (BRASIL, 2001, p. 10).

Segundo relatório produzido pelo MEC, Alfabetização infantil: novos caminhos (BRASIL, 2007, p. 127), os PCNs definem o construtivismo como uma convergência de três influências, a psicologia genética, a teoria sociointeracionista e a aprendizagem significativa.

Já na concepção de língua, os PCNs introduzem, ao mesmo tempo, fundamentos da concepção construtivista e da concepção vygotskyana:

A língua é um sistema de signos histórico-social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (ib., p. 24).

Piaget considerou a linguagem como manifestação da função simbólica. A linguagem é facilitadora, mas não é necessária para o desenvolvimento intelectual. Ela não produz inteligência. Em seus estudos com Inhelder (1969), Piaget reafirma que “a linguagem não é condição necessária e nem suficiente para assegurar o desenvolvimento do pensamento lógico, embora ela atue como elemento facilitador”. Piaget entendia que o desenvolvimento da linguagem tem com alicerce o desenvolvimento prévio de esquemas sensório-motores e um ambiente social que faz uso da língua falada. A linguagem contribui para o acesso da criança à experiência social.

De fato a inteligência aparece bem antes da linguagem, o que quer dizer, bem antes do pensamento, o qual pressupõe o uso de signos verbais (linguagem internalizada). Ela é inteiramente uma inteligência prática baseada na manipulação dos objetos; em vez de palavras e conceitos, ela usa preceitos e movimentos organizados em “esquemas de ação”. Por exemplo, pegar uma vara para alcançar um objeto distante é um ato de inteligência (de desenvolvimento razoavelmente tardio; por volta de dezoito meses). Aqui, um instrumento, o meio para atingir um fim, é coordenado como uma meta preestabelecida... Muitos outros exemplos poderiam ser planejados (PIAGET, 1982, p. 11).

Os PCNS não recomendam explicitamente nenhum método para alfabetizar as crianças, mas suas ideias centrais são apoiadas no construtivismo tendo como referência Kenneth, Goodman, Franck, Smith, e de uma forma bem acentuada, as ideias de Emília Ferreiro e Teberosky. Algumas frases que encontramos ao longo dos textos nos PCNs chamam a atenção:

O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever.

O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esse fim.

Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sociointerativas com os adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos de diferentes gêneros.

As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre letras e sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos com adultos, sendo descobertas de forma incidental.

Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar (BRASIL, 2001, p. 91).

O PCN de língua portuguesa dedica-se, na segunda parte do documento, a orientar para o primeiro ciclo, apresentando os objetivos, tratamento didático, conteúdos (valores, normas e atitudes, gêneros discursivos, linguagem oral, linguagem escrita, práticas de produção de textos, análise e reflexão sobre a língua) e critérios de avaliação. Mesmo constatando que o PCN v. 2 tenha contradições, não podemos negar que ele também traz contribuições para auxiliar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

É fato que os PCNs não apresentam subsídios teóricos suficientes para esclarecer as teorias que apresenta. No volume um (introdução) e no volume dois (língua portuguesa) não há citações de nenhum autor. Há interpretações de suas teorias. O que fica claro é que nos PCNs acontecem simplificações e aproximações das teorias piagetianas e vygotkyana.

Os resultados da pesquisa trazem razoável evidência sobre o fato de que as professoras alfabetizadoras se encontram em um labirinto. A cada gestão municipal lhe são passados documentos, participam de cursos, recebem orientações em suas escolas. No entanto, os documentos oficiais, ou seja, as propostas pedagógicas da SME e os PCNs esclarecem pouco sobre questões teóricas e, menos ainda, sobre questões metodológicas pelas quais se poderia por em prática a teoria. Com isso, a

professora alfabetizadora vai construindo o seu conhecimento na medida do possível, com um curso aqui, uma palestra acolá, às vezes com a ajuda da coordenação pedagógica e dos próprios colegas na própria escola. No entanto, as ações de formação continuada não têm atendido as necessidades da formação da professora alfabetizadora. Mesmo porque na RME grande parte dos cursos é de 40 horas, um tempo em que é pouco provável se obter uma formação de qualidade. A professora precisaria discutir as suas práticas e outras práticas, planejar, experimentar, avaliar o que aprendeu, em momentos da situação de trabalho, com uma ajuda especializada da coordenação pedagógica. De certa forma, as professoras têm sido colocadas na condição de executoras de propostas e teorias, e, do modo como isso está sendo feito, elas não participam das discussões, das reflexões, as suas demandas de formação não são ouvidas.

Ficaram evidenciadas, na pesquisa, as fragilidades do conhecimento teórico e prático das professoras alfabetizadoras: a não-apropriação dos conhecimentos trabalhados na formação inicial, nas formações continuadas e até mesmo certos “desinteresse e falta de condições” pela autoformação. E isso, comprovadamente, interfere no desempenho das professoras em sala de aula e, portanto, nas aprendizagens das crianças. Há indícios de que algumas professoras alfabetizadoras perpetuam algumas práticas que vão aprendendo com as professoras que já possuem alguma experiência ou até mesmo voltando as suas experiências como aluna quando foi alfabetizada.

Cumpra acentuar, no entanto, que não se trata de atribuir responsabilidades por essa realidade da não-alfabetização das crianças e pelos problemas de formação profissional, somente às professoras alfabetizadoras. Essa demanda envolve inúmeros aspectos do sistema de ensino brasileiro. Passam-se décadas, surgem novas teorias e tecnologias, condenam os métodos, as cartilhas, os boletins, os cursos de magistério, propagam-se os cursos de pedagogia pelo país e cursos de formação continuada, propostas pedagógicas são escritas, avaliam-se os sistemas de ensino. É como se fosse ocorrer a redenção da alfabetização e até mesmo do ensino brasileiro. Parecia que não teríamos mais fracasso escolar no nosso país. Assim como acontece no país, o município de Goiânia ainda amarga uma dura realidade: um número significativo de crianças que estão na escola e não são alfabetizadas. Perguntamos: até quando? E por que não conseguimos alfabetizar as

nossas crianças? Este trabalho foi uma tentativa de buscar algumas pistas para responder a estas perguntas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, Sedi. *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

ADAMS, Marilyn Jager. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Ardméd, 2006.

AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.

AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

AZENHA, Maria das Graças. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2003.

BARBATO, Silvine. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: CHOQUE, Rosing (org.) *Teorias práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007.

BORGES, Cecília Maria Ferreira, *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BRAGGIO, Silva Lúcia B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura Grupo de trabalho. *Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos: Relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenações de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional SAEB 2003/2005*. Brasília: INEP, 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório da Provinha Brasil*. Brasília: INEP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Compromisso todos pela educação: passo a passo*. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L93494.htm>. Acesso em: maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997<sub>b</sub>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Afiliada, 1995.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia M. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, 2006.

CARRARA, Kester. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTANHEIRA, Salete Flores. Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Brasília: UNB, 2007.

CASTORINA, José Antônio. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2002.

CASTRO, Amélia D. Americano. *Piaget e a didática*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVÍDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Natália. O professor e o erro no processo de alfabetização. In: SCHOZE, Rosing (org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. *Além da alfabetização a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 14, n. 2. Universidade do Minho, Braga.

FREITAG, Bárbara. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAS, Raquel A. M. Sobre experimento didático (digitado).

GARNIER, Catherine; BEDNAARZ, Nadine; ULANOVSKAYA Irina et al. *Após Vygotsky e Piaget perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijui, 1998.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede municipal de ensino*. Goiânia: Rede Municipal de Ensino, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Escola para o século XXI: proposta político-pedagógica*. Goiânia: SME, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Goiânia*: Goiânia: SME, 1984 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2004.

GOLDER, Mario. *Vygotsky, psicólogo radical*. Buenos Aires: 2001.

GONTIJO, Cláudia M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOULARTE, Íris Barbosa. *Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.

HEDEGAARD, Marianne. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

KOCH, Ingdore V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

LA TAILLE, Yves. *Piaget, Vygotsky, Walon*. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LANDÓ, Sônia Luci. A atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da educação infantil em creche. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: *Vigotski, Luria, Leontiev: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A. N; LURIA, A. R; VYGOTSKY L. S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LERNER, Délia. O ensino e o aprendizado escolar. In: *Piaget e Vygotsky novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2002

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Experimento didático como procedimento de investigação em didática. 2006. (Digitado)

\_\_\_\_\_. Objetivações contemporâneas da Escola de Vygotsky - Diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. *Conferência da VII Jornada de Ensino de Marília*. Marília: UNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. p. 5-24.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Elementos de metodologia de ensino com base na proposta pedagógica de Davídov. (digitado).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Vygotsky, Leontiev, Daydov - três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. 2006. (Digitado).

LIMA, Elvira Souza. Autonomia e criatividade para as novas gerações. *Revista Aprendizagem*, a. 2, n. 9, nov./dez. 2008.

LOURENÇO FILHO, L. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MORAES, Suelena Aguiar. *Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Conferência, Seminário Alfabetização em Letramento em debate*. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. *Construtivismo X Interacionismo*. Portal educativo, CEALE, 2008. Disponível em: [www.ceale.fae.uemg.br/entrevista](http://www.ceale.fae.uemg.br/entrevista). Acesso em:

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*: Faculdade de Educação da USP, São Paulo, jan./jun. 1999.

OBOUKHOVA, Ludmila. A teoria de Vygotsky: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. *1ª Conferência Internacional: O enfoque histórico cultural em questão*. Trad. Flávia da Silva Ferreira Asbah. Santo André, 2006.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OSLON, D. R. A escrita e a mente. In: WERSTVH, J. V. et al: *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2001.

PELEGRINI, Denise. Alfabetização e Cultura Escrita. *Nova Escola*, n.162, p. 64-65, maio, 2003.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIAGET, Jean; INHLEDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1982.

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

*PROBLEMAS do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Traduzido de Davíдов, Vasili Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. Soviet Education, Ago. 1988, v. XXX n. 8.

PRO-LETRAMENTO. *Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.

REGO, Teresa Cristina, *Vygotsky: uma perspectiva social da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

REIS FILHO, Cassemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

SCHOLZE, Lia. RÖSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas do letramento*. Brasília: INEP; UPF, 2007.

SFORNI, Marta S. de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara, SP: JM, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SZYMANSKI, H. *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber, 2004.

TARANTA, Daniela. *Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva a cultural*. Goiânia: UCG, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

VEGETTI, M. S. Pensamento teórico e reflexão. A aprendizagem “majoraste” de acordo com Davydov. In: VEGETTI, M. S. *L'apprendimento cooperativo – concetti e contesti*. Roma: Carocci Editore, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento Vigotsky, Luria, Leontiev*. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILLA LOBOS, Maria da Penha. *Didática e epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget*. São Paulo: Grijalbo, 1969.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

WERSTCH, James. *Vgotsky and Social Formation of Mind*. Cambridge: Cambridge 1985.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas educacionais*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

# **ANEXOS**

## DECLARAÇÃO

Declaro que a Professora Isa Maria Braga participou do Estudo sobre “*As práticas de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia*”. Uma das ações deste estudo incluiu a aplicação de um questionário com os professores atuantes no Ciclo I.

Neste sentido, está autorizada a utilizar os referidos dados como referência principal para a realização de sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

Por ser verdade, firmo a presente.

Goiânia, Março de 2007.

---

Abigail Rodrigues Linhares Rezende  
Diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFEP-SME

Secretaria Municipal de Educação  
Departamento Pedagógico  
DEFIA/CEFPE

O estudo sobre as praticas de alfabetização na RME, visa a ressignificação e formalização de uma política de alfabetização. Assim, solicitamos a colaboração dos professores alfabetizadores do Ciclo I respondendo a este questionário.

**Conhecendo as praticas de Alfabetização da RME**

1) Qual é seu vínculo com a SME?

( ) Contrato especial com tempo determinado (.. ) Efetivo

2) Quantos anos você atua:

a) Na RME \_\_\_\_\_ b) em sua escola atual \_\_\_\_\_

3) Qual a sua formação:

( ) Magistério

( ) Pedagogia

( ) Área: \_\_\_\_\_

4) Possui Pós-Graduação?

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: \_\_\_\_\_

5) Você participou de algum curso de alfabetização no últimos 5 anos?

( ) Sim ( ) Não

Curso	Instituição	Nº de Horas

6) Há quanto tempo você alfabetiza?

---

7) Qual é a sua concepção de alfabetização?

---

---

---

---

---

8) Qual é o método que você utiliza para alfabetizar?

---

---

---

---

---

9) Há quanto tempo você utiliza esse método?

---

10) Quais são as metodologias mais comuns na sua prática pedagógica enquanto professor alfabetizador?

---

---

---

11) Enumere pontos positivos e negativos do seu trabalho:

a) Pontos positivos

Internos ao processo ensino-aprendizagem	Externos ao processo ensino-aprendizagem

b) Pontos Negativos

Internos ao processo ensino-aprendizagem	Externos ao processo ensino-aprendizagem

12) Como você faz o planejamento das atividades?

Individualmente

Coletivamente

13) Se você planeja coletivamente, explique com quem.

---



---



---

14) Você adota algum livro didático? Qual?

---



---

15) Caso você adote livro didático, explique como ele é utilizado.

---



---



---



---

16) Com que objetivo você avalia os seus alunos?

---



---



---



---

17) Quais instrumentos você utiliza na avaliação dos seus alunos?

---



---



---



---

**Em relação à sua Instituição Escolar, responda as questões abaixo:**

18) Está explicitado no Projeto Político Pedagógico – PPP da sua Escola uma proposta de alfabetização? Qual?

---

---

---

---

---

19) Caso não tenha uma proposta de alfabetização explícita no PPP, qual é a proposta utilizada pela sua Escola?

---

---

---

---

20) A Escola possui quantos agrupamentos de alfabetização?

---

---

---

21) Quais são os métodos/concepções utilizados pelos demais professores alfabetizadores do Ciclo I da sua Escola?

---

---

---

---

---

22) Em relação ao trabalho dos professores alfabetizadores da sua Escola há convergência ao divergência no trabalho?

---

---

---

---

---

## ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome \_\_\_\_\_  
Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Estado civil \_\_\_\_\_  
Escola em que trabalha \_\_\_\_\_  
Setor \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_  
Série que está atuando em 2009 \_\_\_\_\_

1. Qual sua experiência profissional em educação?
2. E sua experiência com turmas de alfabetização?
3. Como você aprendeu a alfabetizar?
4. Quantos alunos você tem em sala de aula?
5. Qual o perfil pedagógico da sua turma?
6. E o perfil sócioeconômico da sua turma?
7. Você encontra alguma dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos?
8. E em relação à metodologia?
9. Fale um pouco da organização do seu trabalho pedagógico.
10. Das dificuldades, qual você considera mais difícil de superar?
11. Fale um pouco da experiência como professora alfabetizadora.
12. Qual o material didático que você utiliza para alfabetizar?
13. No questionário, jogos e brincadeiras, caça palavras são as atividades que as professoras declararam que mais utilizam em na sala de aula . E você as utiliza? Por quê?
14. Como você utiliza essa atividade pedagógica? Por quê?
15. Como você desenvolve o trabalho com a leitura?
16. Você ouve a leitura dos seus alunos?
17. Você conta história para os seus alunos?
18. Em relação à avaliação, no questionário, 32% das professoras disseram avaliar utilizando a observação.
19. Você também utiliza a observação?
20. Que critérios você utiliza para observar as aprendizagens dos seus alunos?
21. Você tem algum instrumento em que anota essas observações?
22. Que outros instrumentos avaliativos você utiliza?
23. Como você estabelece os objetivos para os mesmos?
24. Como você identifica a sua prática?
25. Você já participou de cursos de formação continuada de professores alfabetizadores?
26. Os cursos de que você participou enfocaram mais teoria ou prática? Foram realizadas com foco nas teorias ou em oficinas?
27. Como você avalia a contribuição desses cursos para a sua formação?