

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas

HELLEN ELIZABETH RAMOS

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ESCRITA
DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Campinas - SP
Dezembro - 2010**

HELLEN ELIZABETH RAMOS

Texto apresentado à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial ao exame de defesa da dissertação de mestrado em educação, linha de pesquisa: Práticas pedagógicas e formação do educador, sob orientação da PROF^a. DRA. Heloísa Helena Oliveira

PUC-CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372 **Ramos, Hellen Elizabeth.**
R175c **Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do**
 Ensino Fundamental / Hellen Elizabeth Ramos. - Campinas: PUC-
 Campinas, 2010.
 120p.

Orientadora: Heloísa Helena Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação
em Educação.

Inclui anexos e bibliografias.

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Comunicação escrita.
4. Linguagem - Estudo e ensino. 5. Professores - Formação. I. Olivei-
ra, Heloísa Helena. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

22. ed. CDD – t372

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas

Autor(a): RAMOS, Hellen Elizabeth

Título: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ESCRITA DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação de mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^ª.Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

DATA: 18/02/20011

BANCA EXAMINADORA:

PROF^ª.DRA. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

PROF.DR. Sérgio Leite

PROF^ª.DRA. Elvira Cristina Tassoni

Dedico este trabalho,

A Deus em primeiro lugar, pois é Ele quem me sustenta, me capacita e direciona.

A todos os professores e pesquisadores da educação brasileira, que não cessam suas inquietações, em busca de uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Amado e Querido Deus, por este presente concedido e por permitir a conclusão de mais uma etapa de minha vida, sempre presente em todos os momentos. Adoro-te Senhor. Tu és a razão do meu viver.

À Prof^ª. Dra. Heloisa, orientadora deste trabalho. Obrigada por toda atenção e dedicação. Toda admiração seja dada ao seu papel como professora e pesquisadora.

Aos professores da PUC-Campinas que ao longo de minha caminhada acadêmica, contribuíram para minha formação. Especialmente aos professores: Maria Eugênia Castanho, Silvia Rocha, Vera Machado, Maria Auxiliadora (Dora), Samuel Mendonça, Itamar Mendes e outros. Também ao professor Sérgio Leite, da Unicamp e a professora Cristina Tassoni, os quais me privilegiaram com suas presenças na banca de qualificação e na banca de defesa. Sou grata a vocês pelas contribuições enriquecidas.

Ao revisor Prof^º José Antonio, sem o qual esta dissertação não teria a mesma qualidade.

Aos meus colegas de curso, especialmente à querida amiga Alessandra, sempre presente, demonstrando seu amor e sendo exemplo de mãe, esposa e serva do Senhor.

Ao meu esposo, ao demonstrar seu amor por meio de sua compreensão, seu apoio e suas orações intercessoras. Amo você.

À minha querida mãe que sempre esteve presente em meu viver, compartilhando momentos de alegrias, lutas e vitórias. Obrigada por tudo o que fez e faz por mim. Amo você.

Aos meus familiares, por compreenderem minha ausência e por suas orações perseverantes, as quais fortaleceram-me diariamente. Obrigada meus avós queridos, amados tios e todos os outros presentes em meu coração: primos, sogra, cunhados e irmãos. Amo muito todos vocês.

Às professoras que colaboraram como sujeitos desta pesquisa, nos concedendo entrevistas. Muito obrigada à amiga e companheira de profissão Luciana.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

O presente estudo aborda o aprendizado da linguagem escrita, tendo como objeto as concepções de professores do 1º ano do Ensino Fundamental sobre linguagem escrita. A problemática investigada se centrou em conhecer o que pensam estes professores sobre o ensino-aprendizado da linguagem escrita. O principal objetivo foi analisar tais concepções, no intuito de estimular a reflexão de educadores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido referente a essa temática. A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de contribuição com os debates sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita no 1º ano no Ensino Fundamental, em cuja fase se enfatiza tal aprendizado. A pesquisa é de abordagem qualitativa cuja técnica de coleta de dados utilizada foi a realização de entrevistas semi-estruturadas junto a três professores do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares situadas no município de Campinas/SP. Estes sujeitos foram selecionados com base nos seguintes critérios: possuir formação em nível superior em Pedagogia e experiência mínima de três anos de atuação como docente em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dados coletados foram analisados à luz da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo como fundamento os estudos desenvolvidos por estudiosos como Vygotsky e Luria. O desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou identificar que o trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos revela a tentativa de ensino da linguagem escrita com base na psicogênese da linguagem escrita, porém, sem uma compreensão teórica adequada. Consideramos que a relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de ampliação do debate sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em especial, no primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização, Ensino-aprendizagem, Linguagem Escrita, Ensino Fundamental, Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research examines the written language's learning, with the purpose of studying teachers' conceptions of the first year of elementary school on written language. The investigated problem focused on cognizing the teachers thoughts about written language's teaching and learning. The leading objective was to analyze important aspects of the teachers' thoughts as it is related to the teaching and learning of the written language, in order to stimulate the educators reflection on the pedagogical work referred to this issue. The relevance of this study lies in the possibility of improving debates about teaching and learning of written language in the first year in elementary school, at which period such learning is emphasized. The study is qualitative approach whose data collection was to carry out semi-structured interviews with three teachers at the first years of elementary education at public and private schools within Campinas. These teachers were selected based on the following criteria: having formation in Pedagogy and more than two years' experience as teaching classes in the first year of elementary school. The data collected were analyzed according to the historical-cultural approach to human development, having as support the studies such as Vygotsky and Luria. The development of this study allowed us to identify the pedagogical work carried out by the educators attempt to reveal the teaching of written language based on psychogenesis written language, but without an adequate theoretical understanding. We consider the relevance of this study lies in the possibility of expanding the debate about teaching and learning of written language, especially in the first years of elementary school.

Keywords: Literacy, Teaching and learning, Written Language, Elementary School, Teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1:O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	19
1.1 O SURGIMENTO DA ESCRITA.....	19
1.2 ALFABETIZAÇÃO E SEUS DIFERENTES MÉTODOS.....	21
1.3: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
1.4 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	37
CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE COM A LINGUAGEM ESCRITA: A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.	49
2.1: MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO	49
2.2 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE	61
CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	71
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	71
3.2 A PESQUISA DE CAMPO.....	75
3.3 ANALISANDO CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ESCRITA:	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXO:	121

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela compreensão de como ocorre o processo de aprendizado da linguagem escrita pela criança, inicia-se com minha entrada no curso de magistério do CEFAM, no de 2004 e logo tive a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil.

Em 2007 fui contratada para lecionar em uma escola da rede particular do município de Campinas. Iniciei minha carreira no Ensino Fundamental com crianças da “antiga” 1ª série. O trabalho docente desenvolvido nesta escola era pautado no método tradicional, utilizando apostilas e a realização de muitas atividades no caderno.

Nesse contexto presenciei muitas dificuldades das crianças em aprender a linguagem escrita. Em 2004, quando ainda era estagiária, acompanhei o caso de uma aluna com déficit de aprendizagem, e, muito interessada pelo assunto, comecei a estudar sobre temas que trabalhavam questões de dificuldades de aprendizagem; e, em 2007, já como professora, acompanhei outros casos de alunos com déficit de aprendizagem e hiperatividade.

Comecei a me interessar pelo tema: TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade); e quando ingressei na graduação, no curso de Pedagogia, precisei escolher um tema para meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Decidi, então, pesquisar sobre TDAH, porque são muitas as crianças com dificuldades de aprendizagem, que necessitam de cuidados e auxílio.

Naquele momento, eu estava trabalhando com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e bastante inquietada com as recentes mudanças na organização deste nível de ensino, especialmente no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita pelas crianças. Percebia, como professora, que algumas escolas simplesmente haviam inserido as crianças com seis anos no Ensino Fundamental e, para diferenciarem-se um pouco das demais, decoravam as salas. Mas, e o material? De que modo trabalharíamos a tão

exigida alfabetização? Será que o governo exigia mesmo que fossem alfabetizadas? Mas ninguém sabia me responder exatamente.

Algumas escolas chegavam a exigir que os professores alfabetizassem essas crianças no 1º ano, mas eu estava completamente angustiada, pois não concordava com tais mudanças. Percebi, então, que as escolas não tinham conhecimento específico sobre essas mudanças, simplesmente se preocupavam em cumprir uma exigência legislativa, mas não se preocupavam diretamente com as crianças.

Foi quando, ao iniciar o curso de mestrado, minha orientadora e eu discutimos sobre o assunto, surgindo o problema a respeito das concepções de linguagem escrita dos professores, pois a maneira como a linguagem escrita é ensinada influenciará a aprendizagem dos alunos. Decidimos, assim, realizar uma pesquisa sobre as concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano.

Assim, elaboramos o projeto, pois nossa intenção era que essa pesquisa contribuísse com as discussões e debates sobre o tema, principalmente com a formação de professores, como eu, que trabalham com o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

A linguagem escrita não é um tema que deve ser discutido apenas por pesquisadores da área de letras, porque não se trata apenas de uma sequência gramatical ou de regras do próprio idioma. É muito mais que isso, pois a linguagem escrita representa a ferramenta essencial para a vida da sociedade, que é a comunicação.

A linguagem escrita permite que pessoas registrem suas ideias, emoções, acontecimentos históricos, invenções, pesquisas científicas, enfim, uma gama de informações e, principalmente, permite o registro de conhecimentos já adquiridos ao longo da humanidade.

Pensar em linguagem escrita também traz à memória todo o processo relativo a esse aprendizado vivenciado pela criança de seis anos, que, hoje,

inserida no contexto do Ensino Fundamental, precisa se “adequar” às exigências de tal ensino.

Segundo Vygotsky (1998a), o indivíduo tem uma relação histórica com todo e qualquer conhecimento desenvolvido. Para ele, o fator principal para o desenvolvimento humano é cultural, construído nas relações sociais. Além disso, as crianças têm contextos e tempos de aprendizagem diferentes, por isso não podemos comparar ou esperar o mesmo nível de aprendizagem de uma criança em relação à outra.

Diante disso, a linguagem escrita vem sendo estudada e discutida por muitos estudiosos da área, buscando melhor compreensão de seu aprendizado.

Mortatti (2006) enfatiza, através de quatro momentos cruciais, a questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita, no Brasil.

O primeiro momento, destacado pela referida autora, foi caracterizado pelas “aulas régias”, nas quais se reuniam aulas de diferentes séries e, através de métodos sintéticos, utilizavam-se as sílabas, soletrações, o método fônico e principalmente as cartilhas, com a finalidade de realizar o ensino da leitura e escrita.

No segundo momento, Mortatti (2006) aponta o surgimento do método analítico, por volta de 1890, como modelo de superação do método sintético, o qual visava primeiramente o ensino das letras e depois das palavras e frases. “A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura (...)” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Com forte influência da pedagogia norte-americana, o método analítico partia do ensino da leitura do todo e não mais das letras, mesmo continuando restrito à caligrafia (aspectos mecânicos) através de cópias e ditados, conforme estabelecido no método sintético.

No início de 1920, o terceiro momento é marcado pela redução das disputas dos que defendiam os diferentes métodos e pelo início de uma alfabetização baseada em métodos mistos, ou seja, métodos alternados entre os analíticos e sintéticos.

Por volta dos anos de 1960, de acordo com Leite (2010) o método tradicional, que visava o ensino através de cartilhas, foi expressamente criticado. E, segundo o referido autor, essas críticas decorriam de mudanças sociais e econômicas relevantes na sociedade capitalista e não de caráter pedagógico.

Mortatti (2006) enfatiza, na década de 80, o fracasso escolar no que se refere à alfabetização das crianças. Neste quarto momento, a autora aponta a introdução, no país, de teorias construtivistas, apresentadas como uma “revolução conceitual” a fim de superar esse fracasso.

Nessa mesma época, conforme Mortatti (2006) surge outra teoria, pautada numa abordagem histórico-cultural, sendo esta uma emergência do pensamento interacionista de alfabetização, promovendo-se uma disputa entre seus “defensores” e os construtivistas.

Note-se que Cagliari (1999), muito antes, já questionava com grande preocupação os problemas decorrentes da alfabetização, que, ao longo dos anos de escolarização da criança, vêm se ampliando.

O referido autor afirma que,

Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos lingüísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de lingüistas em projetos educacionais (CAGLIARI, 1999, p. 8).

Para o autor, a incompetência educacional está nos agentes educacionais, desde professores até autores de livros, ou seja, todos os envolvidos nessa luta diária têm seu papel fundamental e devem desenvolvê-lo da melhor maneira possível, promovendo a aprendizagem do aluno.

Nos dias atuais não se propõe um único método a ser utilizado na alfabetização, mas, ao contrário, Kramer (2006) afirma que o papel da escola é ensinar para a criança uma linguagem escrita que tenha significado, valorizando a potência de criação da linguagem em seu papel social, utilizando a escrita não de maneira mecânica, mas de modo a registrar suas ideias, emoções, bilhetes, com autonomia.

Para Vygotsky (1998a), ao passar pelo processo de aquisição da escrita, a criança a compreende como uma forma de comunicação. Para o referido autor, o uso da linguagem escrita só será importante para a criança a partir do momento em que fizer parte do seu contexto social e, principalmente, tenha um significado valioso em sua realidade.

Leite (2010) destaca a ideia de Vygotsky de que "...no caso da sala de aula, espaço por excelência de relação entre sujeito/aluno e objeto/conteúdos escolares, o professor sem dúvida é o principal mediador". (LEITE, 2010, p. 26).

Vygotsky (1998a) afirma também que o professor precisa considerar toda a pré-história da escrita da criança, possibilitando que ele tenha às mãos um instrumento eficaz no desenvolvimento das habilidades da escrita da criança. Em seus estudos científicos considerou que:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (VYGOTSKY, 1998a, p.141).

Além de considerar esse desenvolvimento da escrita, Vygotsky (1983) ressalta o desenvolvimento da função simbólica, ou seja, as brincadeiras infantis, como atividades importantes nesta aprendizagem, pois através da brincadeira os objetos possuem maior significado.

Sabemos que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de fazer com sua

ajuda o gesto representativo. Acreditamos que somente nele radica a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis. Uma bola de pano ou um pedaço de madeira se transformam em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam o ato de alimentar e o cuidado das crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. (VYGOTSKY, 1983, p.187). [tradução nossa]

Todavia, a maioria das crianças que hoje estão no 1º ano do Ensino Fundamental não dispõem do tempo necessário para brincar, pois, além de se posicionarem em mesas e cadeiras não adequadas à sua altura, permanecem sentadas por horas realizando atividades registradas em papéis, como cópias da lousa, atividades escritas das apostilas e outras semelhantes. Todas definidas pelos professores.

Entretanto, ao observarmos a prática de alguns colegas de trabalho, percebemos grande dificuldade por parte dos professores em desenvolver o seu trabalho, no que se refere a essa fase de aprendizado da linguagem escrita, pois muitas crianças apresentam dificuldades que são decorrentes de modelos de alfabetização centrados na repetição e cópia das letras do alfabeto.

Diante disso, é importante pesquisar as maneiras como as crianças têm sido alfabetizadas, pois o fracasso no aprendizado da leitura e escrita vem sendo evidenciado em pesquisas recentes na área da alfabetização como decorrência das influências que as crianças sofrem nos primeiros anos escolares.

Aliado a isso, temos outro fator importante como a reforma na LDB (Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo que o Ensino Fundamental passaria a ser composto por nove e não mais por oito anos.

Com essa reforma, as crianças de seis anos passaram a fazer parte do Ensino Fundamental, pois devem ser matriculadas, de acordo com a lei nº11.274/06, no 1º ano. “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.

Com base nessa realidade que ora se apresenta, nosso objetivo foi conhecer o que pensam os professores do 1º ano do Ensino Fundamental quanto à aprendizagem da linguagem escrita dessas crianças do 1º ano, uma vez que, tradicionalmente, é na 1ª série que se enfatiza o aprendizado da leitura e da escrita, baseado em métodos sintéticos.

Em oposição a essa prática, consideramos, de acordo com Vygotsky (1998a), que a aprendizagem é pautada numa construção histórico-cultural, o que nos traz à mente vários fatores destacados como desafios para uma melhoria no ensino da leitura e escrita das crianças.

Partimos do pressuposto de que a criança será um adulto leitor, se a leitura for trabalhada desde os anos iniciais de sua infância, como algo prazeroso e não como mera obrigação.

Em nossa vivência profissional no contexto escolar, constatamos que existem grandes dificuldades, por parte dos professores, em alfabetizar e auxiliar as crianças do 1º ano de maneira significativa no seu processo de aprendizado da linguagem escrita.

A partir de tais constatações, e do levantamento bibliográfico sobre o tema o problema que formulamos para desenvolvimento desta pesquisa constitui-se como: Quais as concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental? Investigamos o que pensam os professores e o que disseram sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos no que se refere ao ensino da linguagem escrita.

A relevância deste estudo encontra-se em conhecer o que pensam professores do 1º ano do Ensino Fundamental sobre linguagem escrita. Desse modo, há também a possibilidade de estimular a reflexão destes professores sobre suas concepções e desenvolvimento de seu trabalho pedagógico com a linguagem escrita com as crianças de seis anos de idade, as quais, agora, fazem parte do Ensino Fundamental.

A apresentação do estudo realizado está estruturada em três capítulos.

No capítulo um apresentamos um histórico da alfabetização ocorrida no país, marcada por lutas e desafios desde o século XIX. Enfatizamos, também, a abordagem histórico-cultural, elaborada por Vygotsky e Luria, e suas contribuições para a aprendizagem da linguagem escrita.

Em seguida, no capítulo dois, realizamos a análise de documentos do MEC, no que se refere às mudanças no ensino da linguagem escrita e quais orientações são efetivadas pelo governo. Com isso, abordamos o Ensino Fundamental de nove anos, pontuando as mudanças e suas influências na educação, principalmente no que diz respeito às influências no aprendizado da linguagem escrita às crianças de seis anos de idade, as quais foram inseridas no Ensino Fundamental.

No capítulo três, no intuito de contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos, apresentamos a pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com professores das redes públicas de ensino, as quais são analisadas à luz da abordagem histórico-cultural.

Ao final, apresentamos nossas reflexões sobre o tema aqui abordado, assim como possibilidades de enfrentamento do problema.

CAPÍTULO 1:O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Pesquisar sobre o processo de aquisição de linguagem escrita nos remete a uma gama de informações históricas relevantes, como o surgimento da escrita desde os povos primitivos e seus principais objetivos de utilização.

Neste capítulo, após efetuarmos algumas considerações sobre o surgimento da escrita, apresentamos uma breve história da alfabetização no Brasil e os principais marcos históricos. Além disso, abordamos diferentes concepções de linguagem escrita, enfatizando as contribuições dos estudos realizados por Vygotsky e Luria.

1.1 O surgimento da escrita

A escrita surgiu para que as pessoas se comunicassem, registrassem suas expressões, ideias, sentimentos, entre outros. De acordo com Cagliari (1998), quem inventou a escrita trouxe com ela uma gama de regras, possibilitando ao leitor compreender o que está escrito. E, para que esse sistema da escrita fosse difundido, era necessário ensinar estas regras a muitas gerações.

Costumo dizer que quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia, recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximos e foi interrogado a respeito dos desenhos (...) naquele momento o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar fatos (...) ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia “ler” os desenhos que tinha feito (CAGLIARI, 1998,p.14).

A partir de então, a humanidade passa a utilizar um sistema de representação gráfica. Naquela época dos povos primitivos, era considerada alfabetizada toda pessoa que soubesse decifrar esses códigos registrados em paredes de cavernas, e, ao longo do processo de escrita, esses códigos foram

sendo aprimorados, regrados de modo que todos pudessem aprender e decifrar códigos padrões (CAGLIARI,1998).

A escrita, explica Cagliari (1998), provavelmente foi iniciada, de modo autônomo e independente, na Suméria em 3300 a.C., no Egito em 3000 a.C. e na China por volta de 1500 a.C. Sua expansão se deu por conta de um segredo apontado pelo autor: a leitura e a cópia, as quais permitiam a alfabetização das pessoas. E muitas aprendiam sem frequentar a escola.

Cagliari (1998), por sua vez, evidencia a aprendizagem das pessoas que não frequentavam a escola mas eram ensinadas por alguém que conhecia a escrita. Os semitas¹, por exemplo, criaram o princípio acrofônico, o qual representava o som das letras. Por sua vez, os gregos começaram a fazer uso das vogais, adaptando, assim, os nomes das letras semíticas à sua língua.

Entretanto, o princípio acrofônico apontado por Cagliari (1998) foi uma das melhores ideias da época. E, para se alfabetizar por este princípio, bastava a pessoa decorar a lista de nomes das letras, observando a sequência de consoantes. Este princípio pode ser presente no processo do ensino da linguagem escrita, porém não é suficiente, ou seja, o processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita requer uma gama de fatores influentes neste processo.

Os fatos históricos evidenciaram os diferentes sistemas de escrita como privilégio de muitas pessoas. As situações do cotidiano marcavam a necessidade do uso da linguagem escrita, a princípio, a escrita era registrada por marcas em um cajado ou ossos, utilizada também na contagem de animais como o gado. Símbolos registravam as representações das falas em um período determinado, pois, ao longo da evolução da humanidade, havia a extrema necessidade de representação gráfica da fala, nos aponta Cagliari (1998).

¹ Semitas eram povos dentre árabes e hebreus, os quais dividiam mesmos costumes.

Ao retomarmos a história da alfabetização, percebemos a grande ênfase dada à representação gráfica da linguagem escrita, centrando-se no aspecto mecânico de sua utilização, juntamente com o princípio acrofônico, que visa a representação do som das letras. Estes fatores estão presentes desde o surgimento da linguagem escrita, e em algumas escolas até os dias de hoje.

A história da educação no Brasil foi marcada por muitas lutas e vitórias protagonizadas por nossos antepassados. Neste contexto, ao falarmos da história da alfabetização, salientamos também transformações significativas ocorridas ao longo do tempo.

1.2 Alfabetização e seus diferentes métodos

No que se refere à história da alfabetização, Mortatti (2006) explica que em nosso país, esta foi marcada por métodos de alfabetização, e que, desde o século XIX, existiam incansáveis disputas pautadas em um mesmo problema: às dificuldades de aprendizagem das crianças do Brasil, especificamente nas escolas públicas.

É preciso compreender que durante esse percurso de busca de compreensão para ensinar a linguagem escrita foram criados dois métodos clássicos de alfabetização:

- Sintético: Marcado pelo modelo de ensino tradicional, no qual a pessoa aprende primeiro as letras, depois as sílabas, na sequência as palavras e só depois frases e textos. Há a utilização do princípio fônico, conhecido antigamente como acrofônico.
- Analítico: Na tentativa de superação do método sintético, no método analítico ocorre o inverso. Primeiramente a pessoa tem contato com textos e posteriormente ocorre a aprendizagem técnica, explicada pelo ensino das frases, palavras, letras etc.

Mortatti (2006) também salienta quatro etapas vivenciadas no Brasil, as quais marcam a disputa em relação aos dois métodos de alfabetização no Brasil.

Ao primeiro momento desse percurso histórico de alfabetização, Mortatti (2006) chama de *metodização* do ensino da leitura, o qual afirma ter o marco de métodos de marcha sintética, ou seja, parte-se do nome das letras; depois o som das letras (fônico) e por último as sílabas (silabação). Toda preocupação, a princípio, gerava a realização de atividades limitadas à ortografia e caligrafia. Esse método é conhecido como o tradicional, no qual as crianças são alfabetizadas pelo ensino gradativo de vogais, consoantes, famílias silábicas, frases, e outros. O ensino ocorre numa ordem crescente de superação de dificuldades e a preocupação centra-se em aprender a técnica da escrita.

Nesse momento, surgem as primeiras cartilhas pautadas nos métodos de marcha sintética, em que as crianças realizam ditados, cópias e formação de frases. João de Barros foi quem criou a primeira cartilha da língua portuguesa, no século XVI, conhecida como Cartilha Maternal ou arte da leitura, com base no método da palavração.

Faria (2000) aponta que, mediante estudos realizados em meados do século XIX, constatou-se, por conta do fracasso escolar de crianças, a grande importância de dar ênfase à escolarização popular, propriamente conhecida como escolarização da população.

Nas Assembléias Provinciais enfatizava-se a instrução de negros, índios e mulheres como uma forma legal de oferecer a educação escolar. Muitas foram as leis, no século XIX, que obrigavam a frequência escolar da população. Todo esse movimento e intenção de fornecer instruções carregavam ideologias de dominação de povos, numa tentativa de dominação e defesa de valores políticos da época, como por exemplo o desenvolvimento capitalista.

A presença do Estado nessa participação escolar poderia ser considerada como mínima, e, de maneira paulatina, foi-se trabalhando a responsabilidade do Estado sobre a educação no Brasil, considerando que seu papel participativo, no que se refere à educação, deveria ser mais efetivo.

Todo o objetivo de melhorias no ensino, assinala Faria (2000), está pautado sobre as lutas e conquistas de pequenos espaços, realizadas em favor

da instituição escolar, a qual não surge de uma só vez, mas vai sendo constituída ao longo do tempo.

As escolas de primeiras letras eram compostas por jovens e crianças e correspondiam ao momento inicial de estruturação do Estado Imperial. E foi por conta da lei de 15 de novembro de 1827, decretada por Dom Pedro I, que se estabelece a existência dessas escolas de primeiras letras em lugares mais populosos, tendo como objetivo inicial instruir as classes inferiores da sociedade, afirma Faria (2000).

Podemos supor que as intenções do Estado estavam baseadas em reformas políticas, voltadas aos interesses da classe dominante; e, para que a população “aceitasse” suas contribuições, seria necessário, antes, o apoio de parte da população. O conhecido poder ideológico do Estado é notório, quando o mesmo defende seus interesses, porém não de modo claramente explicitado, mas de modo sutil.

O modo extremamente desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não deve nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa, concedida pelo Ato Adicional de 1834², impediu o desenvolvimento da instrução primária.

Faria (2000) observa que se manteve a ideia rudimentar, possibilitando o pensar como princípio básico, articulando a instrução não apenas com o acesso às primeiras letras, mas com todo o conjunto de outros conhecimentos e valores das classes consideradas inferiores, ou seja, parte-se do ler, escrever e contar, possibilitando a inserção de novos valores correspondentes à realidade do indivíduo. O objetivo do Estado era de dominar as classes inferiores, podendo enriquecer a custa da mão-de-obra trabalhista.

No final do século XIX, o método individual era caracterizado pelo ensino, no qual o professor ensinava cada aluno individualmente. O professor

² O ato adicional de 1834 foi promulgado em 12 de agosto de 1834, sendo a primeira emenda da Constituição de 182. Este ato foi considerado a lei que mais se aproximou da democracia no período imperial.

explicava o conteúdo para cada aluno e o auxiliava separadamente dos outros alunos, ou seja, um momento em que o aluno teria a atenção completa do professor voltada para ele. Entretanto, o professor não conseguiria ensinar quase 10 minutos para cada aluno, por conta do número de alunos, ou seja, o professor dividia o tempo das aulas para a quantidade de alunos, o que equivalia há 10 minutos para cada aluno. Mas esse tempo foi o cálculo realizado para ensinar o aluno de maneira “eficiente”, destaca Mortatti (2006).

Por isso, posteriormente surgiu o método mútuo, pautado no auxílio dos próprios alunos para apoiar o ensino do professor, ou seja, o professor poderia contar com o auxílio de outros alunos mais experientes chamados de alunos-monitores, explica Faria (2000), ajudando, assim, os colegas de sala e permitindo que o professor desse aula para mais alunos.

Muitas discussões pedagógicas ocorreram ao longo da história da alfabetização, como também a busca por novos métodos, quando surgiu o método intuitivo, o qual considerava o aluno o próprio sujeito da educação. Muitos aspectos foram herdados do período colonial, como as Aulas Régias, as cadeiras públicas e outros.

Vários problemas educacionais foram abordados ao longo da história, como as adaptações dos espaços, materiais didático-pedagógicos, saberes científicos, entre, outros. Por meio de estudos e muitos debates, a cultura escolar foi-se modificando, como, Por exemplo, a organização e os programas de ensino.

O tempo escolar, o espaço, a relação com a família, o diálogo com outros tempos sociais, a centralização da escola na vida social, a formação de um povo obediente e civilizado, entre outros, são os aspectos influentes diretamente na educação escolar desde o século XIX até o século XX (FARIA, 2000).

Mortatti (2006) assinala o segundo momento desse percurso histórico situando-o por volta de 1890, sendo caracterizado como o da institucionalização do método analítico. Ocorreu, nesse momento, a

reorganização da Escola Normal e do jardim da infância na Escola-Modelo Anexa. Nesta época, professores formados por essa escola buscavam um modelo ideal de ensino da linguagem escrita, o qual, para eles, era o ensino analítico.

Ocorre, então, a emergência do método analítico sob forte influência da pedagogia norte-americana, partindo esse tipo de ensino da leitura do todo e não mais das partes (letras); mesmo assim, continuava-se valorizando os treinos de caligrafia através de cópias e ditados.

Entretanto, havia ainda muitas disputas e desacordos entre professores em razão de crenças em métodos de ensino diferentes. Por um lado, havia os professores que defendiam o ensino analítico, e, por outro, os professores que preferiam manter o ensino tradicional.

Nesse 2º momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já na década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006, p. 8).

No início de 1920, expõe a referida autora, tem lugar o terceiro momento, marcado pela redução das disputas dos que defendiam os diferentes métodos e pelo início de uma alfabetização seguida de métodos mistos, ou seja, métodos alternados entre os analíticos e sintéticos, já que muitos professores eram resistentes ao ensino analítico propriamente. A partir dos anos 60 cobram-se a mudança e a reforma do sistema de ensino no Brasil e, então, há a incessante busca por um novo modelo de ensino.

Ainda neste terceiro momento, Mortati (2006) esclarece o “ecletismo processual e conceitual”, quando há a tradição de uma alfabetização seguida de métodos diferentes, e, no findar de 1970, surge a tradição de um ensino da

leitura e da escrita vassalo à maturidade da criança, ou seja, a alfabetização sob medida.

Já com a década de 80, Mortatti (2006) focaliza o fracasso escolar no que se refere à alfabetização das crianças e caracteriza aí o surgimento do quarto momento, quando, por conta das novas necessidades políticas e sociais, há a extrema preocupação em recuperar esse fracasso.

Nesse contexto, a partir de 1980, o Brasil conhece o pensamento construtivista de alfabetização, elaborado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Gontijo (2008) analisa o trabalho de Ferreiro e Teberosky como sendo elaborado segundo a teoria construtivista, a qual enfatiza que o conhecimento é construído a partir das interações do sujeito com o objeto.

De modo mais explícito, Azenha (2002) observa:

(...) as investigações de Ferreiro articulam-se para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que, na interação com a linguagem escrita (objeto de conhecimento), explicam a emergência de formas idiossincráticas de compreender o objeto. Em outras palavras, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos (AZENHA, 2002, p.36).

Muitas foram as investigações em busca da superação do modelo tradicional de ensino e, em muitos estudos, Emília Ferreiro ganha desta que por sua abordagem construtivista, na qual enfatiza os níveis de desenvolvimento da linguagem escrita vivenciadas pela criança.

Vale destacar que as experiências realizadas por Ferreiro e Teberosky visavam explicar o processo que a criança consegue ler e escrever, visando o ponto de vista do sujeito que aprende, no caso, a criança. Também enfatizam que não pretendiam propor nenhuma nova metodologia e nenhuma classificação dos transtornos de aprendizagem.

Apresentamos a seguir os principais níveis identificados por Ferreiro (1988):

- **Nível 1-** Neste nível, para a criança, escrever é reproduzir traços semelhantes ao da escrita. Não há relação entre fala e escrita; há uso de garatujas e rabiscos para representar à escrita. Representação do nome pelo tamanho de cada objeto. Uso de letras do próprio nome para escrever qualquer tipo de palavra. Conhecimento ou não dos sons das letras. Percebe-se intenção da escrita pelo uso do traçado linear.
- **Nível 2-** A criança começa a achar que existe uma relação entre a pronúncia e a escrita; desvincula a escrita de imagens e número das letras. Conserva a hipótese de quantidade mínima de letras e variação delas. Supõe relação da fala com a escrita; arrisca dar valor sonoro às letras; compreensão de sílaba. Presume que deve fazer uso de sinais de acordo com a quantidade que mexe a boca. Em frases pode escrever uma letra para cada palavra.
- **Nível 3-** Início da superação da escrita pautada na quantidade de letras vinculada à quantidade de sílabas; compreensão da escrita, representada pela fala; combinação de vogais e consoantes. Neste nível evidencia-se a tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que formam uma palavra; "... cada letra vale pó uma sílaba. É o surgimento do que chamamos a hipótese silábicas". (FERREIRO e TEBEROSKY, p.209, 1999).

Ex: AO = GATO

ML = MOLA

CAL= CAVALO

A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.209).

- **Nível 4:** É considerado a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança deixa a hipótese silábica, pois sente a necessidade de realizar uma análise mais profunda, no que se refere ao conflito existente entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade de letras,

ou seja, "... o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica" (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.209).

Ainda neste nível 4, as autoras explicam que realizaram em suas experiências uma série de tentativa de escrita do nome próprio, e que este meio propiciou um repertório maior de assimilação.

- Nível 5: Neste nível a escrita alfabética é considerada o final desta evolução. Quando chega neste nível, a criança compreende os caracteres correspondentes aos valores sonoros e realiza a sistematização da análise sonora. Ainda assim, este nível não garante que a criança ainda não apresentará dificuldades próprias de ortografia, complementam as referidas autoras.

Ferreiro (2003) se embasa nas ideias construtivistas para elaborar sua teoria sobre o processo de aquisição da escrita da criança. Diante desse processo de construção, a autora explica que é muito importante compreender que um processo de construção envolve processos de reconstrução, coordenação, integração e diferenciação.

Vale destacar que a teoria construtivista não se reduz apenas ao aprendizado da linguagem escrita, mas de aprendizagem de modo geral. Por exemplo, muitos estudiosos da área de ciências exatas, utilizam a teoria construtivista para assim aprenderem, como é o caso de estudantes de matemática.

No decorrer de sua explicação sobre a teoria construtivista, a referida autora aponta evidências, sobre a evolução de aprendizagem da criança, no processo da escrita, diretamente ligadas à quantidade de caracteres, à identificação de ideias tidas pelas crianças no processo, à fonetização explicada pelo processo de sons das sílabas e outros. Mas, de acordo com a visão construtivista, o erro é enfatizado como um processo lógico, o qual permite o desenvolvimento da criança à medida que esta se apropria dos conflitos no processo de aquisição da escrita. Ao se deparar com o erro, a criança passa a refletir sobre esse conflito, buscando possíveis alternativas e

soluções para esses obstáculos que encontra durante percurso de sua aprendizagem.

Ao passar pelo processo de construção da escrita, Ferreiro (2003) enfatiza a capacidade cognitiva da criança de construir hipóteses, principalmente por seus princípios organizadores internos; ou seja, a criança desenvolve a capacidade da escrita quando vivencia problemas ou conflitos nas etapas da escrita e através de sua capacidade cognitiva vai percebendo seus erros e selecionando suas próprias informações e interpretações de textos podendo, então, compreender o sistema de escrita por meio de sons e letras.

É válido destacar que a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) não se referem ao ensino, mas se refere propriamente ao desenvolvimento da linguagem escrita da criança e seu processo de construção.

Cabe ressaltar que, na teoria construtivista, a ênfase dada ao indivíduo como o ser transformador e ativo de sua própria construção está apoiada nas ideias de Jean Piaget:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1999, p.29).

1.3: Alfabetização e letramento

O termo *literacy* utilizado por Ferreiro (2003) foi expressamente difundido por Soares (2003), na tentativa de explicar a importância de uma alfabetização não restrita ao ensino mecânico, mas, mais além disso, da compreensão de mundo da criança.

No que se refere à palavra letramento, originada do termo *literacy*, palavra inglesa, explica Soares que, partindo do pressuposto de que a palavra “letrado” é a pessoa erudita, que tem o conhecimento das letras, o letramento então seria o termo adequado para melhor se referir às pessoas que não apenas sabem ler e escrever, ou seja, decodificar as letras, mas que, através disso, podem participar das práticas sociais por meio da leitura e da escrita.

Destaca Ferreiro (2003) sua interpretação a respeito da escrita não apenas como registros de códigos, mas algo, além disso, e exemplifica sua ideia através do termo inglês *literacy*, o qual não há uma tradução exata, mas que sugere múltiplos usos sociais. Apesar de ainda não constar nos dicionários, no Brasil utiliza-se o termo letramento.

De acordo com Soares (2003a), a pessoa considerada alfabetizada é aquela que apenas aprendeu a ler e escrever e não aquela pessoa que, muito mais que isso, se apropriou da leitura e da escrita e as utiliza adequadamente em suas práticas sociais.

Há tempos atrás, nossa sociedade enfrentava o problema do analfabetismo, ainda hoje enfrentado. Mas, naquele momento, não se discutia o fato das pessoas consideradas alfabetizadas não utilizarem a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Conta Soares (2003) que surgiu o termo “alfabetismo” ou “letramento”, em 1986, no livro de Mary A. Kato *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”*. A referida obra apontava a necessidade de uma melhor compreensão desses termos, ou seja, a pessoa era considerada alfabetizada se soubesse escrever seu nome; porém, o fato de uma pessoa ser letrada vai além disso, não bastando o indivíduo saber ler e escrever, mas necessitando utilizar essa leitura e escrita em suas práticas sociais, como, por exemplo, escrever um bilhete, se expressar e outros.

A avaliação do nível de letramento é explicada pela autora como uma maneira de medir a capacidade de ler e escrever dos cidadãos, visando o interesse no nível de letramento e não mais no índice de alfabetização, como acontece no Brasil. Entretanto, em países como Estados Unidos, Grã Bretanha e Austrália a preocupação é descobrir a quantidade de pessoas que vivem em

condições de quem sabe ler e escrever, ou seja, se sabem utilizar diferentes textos, interpretá-los, extrair informações, dentre outras atuações assemelhadas.

A grande diferença entre o alfabetizado e o letrado, de acordo com Soares (2003), é que o alfabetizado sabe ler e escrever apenas no sentido de decifração de códigos escritos. Diferentemente dele, o letrado pode ir além de tal uso da leitura e da escrita, pois tem condições de utilizar socialmente e frequentemente as práticas de leitura e escrita, uma vez que sua compreensão da escrita supera a mera decifração de códigos, alcançando a capacidade de interpretação pessoal e crítica das informações escritas que recebe na sua convivência social.

Podemos considerar uma pessoa como sendo letrada, mesmo que esta seja analfabeta. Por exemplo, a pessoa analfabeta pode não saber ler e escrever, porém se interessa em ouvir leituras de outras pessoas, em receber cartas, ditar poesias. Esse analfabeto possui um certo nível de letramento, pois utiliza a escrita no seu cotidiano, até mesmo orientando suas ações por meio de códigos escritos.

No que se refere às crianças na fase inicial da escrita, Soares (2003) menciona que a criança que ainda não sabe ler e escrever pode ser considerada com algum nível de letramento quando já compreende a função social da escrita, ou seja, ao folhear um livro de histórias e assumindo uma postura de leitor, quando brinca de escrever e imitar a professora, entre outros, fazendo uso social da linguagem escrita.

Soares (2003) ainda afirma que este termo letramento, àquela época de 1980, não poderia ser encontrado no dicionário, em razão de ter sido recentemente adotado por estudiosos da área.

Para explicar a diferença entre alfabetização e letramento, a autora analisa a palavra alfabetizar, considerando o sufixo izar = ação; fazer; tornar; ou seja, seria a ação de tornar o cidadão capaz de ler e escrever.

Soares (2003) faz observar também que o sufixo da palavra letramento, ou seja, “mento”, se refere ao resultado de uma ação. Nesse sentido, letramento corresponderia à ação de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita, algo além do ensino de técnicas de leituras e escrita, mas capaz de levar a uso frequente da leitura e da escrita.

Os estudos e pesquisas da referida autora comprovam que as pessoas letradas apresentam comportamentos diferentes das pessoas iletradas, como, por exemplo, o uso do vocabulário e mudanças no uso da linguagem oral, ou seja, utilizam melhor a linguagem culta e habilidades formais, propiciando a elas uma comunicação mais clara e presente no dia a dia.

Leite (2010) também contribui com o processo de compreensão do termo letramento, vindo estudando o conceito de alfabetização e suas mudanças desde os anos de 1970, por meio de pesquisas científicas. Para o autor, é preciso compreender claramente as diferenças desses conceitos: alfabetização X letramento, os quais são independentes, por isso possuem “... dimensões próprias, mas ao mesmo tempo indissociáveis. Ou seja, não é mais possível falar em alfabetização sem se referir ao letramento e vice-versa”. (LEITE, 2010, p.33).

Leite (2010) continua, afirmando que:

(...) um projeto de letramento pode ser pensado desde a Educação Infantil e incluir, nas séries iniciais, o trabalho pedagógico voltado para os objetivos relacionados com a alfabetização escolar, porém centrado no próprio projeto de letramento. Trata-se, obviamente, de uma proposta a ser construída em médio e longo prazo, mas certamente direcionada para a formação dos alunos como sujeitos leitores e produtores de textos, que vivenciaram na escola as condições para continuar seu processo de desenvolvimento com base em seu envolvimento com as práticas de letramento. (LEITE,2010,p.35)

Abaixo, encontra-se um poema, citado por Soares (2003) e escrito por Kate M. Chong, no qual a autora explica que letramento vai além de alfabetização, pois é caracterizado por um estado, ação ou condição. Explica que o letramento possibilita ao indivíduo uma ampla visão de mundo, uma

compreensão de sua realidade e, além disso, desperta a criticidade do ser humano.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão

é leitura à luz de vela

ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente

O tempo, os artistas da TV

e mesmo Mônica e Cebolinha

nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados colados na geladeira,

um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas

de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,

sem deixar sua cama,

é rir e chorar

com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,

sinais de trânsito, caças ao tesouro,

manuals, instruções, guias,

e orientações em bulas de remédios,

para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,

um mapa do coração do homem,

um mapa de quem você é,

e de tudo que você pode ser.

Mas por que utilizar outra palavra, outro termo, ao invés de mudar a concepção de alfabetização?

Explica Soares (2003) que muitas palavras surgem à medida que a sociedade se apropria de novos vocabulários e novas expressões ou quando acontecem novos fenômenos e descobertas atuais. E quando um problema social é “resolvido”, surge a necessidade de resolver outros; por exemplo, não basta alfabetizar um indivíduo se ele não lê jornais, revistas, tem dificuldade em preencher fichas ou um bilhete. É importante que faça uso dessa escrita, mas, antes disso, precisa compreender porque essa aprendizagem será importante, ou o que mudará em sua vida. Dessa maneira, além de saber ler e escrever, estará desenvolvendo sua criticidade diante do mundo em que vive, fazendo aflorar a capacidade de refletir e desenvolvendo seus pensamentos.

Compartilhando das ideias da referida autora, Gadotti (2005) menciona que a alfabetização tem sido entendida como o processo de ler e escrever e,

portanto, todo cidadão que lê e escreve é considerado alfabetizado. Ele ressalta que, para Paulo Freire, a alfabetização ia muito além da leitura de uma simples palavra, mas que através da leitura de uma palavra poderia se realizar a leitura do mundo. “Possibilita uma leitura crítica da realidade” (FREIRE, 1991, p.68 apud Gadotti 2005). Ou seja, o autor defende que o principal não é mudar o termo, mas sim os conceitos, no que se refere a todo o processo de alfabetização. Por exemplo, o que hoje é discutido como letramento, no sentido de formar cidadãos críticos, já era trabalho por Freire, cuja proposta e alfabetização que desenvolveu com adultos, visava à conscientização destes sobre sua condição na sociedade, no intuito de torná-los emancipados.

Por conta das novas ações da sociedade, transformações sociais aceleradas, atualizações constantes e o modo de vida diferenciado, a linguagem escrita tem sido estudada de forma mais situada por alguns pesquisadores da área, utilizando-se o termo letramento, explica Gadotti (2005).

Afirma também o referido autor que Emília Ferreiro, por exemplo, nega-se ao retrocesso conceitual, mas se contradiz quando traduz a cultura escrita como *literacy*. Mesmo que não utilize o termo letramento, Gadotti contesta a tentativa de “esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos e atraídas por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente”. (GADOTTI, 2005, p. 1).

A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. O uso do termo “letramento” como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente a essa tradição, reduzindo à alfabetização à “lecto-escritura”, como se diz em espanhol (GADOTTI, 2005, p.1).

Trata-se, portanto, de uma discussão pertinente no que se refere às diferenças entre alfabetização e letramento, a qual, além dos termos explicita algo relevante à aprendizagem da linguagem escrita.

Entendemos que Gadotti (2005) defende ainda o termo alfabetização, não apenas como o ensino sistemático e mecânico das letras, mas como algo relevante para o crescimento do indivíduo. O mais importante é estar atento às necessidades sociais e não apenas à mudança de termos, pois a escrita já foi descoberta, não havendo necessidade de mudar o termo propriamente dito, mas, antes, de refletir sobre as práticas que se referem a qual aprendizagem, pois se toda vez que realizarmos uma reforma também teremos que mudar os termos como: educação, governo, e outros.

Gadotti (2005, p. 1) insiste em que o termo alfabetização não perdeu sua força social e significativa e ainda nos permite refletir quando levanta a seguinte questão: "... já estão adotando o termo "letramento digital". Daqui a pouco, deveremos nos referir às alfabetizadoras como letramentadoras?

Se pensarmos que o mais relevante não é o termo propriamente dito, mas o processo como um todo, voltaremos, então, à origem da palavra, conhecida como linguagem escrita e não alfabetização, pois, se refletirmos sobre essa segunda palavra estaremos mencionando também aos mecanismos de escrita e todo processo mecânico de aprendizagem.

Soares (2003) retrata o surgimento dos termos: analfabetos-funcionais, semi-analfabetos e iletrados, na década de 1990. Destaca também o grande problema do fracasso escolar no país, que inquietava tantos educadores como intelectuais de diferentes áreas de conhecimento. Outros termos foram criados por conta dos problemas sociais, mas que acabam por não resolver os problemas de aprendizagem.

Hoje, o governo do país busca estratégias de superação para esse fracasso, e a cada época implanta novo sistema de avaliação da Educação Básica, tais como o SAEB³, criado em 1988, e a Provinha Brasil⁴, criado em

³ SAEB: Sistema nacional de avaliação da Educação Básica, utilizada pelo MEC para acompanhar a qualidade da educação brasileira ao longo dos anos.

⁴ Provinha Brasil: É uma avaliação que acontece com as crianças do 2º ao do Ensino Fundamental para avaliar o nível de alfabetização e diagnosticar possíveis insuficiências.

2008, tendo como objetivo principal avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais.

1.4 A abordagem histórico-cultural

Neste percurso, podemos perceber o uso constante da palavra alfabetização, e, para fins de esclarecimentos mais adequados, buscamos contrastar com a teoria vygotskyana, a qual compreende o processo de aquisição da linguagem escrita como acontecimento histórico-cultural.

É a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e a controlar a realidade (TASSONI, 2000, p.1).

Logo quando nasce, a criança é inserida num contexto social e, portanto está sujeita a um conjunto de valores e crenças, conhecidos como costumes, “ensinados” geralmente por pessoas mais experientes.

Para Vygotsky (1998a), o uso da linguagem escrita só será importante para a criança a partir do momento em que fizer parte do seu contexto social e, principalmente, desde que tenha um significado valioso em sua realidade.

Vygotsky (1998a) também afirma que o professor precisa considerar toda a pré-história da escrita da criança, possibilitando ter em mãos um instrumento eficaz no desenvolvimento das habilidades da escrita da criança.

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (VYGOTSKY, 1998a, p.141).

Toda a tarefa de explicar essa investigação científica da linguagem escrita parte do objetivo de revelar o que faz com que a criança escreva; evidenciar os pontos importantes, as fases em que ocorre o desenvolvimento pré-histórico e sua interação com a aprendizagem escolar.

O gesto (signo visual) é caracterizado como o fator inicial da escrita, indica na escrita pictográfica⁵ a maneira de registrar seu pensamento.

Duas contribuições do autor explicam a ligação entre gestos e signos escritos. A primeira pode ser representada por rabiscos realizados pelas crianças, que geralmente utilizam os gestos, antes de desenhar suposta ação de pular, correr, andar ou outra. O fato de representar uma ação é utilizado pela criança pela dramatização, ações gestuais que indicam tal movimento.

A segunda contribuição, na qual há união de gestos e a linguagem escrita, é de jogos e brincadeiras. O objeto dá a possibilidade de realizar o gesto representativo. “O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem à função de signo ao objeto e lhe são significados” explica Vygotsky (1998, p. 143).

Todavia, o objeto só será relevante à brincadeira se obtiver um gesto apropriado, funcionando como ponto de aplicação na brincadeira. Como, por exemplo, quando um coador de café pode representar um cachorro grande, que late para as crianças, representadas por canetinhas. Objetos familiares contribuem para a representação desses signos.

Pensando na formação histórico-cultural da criança, utilizamos preceitos de Vygotsky (1998 a), explicando assim a grande importância dos fatores biológicos e culturais associados às influências de cada indivíduo. O homem, por sua natureza, é um ser social, o que implica em intensa relação com os outros indivíduos para sua progressão. O autor ainda explica que no desenvolvimento da criança existem duas linhas qualitativamente diferentes, mas fundamentais ao desenvolvimento: “... de um lado, os processos elementares, que são de origens biológicas; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VYGOTSKY, 1998 a, p.61).

⁵ Pictográfica que compõe um conjunto do que Luria denomina de escrita instrumental, é a segunda fase explicada por Luria, na qual a criança utiliza rabiscos e desenhos para expressar suas ideias.

Assim, Vygotsky (1998 a) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade individual externa e interna, ou seja, a internalização é conhecida como os processos interpessoais (interpsíquicos) e intrapsíquicos (intrapessoais). Primeiramente, ocorre a atividade prática (externa) para posteriormente ocorrer a mental (interna). As funções psicológicas como a memória, percepção, linguagem, pensamento e outras estão pautadas no processo de internalização. O referido autor explica que "... chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa". (p.74) e exemplifica esse processo pelo gesto de apontar um objeto.

Ele conta que uma criança tenta pegar um objeto que está fora de seu alcance e de suas mãos, seus braços esticados e o próprio movimento das mãos denunciam o movimento que lembram o pegar. Quando um adulto se aproxima e percebe que o movimento da criança indica algo, o apontar torna-se um gesto para o outro e essa tentativa não realizada pela criança provoca então a reação da outra pessoa: pegar o objeto. Portanto a criança conseqüentemente associa, mais tarde, que o seu movimento causou um fato, o movimento torna-se representativo.

Hetzer⁶ (1926 *apud* VYGOTSKY, 1998) realizou experiências com a representação simbólica dos objetos, descobrindo o que são fatores importantes para a aprendizagem da linguagem escrita, desenvolvidos até os seis anos de idade. Procurou mostrar de modo claro que os significados simbólicos surgem no brincar quando as crianças podem representar, através de gestos e palavras, o que pensam e a realidade vivenciada. Além disso, observou diretamente o desenvolvimento do desenho, o qual se inicia na fala da criança e é levado para o processo de nomeação no momento em que inicia os primeiros traços do desenho.

Essa observação e experimento são concordantemente destacadas por Vygotsky, pois o desenho da criança é considerado a representação da linguagem escrita, ou seja, a representação simbólica de sua fala e seus

⁶ H.Hetzer, Die Symbolische Darstellung in der frühen Kindheit, Vienna Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1926, p.92.

significados. E essa representação pode ser melhor compreendida no momento em que a criança é inserida no espaço escolar, quando muda naturalmente sua escrita pictográfica (desenho) para uma escrita ideográfica. Um processo decisivo, recalcado de descobertas próprias da criança em fase pré-escolar.

Na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, Luria, Vygotsky e Leontiev(2001) revelam suas descobertas sobre a mediação do professor durante o processo de evolução da escrita na criança.

Afirma Luria (2001) que o aprendizado da linguagem escrita pela criança inicia-se muito antes dela frequentar a escola, ou antes mesmo de a professora ensiná-la como pegar um lápis ou apresentar-lhe as letras.

Toda a técnica da escrita é aprendida pela criança rapidamente, nos anos iniciais da escola, e, muitas vezes, algumas crianças podem ter habilidades motoras suficientes para aprender antes. Mas o que Luria (2001) destaca é o fato de que podemos compreender melhor a história da linguagem escrita na criança quando observamos as habilidades desenvolvidas para escrever e quais os fatores que possibilitam a passagem de um estágio para o outro.

Dois pontos precisam ser compreendidos para que a criança seja capaz de escrever, explica Luria (2001). O primeiro ponto ocorre quando ela possui relação com objetos à sua volta e consegue diferenciá-los de modo que encaixem em dois grupos: a criança precisa demonstrar relação e ter interesse por algum objeto ou quando utilizar os objetos de modo instrumental, ou seja, o objeto é utilizado para cumprir determinado objetivo. Já o segundo ponto se dá quando a criança consegue controlar seu comportamento através dessas informações, ou seja, quando ela mesma consegue diferenciar e ter iniciativas referentes à sua relação funcional com os objetos ao seu redor.

A experimentação é sugerida pelo referido autor como a maneira de se estudar a pré-escrita da criança, pois, através da observação, podemos pontuar o desenvolvimento das habilidades da criança. Além disso, destaca

uma das funções sociais da escrita, a mnemônica, explicada pela capacidade de memória da criança. Mas esse experimento precisa ser realizado com crianças que ainda não aprenderam a escrever. É importante que seja inserida numa situação que a instigue a utilizar determinados instrumentos ou certas operações manuais e, por meio da mediação, pedir que a criança registre algo.

Supõe-se que a criança, imitando o adulto e utilizando sua capacidade de memória, precisará de lápis e papel, que são os instrumentos visualizados em seu cotidiano.

Luria (2001) explica que a criança passa por várias fases durante a aprendizagem da linguagem escrita.

A primeira fase é chamada de pré-instrumental, e nela a criança faz muitos rabiscos no papel, representando e imitando o gesto do adulto de escrever; porém, ainda não compreendeu o mecanismo da escrita e pode realizar estes rabiscos por prazer, uma relação ainda externa e de brincadeira, não sendo ainda capaz de lembrar o que “escreveu”.

Quando o rabisco da criança passa a ter certo significado para ela, a mesma consegue lembrar o que “escreveu”. O fato de imitar o adulto não lhe atribui a capacidade de lembrar o que escreveu, mas quando atribui um sentido à sua escrita ela consegue recordar sua intenção de escrita. Não relembra de uma maneira mecânica, como decorar uma sequência, mas, quando aquele rabisco faz sentido a ela, é rico em significado. A criança então escreve utilizando os sinais topográficos, enfatizados por Luria (2001), os quais podem ser compreendidos como marcas que as crianças realizam nos papéis, na tentativa de registro. Marcas pequenas podem representar frases curtas e marcas grandes, frases longas. Posteriormente, essas marcas tornam-se a escrita da criança.

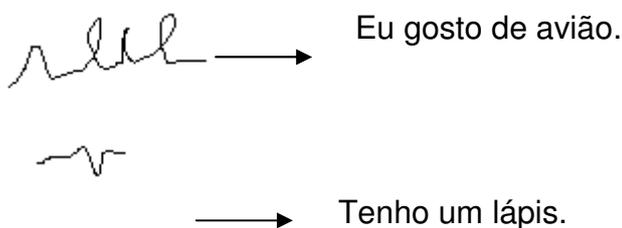
Essa primeira fase é pontuada por Luria (2001) como sendo uma fase que contém muitos avanços. Nesta fase, a criança produz uma “escrita” pensando sobre as diferenças existentes em uma frase falada e posteriormente percebe outras características correspondentes a tamanho, quantidades, etc,

ou seja, ela começa diferenciar seu próprio rabisco. Ela então descobre a natureza instrumental da escrita.

Para nós, adultos, é impossível compreender o que um rabisco de uma criança quer dizer, mas, para ela, aquele rabisco já possui um sentido e toda vez que traçar as mesmas linhas, ela lembrará o que quer dizer, embora para nós sejam apenas traços sem significado, um rabisco.

Apresentamos abaixo alguns exemplos de “rabiscos” que já fazem sentido para a própria criança:

Exemplo:



A segunda fase, apresentada por Luria (2001), é nomeada como Instrumental (pictográfica) fase em que a criança de cinco e seis anos começa utilizar desenhos, e não mais rabiscos, para representar e registrar suas ideias. Esta fase significa um avanço em relação à anterior, pois a criança já consegue representar a realidade através de seus desenhos, os quais já são passíveis de identificação pelos adultos. A criança percebe que pode expressar suas ideias utilizando desenhos e não mais rabiscos, que antes eram entendidos apenas por elas mesmas.

Entretanto, mesmo utilizando desenhos, a criança pode inserir em seus registros letras conhecidas por ela, para representar sua ideia.

Quanto maior a expressão da criança, maior a quantidade de desenhos. E, além de representar objetos, pode registrar acontecimentos. Por exemplo, se a criança deseja “escrever” o nome de uma flor, ela desenhará uma rosa, mas ela pode representar algo além de uma flor, um acontecimento, por

exemplo. Como ainda não sabe “escrever”, ela então desenha o acontecimento, utilizando também letras que já conhece, na tentativa de registrar suas ideias e pensamentos.



Mariana deu uma flor para a professora.

Quando sente dificuldade para representar muitas ideias através dos pictogramas é que a criança começa utilizar as letras. Por exemplo, a criança quis escrever que Mariana deu a flor à professora, porém o desenho de uma menina pode ser interpretado de diferentes formas por quem o vê. A criança então escreveu a letra A, pois sabe que o nome Mariana possui a letra A, embora ainda não saiba escrever o nome completo. Nesta fase, a criança começa a perceber que os desenhos não são mais suficientes para representar adequadamente seu pensamento e ela passa então a se interessar em saber como usar as letras para comunicar seu pensamento aos outros.

É quando ocorre a transição para a terceira fase conhecida como escrita simbólica, na qual a criança diferencia os desenhos das letras e começa a desenvolver, assim como na fase instrumental, suas percepções referentes a características diferentes das letras e seus usos.

Vimos que a pré história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo significado funcional (...) Mais tarde (...) começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 2001, p. 180-181).

O significado funcional, a que Luria se refere, é pertinente na afirmação de Vygotsky (1998a) quando destaca que as crianças mais novas são capazes

de compreender a função simbólica da escrita e que se torna natural tal aprendizagem quando tem significado para sua vida e seja relevante ao seu cotidiano.

Vygotsky (1998a) discorre sobre pontos fundamentais, no que se refere à pré-história da linguagem escrita. E é sobre essas contribuições que vamos nos deter a seguir.

Durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, no momento em que o interlocutor está ausente, a criança precisa então detalhar mais sua tentativa de expressão.

Tal esforço em detalhar exige, tanto do professor quanto do aluno, uma atenção e esforços específicos. São as chamadas habilidades técnicas, que os psicólogos afirmam ser inerentes à linguagem escrita, a qual é constituída por um sistema particular de símbolos e signos, com relação aos quais as crianças levam um tempo determinado para adquirir habilidades motoras, no caso o desenvolvimento da coordenação motora fina, que exige esforços.

Toda essa aprendizagem da linguagem escrita é defendida pelo autor como algo que deve ser ensinado naturalmente, organizando essa passagem do símbolo falado para o símbolo escrito. Após compreender essa transição, a criança então poderá aprimorar sua aprendizagem. Mas é importante que o professor veja o brinquedo, o desenho e a escrita como fases diferentes, que tenham relação entre si e que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Três fatores, destacados por Vygotsky(1998a), esclarecem a postura do professor, frente a essa aprendizagem da linguagem escrita:

- A escrita deve ser relevante à vida da criança: o professor precisa mostrar à criança por que a escrita é importante para sua vida, para quê vai utilizá-la e, a princípio, desenvolver um trabalho que não seja ensinado como uma habilidade motora, mas como habilidade cultural.

- A escrita deve ter significado para a criança: Mais importante do que desenvolver suas habilidades motoras, a escrita precisa ter um significado na vida da criança, como algo necessário e tendo forte relação com seu cotidiano.
- A escrita precisa ser ensinada naturalmente: Apesar de criticar a escola de Montessori, na qual a escrita é ensinada de modo mecânico e não como atividade cultural, Vygotsky, destaca essa contribuição de Montessori⁷ quando a mesma evidencia que a escrita pode ser atrelada ao brinquedo, quanto aos aspectos motores, e que não pode ser aplicada à criança, mas pode ser apresentada à criança de maneira motivante.

Montessori (1965 *apud* VYGOTSKY, 1998a) contribui quando afirma que a melhor maneira de ensinar a linguagem escrita não é apenas desenvolver habilidades motoras de leitura e escrita, mas que, antes de desenvolver essas habilidades, a criança, através do brinquedo, em seu próprio ambiente, descubra que as tem. “*Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças*”. (VYGOTSKY, 1998 a, p. 157).

Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1998 a, p. 157).

Oliveira (1997) salienta que as colocações de Vygotsky sobre a evolução da escrita na criança são de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, pois suas ideias são contemporâneas, porque sua concepção de escrita está relacionada às questões principais de sua teoria (linguagem, mediação simbólica, uso de instrumentos).

A autora afirma que a escrita é abordada por ele de uma maneira genética, ou seja, tem preocupação com o processo de aquisição, iniciado

⁷ Maria Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, N.York: Schocken, 1965.

antes mesmo de a criança entrar na escola. Fator este discutido anteriormente quando abordamos a pré-história da linguagem escrita.

Oliveira(1997) acrescenta ainda que a escrita é “...uma função culturalmente mediada...” e que toda criança, inserida em uma cultura letrada, pode desenvolver diversos tipos de linguagem escrita e diversas concepções desse elemento cultural. O mais importante para a compreensão da criança se dá pelo fato de descobrir que a linguagem não é um sistema de signos sem significado, mas é uma base para sua memória e registros de suas ideias.

Os fatores culturais, mencionados por Vygotsky, influenciam diretamente no desenvolvimento da criança. Como exemplo disso temos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, importante para compreendermos melhor as relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizado, explicados pelo autor. O nível de desenvolvimento real é entendido como a capacidade que a criança tem de realizar atividades sozinhas, como, por exemplo, colorir um desenho. O nível de desenvolvimento potencial é compreendido como a capacidade da criança realizar tarefas com a interferência de adultos ou de crianças maiores, como, por exemplo, ler e compreender a solicitação de uma tarefa de casa, pois ainda não tem essa habilidade. Através desses dois níveis de desenvolvimento real e potencial, o autor define a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o processo de amadurecimento.

A zona e desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimentos, que aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p.60)

Nessa questão de mediação é que o professor pode intervir e mostrar o caminho a ser percorrido.

Consideramos então, conforme Vygotsky, que o papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita e que o indivíduo, sendo um ser histórico-cultural, se desenvolve a partir das relações com o outro.

Esse processo da criança, o contato com a escrita e a intervenção do professor permite o que Smolka (1989, p. 69) fala sobre “... fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura”.

O discurso interior, apresentado pela autora, se refere ao fato da criança refletir, criar, registrar suas ideias. Faz parte da escrita da criança, como uma maneira significativa de registrar suas próprias ideias e não apenas repertórios ou ditados selecionados pelos professores. O que acontece com algumas crianças na fase pré-escolar é que “regridem” de certa forma, quando a alfabetização é utilizada apenas para a aprendizagem da escrita das letras. Fator este explicado pela autora pelo fato de *que* “... a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação como outro pelo trabalho da escritura”. (SMOLKA, 1989, p. 69).

Tanto Vygotsky como Smolka salientam que a criança que faz parte de uma sociedade e possui maiores contatos com a escrita tem maiores possibilidades de um desenvolvimento de escrita significativo em relação a outras crianças que não vivem em ambiente onde se usa a linguagem escrita.

A linguagem escrita possui uma função social de grande importância, pois é por meio dela que podemos nos comunicar, registrar fatos, acontecimentos, compartilhar notícias, produzir conhecimento e outros.

A todo instante o indivíduo está em contato com a escrita seja através de livros, revistas, jornais, cartazes ou até mesmo um simples bilhete.

Graças à linguagem escrita, hoje temos registros de acontecimentos históricos que marcaram toda a história da humanidade.

Nos dias atuais não se propõe um único método a ser utilizado na alfabetização, mas, ao contrário, Kramer (2001) afirma que o papel da escola é ensinar uma linguagem que tenha significado para a criança, valorizando o potencial de criação da linguagem em seu papel social, utilizando a escrita não de maneira mecânica, mas para registrar ideias, emoções ou fatos.

Pensando nesta questão sobre linguagem escrita e sua aprendizagem, buscamos conhecer o que dizem os documentos oficiais sobre esses termos, já que as crianças com seis anos agora passam a ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e, por conta disso, se torna necessária a discussão dos conteúdos a serem ministrados a essas crianças, principalmente no que se refere à concepção de alfabetização.

Por isso, no capítulo seguinte, discutiremos sobre as intenções do governo brasileiro com a edição da lei nº11.274/06 do Ensino de nove anos, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita das crianças com seis anos de idade, as quais foram incluídas no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE COM A LINGUAGEM ESCRITA: A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.

2.1: Mudanças na legislação

Neste capítulo, abordaremos o trabalho docente no 1º ano do Ensino Fundamental no que se refere às mudanças ocorridas⁸, suas implicações e possíveis influências na educação brasileira relativas ao aprendizado da linguagem escrita e todo processo de ensino-aprendizado da criança, que agora com seis anos foi inserida no Ensino Fundamental, não pertencendo mais à educação infantil.

A educação escolar em nosso país vem sendo transformada ao longo dos anos. Tanto o Ensino Fundamental quanto a Educação Infantil estão atualmente pontuados e discutidos por estudiosos da área e as leis sendo reformadas e alteradas, numa tentativa de melhorar o ensino do país.

Para tanto, o que venho abordar neste capítulo remete às mudanças na legislação, especificamente, no que se refere à LDB (lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual, desde sua edição, em 1996, já previa um Ensino Fundamental com duração de nove anos.

É importante lembrar que a legislação educacional brasileira, especialmente a partir da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos 6 anos de idade, o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela lei nº. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório, 2006).

Percebe-se que a inserção dessas crianças de seis anos no Ensino Fundamental causou muitas dúvidas em professores e profissionais da

⁸ Lei 11.274/06 – Lei que altera o Ensino Fundamental de oito para nove anos, tendo como obrigatoriedade a matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

educação, pois a princípio não sabiam o que fazer, ou melhor, como “lidar” com essas crianças. E, então, muitas outras dúvidas foram colocadas diante dessa decisão governamental, como, por exemplo, se teriam que “alfabetizar” essas crianças de seis anos de idade ou ainda, como organizariam o tempo delas na escola, sendo que as crianças de seis anos faziam parte da Educação Infantil e agora, por determinação legal, teriam um novo caminho educacional.

Por isso, o objeto de estudo deste trabalho de dissertação são as concepções de linguagem escrita dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, cujo problema investigado situa-se em identificar as concepções de linguagem escrita que orientam o ensino no 1º ano do Ensino Fundamental.

A implantação da lei de nº. 11.114 de 16 de maio de 2005 alterou a LDB e tornou obrigatória a matrículas das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. Diante disso, buscamos conhecer o que propõe o governo brasileiro sobre a alfabetização das crianças do Ensino Fundamental, principalmente com a edição da lei nº11. 274/06, que inclui as crianças com seis anos, provenientes da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, especificamente sobre o ensino da linguagem escrita.

O documento denominado “Passo a Passo” do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, de setembro de 2009 (2ª edição), tem por objetivo orientar gestores, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos educacionais. Neste documento está presente, de maneira detalhada, todo o processo de implantação e implementação para o Ensino de nove anos.

No que se refere à normatização, o documento apresenta o amparo legal para a ampliação desse Ensino de nove anos nos dispositivos a seguir: Constituição da República Federativa 1988, artigo 208; LDB, lei nº. p.9394 de 20 de dezembro de 1996 a qual admite a matrícula de crianças com seis anos no Ensino Fundamental; a lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que estabelece esse ensino como meta nacional; a lei nº. 11.114 de 16 de maio de 2005 a qual torna obrigatória a matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental e, por fim, a Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera o

Ensino Fundamental para nove anos, as matrículas dessas crianças no Ensino Fundamental e o prazo de implantação dessa reforma para até 2010.

Analisando ainda esse documento denominado Passo a Passo, vê-se que o Conselho Nacional de Educação definiu as diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental. E, de acordo como parecer CNE/CEB nº7/2007, é dada a autonomia aos sistemas de ensino para realizarem essa reorganização, porém consta no próprio documento que a autonomia não pode ser confundida com soberania, ou seja, não há autorização para descumprir a lei, cabendo à União a coordenação e fiscalização. Já os Conselhos Estadual e Municipal de educação ficaram incumbidos de editar os documentos legais, esclarecendo essa reorganização do Ensino Fundamental nas respectivas redes de ensino. Esse documento legal deveria conter as seguintes orientações específicas:

→ A nomenclatura utilizada pela instituição de ensino;

A nomenclatura foi estabelecida pela resolução nº 3, de três de agosto de 2005 como:

- Educação Infantil – 5 anos de duração

* Creche – até 3 anos de idade

*Pré-escola- 4 a 5 anos de idade

- Ensino Fundamental – 9 anos de duração

*Anos iniciais – 5 anos de duração- de 6 a 10 anos de idade

*Anos finais- 4 anos de duração – de 11 a 14 anos de idade.

→ A definição da data corte, ou seja, data pela qual o aluno deverá ser matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Exemplo: as crianças que completarem seis anos até 31 de março, deverão ser matriculadas já no 1º ano.

- A existência do currículo do Ensino Fundamental de nove anos, em processo de implantação.
- Espaços e materiais didáticos apropriados e adequados ao desenvolvimento das crianças, pautada em teorias, métodos e técnicas.
- A reorganização da administração: Documentação escolar, redimensionamento de pessoal. Garantia do cumprimento de dias letivos e carga horária, condições estruturais, aquisição de equipamentos, etc.
- A reorganização pedagógica: formação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, reserva de período para estudos e planejamentos, reorganização de tempos e espaços escolares.
- Garantia de estudos de recuperação;
- Redimensionamento da Educação Infantil: preservação de identidade, observação da data corte, para que as crianças que completarem seis anos após a data corte devam ser matriculadas na pré-escola.

O Relatório mais recente (3º Relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos) afirma que, no que se refere às implicações administrativas, não é recomendado que o município utilize as instituições de educação infantil para o atendimento do ensino fundamental, por conta da diferença existente das faixas etárias e melhor organização de espaço físico. Sendo assim as crianças de educação infantil deverão permanecer em uma instituição de ensino e o ensino fundamental deverá ser organizado em outra.

Diante de tantas mudanças para o Ensino Fundamental de nove anos, já previstas nas leis anteriores, é necessário compreender os objetivos e interesses políticos postulados a essa última reforma da LDB, no que se refere à inserção da criança com seis anos no Ensino Fundamental, especificamente ao aprendizado da linguagem escrita.

Nos relatórios do MEC (Ministério da Educação), encontram-se reflexões pertinentes de interesse social e educacional, que muitas vezes ainda não são compreendidos pelos professores, especificamente sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental, que é o fator evidenciado nesta pesquisa. Os documentos legais ressaltam que o 1º ano não se destina à alfabetização, ou seja, não é obrigatório que a criança de seis anos, matriculada no ensino fundamental, saia lendo e escrevendo no findar do ano letivo, mas é uma possibilidade de qualificar o ensino e aprendizagem dos conteúdos através da alfabetização e do letramento, termos discutidos e explicados no capítulo anterior, deste estudo.

O que se propõe para o 1º ano do ensino fundamental, de acordo com os documentos oficiais, é que no 1º ano, a criança tenha o contato mais fluente com a escrita e a leitura, mas isso não significa que ela deve ler e escrever neste ano, pois ainda cursará as outras séries e essa aprendizagem faz parte de um processo estrutural, ou seja, algo que demanda tempo e não ocorre num tempo curto.

Ainda no 3º relatório do programa, se destaca a importância de lembrar que no 1º ano do Ensino Fundamental não se deve trabalhar o conteúdo da 1ª série (antigo Ensino Fundamental de oito anos), pois não se trata de adequar conteúdos, mas de reorganizar uma nova proposta para novos alunos ingressantes no Ensino Fundamental. Diante desta afirmação, cabe enfatizar que uma nova proposta curricular não é válida somente para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, mas para todos os alunos, mesmo porque o conteúdo e as propostas pedagógicas precisam ser adequados a cada turma, não podendo ser reutilizadas ou reproduzidas para outra turma sem que haja um planejamento novo e adequado para cada turma, especificando as necessidades dos alunos.

Por exemplo, um conteúdo determinado até pode ser utilizado com turmas diferentes, mas as propostas e as maneiras como se ensina precisam ser adequadas às necessidades próprias dos alunos.

Segundo Vygotsky (1998 a), o processo de aprendizagem da linguagem escrita pode ser simultâneo e antes da criança compreender o sistema da escrita, ela precisa compreender qual a função da linguagem escrita. Desse modo, observamos que as crianças que compreendem antes a função social da escrita, conseqüentemente terão maiores interesses em realizar as atividades propostas. Assim acontece com toda e qualquer pessoa, que antes de realizar determinada tarefa precisa entender o porquê e para quê. Tendo o entendimento desse objetivo em mente, não apenas realizará com prazer a atividade como também poderá acrescentar ideias e reflexões sugestivas.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.(...) E o resultado é a produção de uma fala morta. (VYGOTSKY, 1998a, p.119).

Diante desta teoria destacada por Vygotsky continuamos investigando o que dizem os documentos oficiais do MEC, no que se refere ao desenvolvimento do ensino da linguagem escrita.

Considerando as prioridades existentes do governo, destacamos a sanção da lei 11.274 em 6 de fevereiro de 2006, a qual visa uma educação com qualidade social, enfatizada nas orientações gerais do MEC ⁹. Discutindo um pouco mais sobre essas orientações gerais, o MEC relata que, antes do presente documento ser lançado, realizaram sete reuniões regionais com diversos sistemas de ensino, permitindo assim uma articulação entre eles e a educação do país, exercendo também a gestão democrática, construída nas políticas públicas.

⁹ Documento denominado Orientações Gerais para o Ensino de nove anos, 2004.

Ainda no mesmo documento discutem-se algumas reflexões postas por Rubem Alves¹⁰ no que se referem à estrutura, os currículos, os programas e o tempo escolar. O que se trata no documento é que as escolas “... são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominantemente em grande parte das escolas em nosso país”. (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva de pensar um ensino não mais tradicional, cabe discutir as indagações de Rubem Alves como: O pensamento obedece às ordens das campanhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?

Na tentativa de responder a tais questões de Rubem Alves, o documento em pauta idealiza uma escola com espaço e tempo, de socialização e vivências culturais, de desenvolvimento da autonomia, de desafio, de prazer e de alegria do ser humano, por meio de uma escola que precisa ser construída partindo do “...conhecimento da realidade brasileira...”. E ainda relata sobre as duas intenções da implementação do Ensino de nove anos, sendo a primeira intenção a de “...oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória...” e a segunda de “...assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.(ALVES *apud* BRASIL, 2004, p.9)

Ao final, o referido documento detalha os objetivos principais para o Ensino Fundamental, quanto à formação do cidadão, caso tenha pleno domínio da leitura e da escrita; à compreensão do ambiente social, natural, do sistema político, dos valores da sociedade, e outros; ao desenvolvimento da capacidade de aprender, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de valores e atitudes; e, por fim, ao fortalecimento dos vínculos afetivos entre a família e laços de solidariedade e tolerância recíproca à vida social.

¹⁰ Rubem Alves, educador, escritor brasileiro, psicanalista e professor da Unicamp. “Não esqueça as perguntas fundamentais”. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Sinapse, 25/02/2003.

Especificamente no 1º ano, de acordo com as orientações gerais do MEC (2004), não se trata de transferir para as crianças de seis anos o conteúdo da antiga 1ª série, mas antes permitir a elas uma nova estrutura de conteúdos, considerando as características de cada aluno. Portanto, vale ressaltar que o objetivo maior é permitir às crianças de seis anos um tempo mais longo no convívio escolar, maior oportunidade de aprender e uma aprendizagem mais ampla.

Pensando especificamente na linguagem escrita, o documento descreve que essa criança de seis anos vive numa determinada fase de desenvolvimento e numa sociedade letrada, possuindo grande desejo de aprender, acrescentando um significado especial para frequentar a escola.

É por isso que o MEC (2004) sinaliza ao sistema escolar estar atento às crianças provenientes da pré-escola e às crianças oriundas diretamente das famílias, ou seja, crianças que não cursaram a Educação Infantil, pois é importante que lhes sejam assegurados os laços sociais e afetivos, impedindo, assim, a ruptura ou negação do contexto escolar.

O documento se refere, ainda, aos diferentes tipos de linguagens, às “múltiplas linguagens” que a criança descobre nesta fase, tais como: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e a linguagem do faz - de - conta. Esses modos de expressão e comunicação são desenvolvidos à medida que se relaciona consigo mesma e com o outro. Contudo, percebemos ambiguidade no documento, quando o mesmo destaca que o papel da escola, de acordo com o MEC, é de desenvolver a aprendizagem da linguagem escrita, principalmente com relação às crianças pertencentes às famílias de baixa renda e pouca escolaridade, pois

(...) do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. (BRASIL, 2004, p.20) (grifo nosso).

Quanto ao ensino da linguagem escrita, o MEC (2004) propõe aos professores que, ao trabalhar com alfabetização, apresentem a escrita de modo contextualizado e em diferentes usos, considerando também todo o interesse, curiosidade e desejo das crianças, utilizando tanto a escrita como a leitura em situações significativas para elas. Mas destaca que os diversos acessos às leituras e escritas não serão suficientes para que sejam alfabetizadas, por isso é importante um trabalho sistemático, centrado em aspectos textuais e funcionais.

O MEC (2004) faz uso da expressão “alfabetização”, mas, ao descrever o processo de como ela se dá, usa explicações sobre “aprendizagem da linguagem escrita”. Teoricamente essas expressões são diferentes, pois o termo “alfabetização” é utilizado por Emília Ferreiro, enquanto “aprendizagem da linguagem escrita” é utilizado por Luria. Ou seja, o documento utiliza duas perspectivas teóricas diferentes como se elas não o fossem.

Todo esse trabalho de alfabetização, realizado com as crianças de seis anos, não é novidade para o MEC, pois, de acordo com o documento, Orientações Gerais (2004), o ministério tem conhecimento sobre a alfabetização formal que acontece na Educação Infantil, ou seja, muitas dessas metodologias, sugeridas para o 1º ano, são enfatizadas pelos professores da Educação Infantil, quando, por exemplo, desenvolvem com as crianças a oralidade por meio de histórias, os diferentes tipos de textos e outras atividades.

É por esse motivo que o MEC orienta os professores sobre a atenção com a alfabetização formal, e, mesmo que ocorra no 1º ano do Ensino Fundamental, ele ainda salienta que o investimento de um ambiente alfabetizador pode permitir à criança o acesso e a interação com o mundo letrado. “Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público”. (BRASIL, 2004, p.22).

No que se refere ao espaço, tempo e principalmente à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há a preocupação dos professores e também dos pais de que se esteja “apressando” o ingresso da criança na escola fundamental, revelando uma imagem negativa sobre ela. Isso nos remete a uma metáfora utilizada por Arce (2007) segundo a qual muitas pessoas, inclusive profissionais da educação, associam a Educação Infantil ao céu e o ensino fundamental ao inferno. E a autora critica essa postura, pois para ela não deve haver esta ruptura, esta cisão entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da criança.

Entretanto, por conta dessa preocupação existente, relacionada à transição da criança, o MEC (BRASIL, 2004), numa visão romantizada, enfatizando as emoções e sentimentos dos pais e das crianças, assegura que para receber essas crianças provenientes da Educação Infantil é de extrema relevância uma reorganização da estrutura, do ambiente, da gestão, dos espaços, do tempo, dos materiais, dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos, do planejamento e também da avaliação, a fim de permitir que essas crianças sejam inseridas no Ensino Fundamental de maneira prazerosa e o mais natural possível, para que não aconteçam rupturas ou também expressões negativas, prejudicando seu processo de escolarização.

Gorni (2007) discute a implantação desta nova lei de modo a refletir se estamos preparados para tal mudança educacional e se essa mudança, já prevista na LDB 9.394/96, foi primeiramente prevista e apenas depois de sua implementação resolveu-se planejar e levantar questões pertinentes sobre a lei, buscando uma educação de “qualidade”, quando, para se conquistar a qualidade educacional primeiramente deve-se planejar, discutir e orientar as pessoas envolvidas nessa reestruturação educacional. Somente depois de confrontar esses desafios é que podemos caminhar rumo à implantação e não ao contrário. Primeiro planejamos e depois concretizamos. Toda criação é primeiro planejada, e, depois de muito refletir, se concretiza. Principalmente no que se refere às necessidades previstas no documento de Orientações Gerais, a autora questiona que deveriam ser sanadas a princípio para que,

posteriormente, tivéssemos maiores resultados, pois, ao que parece, a lei foi prevista e, só depois, com o levantamento de desafios, resolve-se questionar, orientar e buscar alternativas.

O que percebemos, através de documentos do MEC, é que os órgãos responsáveis pela educação brasileira já previam mudanças legais, mas que, mediante a implantação de uma lei de ampliação do Ensino Fundamental, também foram apresentados documentos que orientam de modo detalhado as mudanças estruturais, pedagógicas, organizacionais, entre outras.

Entretanto, cabe ressaltar a fala de Gorni (2007) quando a mesma continua questionando as mudanças do governo, buscando uma educação de qualidade apenas prevista nos documentos, mas que é uma mudança relevante em vários aspectos e que, antes de acontecer, todos os agentes educacionais precisam estar seguros e conscientes.

Além disso, lembra Gorni (2007), é de extrema importância trazer à memória as outras tentativas de melhoria do ensino realizadas pelo governo, como a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o qual propôs uma nova concepção de alfabetização; a promoção automática, que assim como o Ensino de nove anos, tinha o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem do aluno; os programas de aceleração e, recentemente, o programa Bolsa-Escola, que tinha o objetivo de garantir a permanência das crianças de baixa renda na escola.

O que a autora enfatiza é que seria mais cabível, *a priori*, discutir, refletir e incentivar as instâncias dos sistemas educacionais rumo aos mesmos objetivos de mudança para o país, do que, de imediato, implantar uma nova lei, arriscando posteriormente ser alvo de críticas ou até de mais uma tentativa fracassada e comprovada.

Sobre isso, Saviani (1991) contribui apontando que todas essas investigações realizadas tiveram o objetivo de discutir e refletir sobre a distância entre o que se idealiza e o que se concretiza e também sobre as maneiras como as leis são propostas, elaboradas e implantadas, pois é preciso

refletir antes de agir, para que, assim, não aconteça o ocorrido com propostas anteriores, as quais puderam tanto melhorar quanto piorar o desempenho do sistema de educação do país.

É de suma importância que se considerem tais afirmações evitando, assim, apenas uma mudança estrutural e antecipação de um ano no Ensino Fundamental, perdendo, portanto, a conquista social, afirma Gorni (2007), no que se refere à valorização da Educação Infantil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual focaliza o desenvolvimento da criança como um indivíduo e um ser social.

Vale ressaltar que não se trata de uma antecipação de um ano, pois o objetivo do governo é possibilitar a todas crianças, com seis anos de idade a inserção no Ensino Fundamental e não antecipar conteúdos de ensino.

Tendo em vista o prazo de até 2010 para acontecer a implantação do Ensino de nove anos e as orientações apresentadas nos documentos do MEC, Gorni (2007) investigou se as reflexões realizadas acerca das necessidades existentes nas escolas para a implantação e implementação do Ensino de nove anos estão desenvolvidas e se estão considerando as questões pertinentes à qualidade de ensino, como: a relação professor-aluno em sala de aula deve permanecer tal qual a atualmente vigente na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Qual professor deve assumir este trabalho? As escolas conhecem a demanda da comunidade que atendem? As escolas possuem estrutura física para atender à demanda prevista? Como as escolas estão planejando essa implantação? Há clareza de como será o trabalho junto às crianças de seis anos?

Diante dessas questões propostas pela autora, encontramos, nas Orientações Gerais, as respostas que se referem ao professor do aluno de seis anos e sua formação.

O documento se baseia na afirmação de Ilma Passos Alencastro Veiga (2002), quando observa que o projeto pedagógico da formação está pautado numa concepção de professor como agente social e que o exercício dessa

profissão é centrado numa formação inicial e continuada. Para tanto, há um processo de criação da formação e prática pedagógica e não há nada definido por ser uma criação constante e infundável, necessitando de reflexões e alterações constantes.

Na tentativa de responder ainda às questões pertinentes, uma pesquisa foi realizada por Gorni (2007), na qual participaram alunos, núcleos regionais de Ensino, secretarias municipais de educação e escolas estaduais e municipais.

Atentando que essa investigação aconteceu em 2007, constatou-se que há muitas opiniões divergentes no que se refere às mudanças previstas para o ensino de nove anos; insegurança nas respostas e falta de informações oficiais. Gorni (2007) aponta que uma das entrevistadas afirmou não obter informações concretas e pensava que toda essa mudança era apenas na nomenclatura.

Muitas das escolas investigadas não tinham previsão para a implantação da nova lei e ainda nem haviam iniciado o preparo para tal implantação. Considera Gorni (2007) que, ao tempo presente, cabe refletir e observar o universo investigado, atentando à precocidade dessa implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pois é preciso que as condições necessárias estejam asseguradas às escolas, para posteriormente cumprir as exigências da lei.

2.2 Orientações oficiais para o trabalho com a linguagem escrita com as crianças de seis anos de idade

Como observamos, são muitas as discussões ainda presentes nesse momento de implantação do Ensino de nove anos e as dúvidas, relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita das crianças de seis anos, continuam presentes no dia a dia do professor.

Na tentativa de superar tais questões, o MEC (BRASIL, 2009) elaborou no ano passado (2009) um documento específico sobre o assunto. O

documento elaborado foi denominado “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”. E é o que vamos discutir neste momento, procurando assim compreender suas concepções de alfabetização e outros objetivos específicos para a aprendizagem da linguagem escrita envolvendo a criança de seis anos.

O documento possui cerca de 120 páginas onde detalhadamente explica as práticas de alfabetização e de letramento a serem realizadas com essas crianças, numa tentativa de superar a fragmentação das atividades de ensino em sala de aula. Destaca que para a ação de uma prática educativa é necessário se basear numa orientação teórico-metodológica podendo-se definir os objetivos de ensino considerando a realidade sociocultural dos alunos e o contexto escolar.

No que se refere às atividades de aprendizagem, o documento explica que todas as situações de aprendizagem precisam ter uma sequência, articulação e contextualização, pois as crianças precisam, a todo instante, participar desse conjunto de atividade proposto e caracterizado por um ciclo de ações de ensino-aprendizagem.

Ressalta, ainda, a importância de uma avaliação diagnóstica, podendo-se perceber as necessidades específicas de cada aluno e então dar continuidade ao planejamento pedagógico, numa proposta de articulação entre a proposta de ensino e os principais sujeitos dessa aprendizagem. Porém, destaca a intenção de não intervir na autonomia do professor, assegurada pelos próprios documentos da educação, como condição para a realização da prática pedagógica com qualidade.

Na primeira parte do documento, há uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, focando esse conhecimento como uma possibilidade do contato com a escrita na infância, antes de se completarem os sete anos de idade.

Nessa primeira parte, a discussão gira em torno das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita e essa antecipação da escolarização obrigatória, o que permite longas discussões e duas principais posições. A primeira, a de que seria inadequado pensar num trabalho com a língua escrita nessa faixa etária considerando um modelo típico do Ensino Fundamental. Por outro lado, o trabalho com a língua escrita na educação infantil é avaliado de maneira positiva, como uma medida compensatória e de obtenção de ótimos resultados nas fases posteriores da educação básica.

No que se refere ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem da linguagem escrita, o documento se utiliza da teoria de Ariès, que formula uma história social da criança e da família, demonstrando que, hoje, a infância não é decorrente de um fenômeno natural e universal, mas o resultado de uma construção progressiva das sociedades moderna e contemporânea, sendo considerada um estado diferenciado da fase adulta.

Ainda nessa perspectiva de infância, o documento em questão ressalta as contribuições de Piaget e Vygotsky, em relação à criança como sujeito da aprendizagem. Parte-se da explicação, conforme a teoria de Vygotsky, de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está pautado no desenvolvimento cultural e não no biológico.

O documento utiliza como base teórica esses dois autores e em nenhum momento destaca que estes têm perspectivas teóricas divergentes.

Entretanto, as diferenças entre esses dois estudiosos tornam-se evidentes quando Piaget, numa perspectiva construtivista, destaca o desenvolvimento cognitivo das crianças numa inspiração biológica e maturacionista (de dentro para fora), Já Vygotsky, numa perspectiva histórico-cultural aborda o desenvolvimento da criança a partir das relações sociais, histórico e cultural (de fora para dentro), nas quais a aprendizagem torna-se relevante e com significado para sua vida. Além disso, valoriza o professor como sujeito de mediação do conhecimento.

A discussão central dessa primeira parte do documento (BRASIL,2009) é pontuada na aquisição do sistema da escrita, possuindo uma estrutura relevante em termos mentais e cognitivos, na medida em que o indivíduo passa a dominar esse sistema de escrita, não sendo possível alcançá-lo de modo apenas mecânico e externo. Essa afirmação posta por Vygotsky (2000) é pontuada no documento como uma das discussões mais interessantes nessa primeira parte. Além disso, busca enfatizar as principais afirmações do autor referentes à aprendizagem da linguagem escrita, podendo, assim, compreender essa nova lei de nº11. 274/06: a primeira contribuição do autor diz que o ensino da linguagem escrita deveria ser transferido à pré-escola, pois as crianças menores precisam descobrir a função simbólica da escrita; a segunda contribuição de Vygotsky (2000) é a de que o ensino da linguagem escrita e da leitura deve se tornar necessário à criança, com base no pressuposto de que a escrita deve ser importante para a vida e não apenas ensinada como um sistema simbólico de escrita. “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e com os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa”. (VYGOTSKY apud BRASIL, 2009, p.19).

A terceira parte e conclusão apresentada, acerca da prática, é a de que o autor afirma a necessidade dessa linguagem ser ensinada naturalmente, como, por exemplo, quando uma criança, na situação do brincar, desenvolve aspectos motores ao utilizar o brinquedo infantil e, dessa maneira, realizam descobertas de suas habilidades por meio do brincar.

Esse mesmo fator pontuado por Vygotsky, evidenciado no documento, sobre a importância do brincar, foi comentado no primeiro capítulo desta dissertação, como uma prática importante, que influencia indiretamente o aprendizado da linguagem escrita e todo o processo a ser percorrido ao longo dos anos escolares das crianças, e que pode ser o fator como ferramenta essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano.

Há ainda três exigências mencionadas, para se dar conta da aprendizagem da leitura e da escrita na infância. A primeira exigência é a

concretização de uma prática educativa onde o aprendiz se apropria da técnica da escrita, ao mesmo tempo em que se torna usuário competente deste sistema.

A segunda exigência é a que considera a escola como um espaço privilegiado, o que garante essa aprendizagem, porque o aprendiz pode reconstruir as bases desse sistema de escrita, além de tornar um conhecimento próprio que está disponível na cultura, conforme adverte Ferreiro (2003 apud BRASIL, 2009).

Por fim, a terceira e última exigência se refere à necessidade de se respeitar a criança como indivíduo, como cidadão, ator do seu próprio desenvolvimento educacional. A criança é um ser competente e capaz de interagir com o meio em que vive e com os outros indivíduos, por isso a linguagem escrita é considerada como um bem cultural, por meio do que acontece essa interação e sua própria inclusão na sociedade em que vive.

Diante dessa terceira exigência, destacamos as contribuições de Vygotsky (1998 a) quando enfatiza a importância das relações sociais e que é mais importante ensinar a linguagem escrita à criança do que a escrita das letras; mas o que percebemos é que o documento valoriza primeiramente a técnica da escrita, por exemplo: o documento aponta três exigências que devem ser consideradas no caso da aprendizagem da leitura e da escrita e de imediato destaca que:

A primeira (exigência) é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema (...) (BRASIL, 2009, p.22)

E apenas na terceira exigência põe em evidência as contribuições de Vygotsky, sendo que, se considerarmos a organização da teoria do autor, o principal ponto reside em enfatizar a função social da escrita e somente depois as letras. Mas o documento aponta que:

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as

crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento (...) a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade (BRASIL, 2009, p. 23).

Percebemos no referido documento um contraponto em sua base teórica, quando diz orientar os professores sobre o aprendizado da linguagem escrita, sem, contudo, considerá-la na abordagem histórico-cultural defendida por Vygotsky(1998a).

Na segunda parte do documento encontram-se textos que discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando as extensões presentes no processo de alfabetização, como, por exemplo, o letramento, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica e, por fim, o desenho e a brincadeira, que são algumas formas de linguagens exploradas na fase de alfabetização.

Para explicar o letramento, estão presentes no documento (BRASIL, 2009, parte II), os conceitos utilizados por Soares (1998 apud BRASIL 2009) sendo enfatizado que:

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: "[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade"(SOARES apud BRASIL, 2009, p.30).

É nesse contexto que o MEC enfatiza que a escola tem o papel fundamental de inserir a criança no mundo letrado, possibilitando-lhe não apenas a técnica do sistema simbólico, mas promover um espaço privilegiado em que adquira capacidades e habilidades usufruindo da cultura letrada.

Ainda nessa segunda parte do documento, referente às orientações para trabalhos com as crianças de seis anos, destaca-se a importância e a

necessidade da mediação do professor nesta fase da escrita, pois as crianças ainda não conseguem escrever sozinhas, sua autonomia ainda está sendo trabalhada. Por isso, o professor é caracterizado como um leitor e também escriba em diferentes situações em sala de aula, principalmente para as atividades que desenvolvem a linguagem escrita e a leitura.

Logo mais, no que se refere à aquisição do sistema de escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica, o documento aponta considerações de Ferreiro (2003) centradas na evolução psicogenética da língua escrita. E, para isso, destaca os grandes períodos de evolução da escrita:

- O primeiro é caracterizado pela diferenciação do que é a representação icônica (desenho) e não icônica (o que não é desenho).
- O segundo período é caracterizado pelas formas de diferenciação, variações sobre os eixos quantitativos e qualitativos.
- Por fim, o terceiro período é marcado pela fonetização da escrita, ou seja, neste período ocorre a transição das fases explicadas por Ferreiro, desde o silábico até o alfabético.

Esse terceiro período da fonetização é explicado como de extrema importância, por duas razões: primeiro porque permite à criança ter um critério de variação das letras e, segundo, para se atentar às variações sonoras entre as palavras.

Já no que remete ao desenho e à brincadeira, como formas de linguagem a serem exploradas na alfabetização, o documento faz uso da teoria de Vygotsky (1998), podendo explicar que o uso de diferentes linguagens permite ao indivíduo uma melhor organização de seu pensamento, sua comunicação e a compreensão de suas ideias e sentimentos. Estas formas de linguagem (palavra, gesto, brincadeira e desenho) são instrumentos de apropriação cultural adquiridos pelas crianças na medida em que se desenvolvem, contribuindo também para suas ações no mundo em que vivem.

Para explicar melhor esses instrumentos culturais importantes foram escolhidos o desenho e a brincadeira como fatores predominantes na infância e como foco do ensino. Esses dois eixos são de extrema importância no desenvolvimento da alfabetização, pois ajudam a compreensão da criança sobre o caráter de representação. É por meio do desenho que a criança pode representar suas emoções, ações e pensamentos, mesmo quando ainda não consegue escrever. E é através da brincadeira que a criança, no jogo do faz-de-conta, representa a sua realidade, destacando o objeto e seu significado, como por exemplo, uma caixinha de papelão representando um carrinho. “Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato”. BRASIL (2009, p.65).

No mesmo documento, especificamente na parte três, acontece um diálogo sobre as práticas de alfabetização e de letramento. Neste texto, escrito pela professora Maria Zélia V. Machado (BRASIL, 2009), é enfatizado que nos dias atuais há duas “tendências” presentes nas concepções de alfabetização. Pela primeira, não se vê a necessidade de utilizar a palavra letramento devido à aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais; e a segunda tendência é a de que há uma consideração importante em reconhecer dois processos: a especificidade da alfabetização relacionada à tecnologia da escrita e a segunda relacionada ao letramento, aos usos sociais da leitura e da escrita.

Essa segunda tendência, de acordo com o documento, é a melhor para fornecer resultados no que se refere às apropriações de literatura acessada por crianças de seis anos, em processo de alfabetização, pois propicia melhores respostas e consolidação do processo de alfabetização. Por isso, utilizam-se textos literários pautados na teoria de Magda Soares, por meio dos quais pode-se anteceder a alfabetização, possibilitando a participação da criança no que se refere às práticas de letramento sem que ainda domine o sistema da escrita.

Trata-se de uma estratégia para a aquisição do sistema de escrita, a qual é denominada no documento como Jogo Linguístico. Foi elaborada por uma professora ao longo de sua carreira docente, possibilitando diversas

experimentações e registros de suas práticas de alfabetização. Desta maneira, obtiveram-se diferentes resultados de conceitualização da escrita.

Sua principal finalidade é estimular a compreensão das crianças acerca da linguagem escrita e seu sistema de representação gráfica. Esse jogo requer como metodologia o planejamento da professora, a realização do jogo com crianças e, por fim, a avaliação do desempenho das crianças.

Enfim, a proposta é desenvolver um trabalho sobre leitura literária para que as crianças, em fase de alfabetização, aprendam a ler e a escrever.

Diante disso, considera-se que, a partir da literatura infantil, podem ser resgatados elementos para a reflexão elaborada por Magda Soares (1998 *apud* Brasil 2009) sobre a necessidade de alfabetizar e letrar, ou seja, que a ligação entre alfabetização e letramento, de acordo com o documento, seria importante ao desenvolvimento da criança em fase de alfabetização.

Ainda nessa discussão, são citados diversos livros da autora Eva Furnari, pois apresentam uma variedade dos níveis de complexidade que se pretende focalizar. Além disso, é considerada a qualidade de seus textos literários, abrangendo a aversão a "... estereótipos temáticos, lingüísticos, formais, imagéticos, etc". (BRASIL, 2009, p.73)

Por fim, as considerações finais do documento, "Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade" são baseadas em relatos de experiências vivenciadas por professores que motivam as crianças a desenharem e produzirem textos orais e escritos. Esses relatos permitem visualizar o progresso das crianças e suas ideias originais, através de seus desenhos e de suas escritas.

Por meio desse documento, o MEC (2009) procurou demonstrar detalhadamente as intenções propostas quanto à obrigatoriedade da escolarização, agora antecipada para os seis anos de idade, prevista desde a lei 9.394/96 e implantada até este o de 2010 conforme a lei 11.274/06, no intuito de dar um parecer mediante as discussões e reflexões publicadas por estudiosos da área, como alguns já citados neste texto.

Ainda assim, vale ressaltar outras questões pertinentes de pesquisadores da área, que se fazem presentes no documento, no que se refere não apenas à aprendizagem da linguagem escrita, mas a outros fatores também tão importantes quanto o processo de aprendizagem da linguagem escrita e que são influentes, como, por exemplo, o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a formação continuada de professores, destacados por Kramer (2006), o tempo do brincar no espaço escolar tratado como “pausa pedagógica” e priorização de conteúdos, destacados por Rocha (2007) e muitos outros aspectos relevantes à faixa etária de seis anos e sua inserção no Ensino Fundamental de nove anos.

Pretendemos explorar essas questões em nossa discussão no terceiro capítulo deste estudo, no qual, além da explicitação metodológica, apresentaremos e analisaremos concepções de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Fundamentos teórico-metodológicos

No presente capítulo, apresentaremos a base teórico-metodológica desta investigação, a qual tem como objeto de estudo: concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo objetivo principal conhecer quais concepções de linguagem escrita orientam o ensino no 1º ano do Ensino Fundamental.

Compreendemos ser a temática em questão de relevância para a área da educação e formação de professores, pois, segundo Pinto (1979), todo conhecimento se valida em sua magnitude por ser útil à sociedade em que se insere, mas o conhecimento científico supera todo e qualquer conhecimento que se perpetua ao senso comum, pois permite a reflexão humana, buscando assim o aprimoramento e descobertas relevantes, não apenas para a superação dos problemas sociais, como também para o progresso da humanidade.

O referido autor enfatiza a importância de oferecermos às novas gerações a tomada de consciência sobre a importância de pesquisar, buscando assim melhorias para a humanidade. Destaca, também, que a ciência apenas poderá ser compreendida à medida que se tornar instrumento de libertação humanística, ou seja, por meio de uma teoria filosófica ocorre a explicação do ser humano como ser reflexivo, o qual busca respostas para suas indagações frente aos problemas sociais reais.

A tomada de consciência do pesquisador e a superação intelectual ocorrem quando há o preparo antecipado para a pesquisa científica pela compreensão da teoria sendo um ponto de partida, ou seja, o pesquisador precisa sempre buscar uma compreensão filosófica do significado do conhecimento humano, pois toda pesquisa requer objetivos fundamentados teoricamente e relevantes para a sociedade (Pinto,1979).

Pinto (1979) continua ressaltando a relevância da compreensão filosófica, ou seja, de se dar a devida importância à apropriação filosófica, pois é por meio dela que o pesquisador poderá refletir, criticar e buscar soluções para os problemas levantados. A filosofia contribui de modo relevante em questões científicas, pois permite ao investigador refletir sobre seu agir. Também é importante que o pesquisador, antes de tudo, tenha um ponto de partida para sua pesquisa, um problema a ser investigado.

Apenas o homem consegue explicar a realidade em que vive por meio da capacidade de refletir. É por meio da prática que a razão pode ser difundida e aprimorada. E sempre fazendo uso da auto-reflexão, a qual requer uma rigurosidade metódica. É assim que a ciência, o fazer ciência, vai surgindo.

A ciência nada mais é do que a tentativa de explicar a realidade em que o homem vive. E para explicar esse mundo, essa realidade em que vive, o saber científico requer então, uma linguagem apropriada, pois é o modo de comunicação, o meio mediante o qual o saber pode ser transmitido.

Através da linguagem o ser humano pode se expressar, comunicar, detalhar suas ideias e suas intenções.

(...) a linguagem é a maneira peculiar de expressão. A linguagem sempre existiu, visto que não significa outra coisa senão a manifestação da interação entre a matéria viva e o meio exterior. (...) No homem, tanto é linguagem a fala e a escrita quanto o gesto, intencional ou automático. A linguagem, como modo social de comunicação, só se constitui em tema de estudo relacionado com o problema da ciência, porque os métodos de descobrimento da realidade são de tal maneira complexos e refinados, que impõem a exigência de que seus resultados sejam expressos em manifestações convencionadas tão rigorosas quanto possível, pois se trata de transmitir a outro indivíduo o que o criador do conhecimento, o cientista, elaborou ou descobriu (PINTO, 1979, p.80).

Como vimos, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano pode se comunicar, expressar e aprimorar os conhecimentos ao longo dos anos.

No que se refere à escrita acadêmica e científica, é importante que o pesquisador tome consciência de que sua linguagem, além da necessidade de ser clara e objetiva, precisa também conter o rigor científico que possibilite a qualidade do trabalho e a formalidade científica.

Sendo a linguagem o modo social de comunicação, é preciso então que se dê devida atenção à maneira como esta vem sendo trabalhada e desenvolvida ao longo dos anos, não apenas na academia, mas na escola básica fundamentalmente, principalmente no que se refere à importância do ensino da língua escrita, pois é na fase escolar que a criança pode adquirir e aprimorar a linguagem escrita como um instrumento de comunicação e assim utilizá-la na sociedade, por meio de sua prática social.

Portanto, o problema aqui investigado situa-se em conhecer quais as concepções de linguagem escrita que orientam o ensino no 1º ano do Ensino Fundamental. Temos como objetivo conhecer o que pensam os professores do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças, ou seja, como pensam e como dizem desenvolver o ensino da linguagem escrita junto às crianças de seis anos de idade.

Diante disso, conforme levantamento de informações relacionadas ao tema, concluímos que são de suma importância estudos referentes à prática educacional com crianças no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita; daí pautarmos esta pesquisa em bases qualitativas, porque se utiliza de dados descritivos e busca interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem à realidade investigada.

A pesquisa qualitativa possui muitas características, cujas contribuições teóricas para a área da educação buscamos em autores como Bogdan e Biklen (1994), os quais apresentam suas principais contribuições para pesquisa qualitativa em educação.

Os referidos autores ressaltam as características marcantes de uma pesquisa qualitativa resumidas em cinco principais pontos: 1- Ocorre num

campo histórico, a fonte direta de dados é o ambiente natural; 2- É descritiva, todos os registros são realizados por meio de palavras, imagens e não de números; incluem entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, vídeos ou outros; 3 - O processo é mais importante do que propriamente o resultado; 4 - Os dados podem ser analisados de modo indutivo, as hipóteses só podem ser construídas à medida que os dados colhidos vão sendo agrupados, ou seja, somente depois de coletar os dados e após muitos estudos o pesquisador inicia o levantamento de hipóteses; 5- numa abordagem qualitativa, o pesquisador valoriza o significado, o sentido da vida, pontuado por opiniões diferentes de seus investigados.

Dentre vários métodos utilizados na pesquisa qualitativa, nos pautamos na análise de conteúdo para proceder à análise dos dados.

De acordo com Franco (2007), a análise de conteúdo, por volta de 1930, foi postulada como positivista, pois seu rigor científico ponderava aspectos como objetividade, medida, neutralidade e quantificação, ocorrendo assim rejeição dessa base teórica pelos pesquisadores da época.

Pêcheux (1973 *apud* Franco 2007) explica os fundamentos desta teoria e afirma que "... a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (p.11).

Continua, Franco (2007), explicando que o ponto de partida dessa base teórica é a mensagem, e que esta expressa as representações sociais dos indivíduos investigados.

3.2 A pesquisa de campo

A fase seguinte da investigação qualitativa é o trabalho de campo, no qual o pesquisador vai até o lugar em que se encontram seus sujeitos.

O momento mais difícil de todo trabalho de investigação é colocar os pés pela primeira vez no campo e ter a certeza do que fazer neste momento. Nesse primeiros momentos da investigação as observações podem não estar totalmente centradas e é importante que o investigador descubra nos primeiros dias quem é quem e assim construir um esquema ou um mapa dos participantes no lugar e um mapa da estrutura física do cenário.(GÓMEZ, 1999,p.72) [tradução nossa]

A coleta de dados deste estudo foi realizada em escolas públicas e privadas, da rede regular de ensino do município de Campinas - SP, tendo como sujeitos três professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, com as quais realizamos entrevistas semi-estruturadas.

A seguir, apresentaremos o perfil de nossos sujeitos e, para preservar sua identidade, eles serão aqui identificados da seguinte forma: professora 1 da escola municipal (P1M) e professora 1 da escola estadual (P1E) e professora 1 da escola privada (P1P).

A professora da rede municipal (P1M) possui formação em Pedagogia, cursada numa Universidade em Campinas, com término em 2003. Possui quarenta e oito anos de experiência no Ensino Fundamental, sendo que apenas por três meses atuou na Educação Infantil.

A professora da rede Estadual (P1E) cursou Magistério em nível médio e o Normal Superior, tendo aproximadamente vinte e dois anos de experiência no Ensino Fundamental e apenas um ano na Educação Infantil.

No que se refere ao ensino privado, a professora (P1P) é formada por uma universidade estadual do município desde 2002. Possui experiência de

seis anos no Ensino Fundamental, sendo três na Educação Infantil (simultaneamente).

Dentre os critérios adotados para a escolha dos sujeitos a experiência mínima de três anos de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental foi um dos aspectos considerados relevantes, pois a experiência possui grande influência, no que se refere às práticas educativas e sociais e também porque a lei 11.274/06 foi sancionada em 2006, tendo já decorrido quatro anos de implantação da mesma, embora as escolas tenham o prazo de implantação deste Ensino de nove anos até 2010.

O segundo critério adotado foi o de ter nível superior, pois a atual LDB, exige formação em nível superior para atuar na educação básica. E o terceiro e último critério estabelecido foi querer participar voluntariamente da entrevista

Entendemos que a organização escolar do país se dá por meio de escolas públicas municipais, estaduais e particulares. Por isso escolhemos três sujeitos, sendo um de cada rede escolar.

De acordo com Triviños (1987) as entrevistas semi-estruturadas possuem características de questionamentos básicos, embasadas em teorias relacionadas ao tema da pesquisa.

Esses questionamentos básicos permitem a criação de novas hipóteses que surgem na medida em que as respostas dos entrevistados são analisadas pelo pesquisador. *“(...) favorece [esses questionamentos] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”* (TRIVIÑOS, 1985, p.152).

As perguntas da entrevista semi-estruturada podem direcionar as respostas dos entrevistados aos objetivos do entrevistador, sem que se faça uso de perguntas diretas, pois uma característica é ser semi-aberta, o que permite o acréscimo de perguntas não presentes no roteiro.

O critério adotado para a escolha das escolas deu-se em função de que as escolas da rede pública orientam seu funcionamento com base em alguns

documentos elaborados pelo MEC¹¹ (BRASIL, 2004), os quais apresentam detalhadamente os procedimentos a serem tomados face à reestruturação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, especificamente sobre o ensino da linguagem escrita, diferentemente das escolas de rede privada, as quais possuem autonomia, previstas no documento do MEC, para se reorganizarem frente à nova lei. Outro critério é que essas escolas da rede pública são financiadas pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que abrange todas as etapas da educação básica, sendo fiscalizado pelas esferas federal, estadual e municipal.

Para a seleção dos sujeitos das entrevistas foram adotados os seguintes critérios: os entrevistados deveriam ter formação em nível superior e experiência mínima de três anos de atuação como docente em classes de séries iniciais do Ensino Fundamental, devido à lei nº. 11.274/06 ter sido editada em 2006, completando, este ano, quatro anos da sua edição, ou seja, já teriam experiência mínima de três anos, considerando o tempo existente da lei.

A princípio, contatamos as quatro diretoras de várias escolas. Porém muitas diretoras não estavam presentes, ou não puderam autorizar as entrevistas.

Decidimos então, contatar diretoras, com as quais já tínhamos contatos anteriores, no caso, as que acompanharam o programa escola da família, o qual propiciou nosso contato direto todos os finais de semana, num trabalho paralelo com a comunidade escolar.

As outras diretoras aceitaram de prontidão nossa pesquisa e se puseram a disposição, valorizando a pesquisa científica e propiciando o vínculo entre escola e pesquisadores de outras universidades.

¹¹ Principais documentos elaborados pelo MEC, como medidas de orientação ao Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais (2004); Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos 3º relatório (2006), Passo a Passo do processo de implantação (2009), Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade (2009).

Obtemos assim a autorização para coleta de dados. Ambas as diretoras autorizaram a realização da pesquisa e se colocaram à disposição para quaisquer dúvidas.

Após o contato com as diretoras, contatamos as professoras, que, segundo os critérios estabelecidos para a realização das entrevistas, poderiam contribuir para nossa pesquisa.

Entretanto a confirmação das datas e horários combinados para a realização das entrevistas gerou um trabalho árduo e trabalhoso, pois muitas professoras se recusaram a participar da entrevista, alegando não estarem preparadas e muito inseguras.

Embora, *a priori*, tivéssemos informado sobre a participação voluntária e importante para a continuidade da pesquisa, muitas ainda resistiram ou combinavam dias específicos e posteriormente não cumpriam o combinado.

Após várias tentativas, os professores da rede estadual entraram em greve, restando-nos somente os professores da rede pública municipal, os quais por sua vez, apresentaram grande interesse em contribuir com a pesquisa, mesmo quando seus horários de trabalho não condiziam com os horários previstos para as entrevistas.

Realizamos então as entrevistas com as professoras da rede municipal e após algumas semanas, com o fim da greve, voltamos à rede estadual em mais uma tentativa de realizar as entrevistas. Desta vez, com sucesso, pois conseguimos realizar mais uma entrevista, embora quase acontecesse mais uma desistência de uma das professoras.

Vale destacar nossa inquietação referente às participações destes professores, pois na maioria das vezes que explicamos todas as etapas¹² das entrevistas, há determinada resistência no que se refere a sua participação docente para um trabalho acadêmico científico.

¹² Foram explicadas essas etapas aos professores como: A apresentação do projeto, a aprovação do comitê de ética, a entrevista semi-estruturada sendo: audiogravada, sigilosa e de possível devolução para correções, antes da análise dos dados coletados.

Realizamos então as entrevistas com a professora da escola municipal; após algumas semanas, com a professora da escola estadual; e, posteriormente, entrevistamos a professora da rede privada; delas buscamos saber o que pensam e como desenvolvem seu trabalho pedagógico no que se refere ao processo de aprendizagem da linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

O total de entrevistas realizadas foram seis, sendo duas professoras de cada rede de ensino. Entretanto, mediante fatores temporais, analisamos três, sendo uma professora de cada rede de ensino.

A escola da rede municipal situa-se em uma região periférica da cidade de Campinas. Encontra-se em fase de organização do espaço físico, pois neste ano houve mudança de prédio. Foi para o prédio de uma escola estadual, a qual o governo municipalizou e, por isso, enviou funcionários e diretores de uma escola municipal.

A diretora da escola municipal foi muito atenciosa quando a procuramos para realizar a entrevista. Colocou-se à disposição para apoiar a pesquisa, argumentando que valoriza essa relação entre teoria e prática e que sempre recebe estudantes de outras universidades para contribuírem com questões educacionais.

Do mesmo modo, a professora dessa escola prontamente aceitou ser entrevistada, contribuindo assim para nossa pesquisa.

No caso da professora da rede estadual, encontramos muitos obstáculos ao longo do percurso. Ora estava em greve, ora por conta de imprevistos não poderia nos atender no horário previamente combinado. Por muitas vezes hesitou em dar a entrevista. Todavia, como a diretora havia autorizado de imediato, em um dos dias combinados ela aceitou, mas antes ainda sugeriu que marcássemos a entrevista para outro dia, pois havia quebrado o braço e porque estava com um pouco de rouquidão.

Sendo assim, mais uma vez explicamos a importância da pesquisa e que sua participação na mesma era voluntária, sigilosa, mas que não teríamos outra data para comparecer, já que esta era a quinta vez que remarcaríamos a entrevista. Ela então aceitou contribuir e no decorrer da entrevista apresentou-se mais tranquila, percebendo que era importante e que tudo estava relacionado à sua prática, ou seja, não teria que responder nada que já não soubesse.

Nossa experiência de entrevistar a professora da rede privada também foi tranquila e sem transtornos, pois prontamente aceitou, apesar de sentir-se tímida, uma vez que a entrevista seria audiogravada.

Percebemos que as professoras sentiam-se inseguras logo que mencionávamos que as entrevistas seriam audiogravadas, mesmo quando assinavam o termo de Consentimento livre e esclarecido, no qual reafirmávamos nosso compromisso em preservar suas identidades.

Após a coleta de dados, passamos à sistematização e análise das informações coletadas, ou seja, transcrevemos as entrevistas; realizamos diversas leituras; separamos as principais falas, as relacionadas ao estudo desta dissertação e, por fim, organizamos as informações mediante a identificação de núcleos temáticos.

A estratégia adotada para analisar as falas das professoras, coletadas nas entrevistas, foi a análise de conteúdo. Esta base teórica, já mencionada anteriormente, tem, como ponto de partida a mensagem, seja ela oral ou escrita, desde que expresse um significado ou sentido. Fraco (2007) destaca a fala de Bardin para explicar sobre a inferência do pesquisador na análise de conteúdo:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, apud FRANCO, 2007, p.24).

Na análise de conteúdo, as mensagens não devem apenas ser apresentadas e descritas para o leitor, mas, além disso, devem ser questionadas, indagadas, selecionadas e difundidas pelo pesquisador, o qual precisará ter a devida apropriação da teoria por ele defendida, contribui Franco (2007).

A referida autora continua explicando que essa metodologia de análise possui raízes na tradição hermenêutica e, portanto, considera que o analista social enfrenta assim o exercício da compreensão e da interpretação, os quais exigem esforços incalculáveis.

De acordo com Gomes, Flores e Jimenez (1999), os dados coletados podem ser definidos como um conjunto de informações, não sendo, ainda, os resultados, mas que serão agrupadas à medida que as informações forem coletadas, ou seja, *a priori* coletamos os dados, depois separamos em núcleos temáticos; os quais são por nós identificadas com base no conhecimento sobre o assunto investigado.

A análise dos dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.205).

Franco (2007) afirma que o primeiro desafio do pesquisador, após definir os objetivos, decidir a base teórica e ter o devido conhecimento a respeito do material coletado, é definir os núcleos temáticos.

O núcleo temático pode ser considerado a parte menor de todo o conteúdo a ser analisado. O objetivo do investigador é o de reduzir e destacar as principais partes do conteúdo a ser analisado.

Neste estudo, após realizarmos inúmeras leituras e organizado o conteúdo, os dois primeiros núcleos foram definidos *a priori*. Apenas o terceiro núcleo foi definido com base nas respostas dos sujeitos nas entrevistas.

É válido ressaltar que toda pesquisa requer esforços e que as pesquisas qualitativas podem ter diferentes interpretações e, também que as conclusões nunca estarão prontas e acabadas, pois se modificam de acordo com as mudanças sociais. Sendo assim, o investigador precisa estar consciente de que sua pesquisa contribuirá para determinado avanço, mas que sempre permitirá novos “olhares” e novas pesquisas.

3.3 Analisando concepções de linguagem escrita:

Evidenciando nossa pesquisa, cujo objetivo central é conhecer o que os professores do 1º ano pensam sobre o processo de ensino- aprendizagem da linguagem escrita, realizamos as entrevistas, transcrevemos as mesmas e posteriormente as separamos em núcleos temáticos, procedendo, assim a análise do material coletado.

Buscando uma melhor apresentação e análise dos dados coletados, identificamos três núcleos temáticos, a saber: A linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental; Conhecimento do professor sobre a linguagem escrita e A formação para o ensino da linguagem escrita, os quais são apresentados a seguir:

A linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse núcleo temático buscamos conhecer o que pensam os professores e quais conhecimentos possuem a respeito dessa nova lei 11.274/06, que prevê um Ensino Fundamental com duração de nove anos.

De modo geral, percebe-se nas falas das professoras muitas dúvidas referentes a essas mudanças de reestruturação do Ensino Fundamental.

A P1M explica que:

Eu penso que o ensino de nove anos ele ainda está bastante conturbado. Você não tem assim... uma pessoa que você converse com ela e que ela esteja interada realmente da situação. Ele veio assim como algo novo, desconhecido. Os professores e os envolvidos na educação estão se adaptando, não é? Eu

acredito assim... nós aqui na escola ... nós estamos vendo a pedagogia da escola (P1M).

A P1E aponta outros aspectos relativos a essa reestruturação como mudanças do espaço físico e no mobiliário, mas parece estar igualmente confusa quanto a isso:

Até 2010 é o prazo não é? E eu acho que cada escola foi se adaptando, eu vejo assim nessa escola pelo que eu vi o ano passado, já começou o primeiro ano então se vê que eles já estão ... fazendo assim... as carteiras, já fizeram amarelinhas , eles já estão assim equipando as escolas para essa idade não é? E essa nova realidade que há dos alunos com seis anos. (P1E)

Percebe-se, diante das falas, que ainda se tem muita dúvida sobre a implantação desta lei. Os professores não estão seguros do que fazer, como agir, o que trabalhar neste 1º ano do Ensino Fundamental.

Na fala da professora da escola privada, é destacada, também, a reorganização do espaço físico:

E o legal mesmo foi que a escola organizou bem o espaço físico. Pegou as salas maiores, essas salas foram reorganizadas, readaptadas para as crianças de 1º ano. Pra tentar fazer atividades de brincadeiras, jogos. O lanche delas é bem diferente do lanche das crianças maiores, elas têm espaço para brincar, momentos lúdicos, para poder trabalhar todas essas etapas da criança. (P1P).

Porém, quando se trata da distribuição de tempo para as atividades que devem ser proporcionadas, a mesma argumenta que as crianças não possuem esse tempo: *“Não as crianças não tem parque. O momento lúdico delas é com jogos. Jogos da memória, jogos que elas mesmas trazem de casa, que é o momento da brincadeira”.* (P1P).

O documento denominado Passo a Passo, elaborado pelo MEC¹³, contém as informações detalhadas sobre essa implantação do ensino de nove anos, no qual é assegurado que, para receber as crianças provenientes da

¹³ Documento do MEC: Passo a passo do processo de implantação (2009).

Educação Infantil, é de extrema relevância uma reorganização da estrutura, do ambiente, da gestão, dos espaços, do tempo, dos materiais, dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos, do planejamento e também da avaliação, a fim de permitir que essas crianças sejam inseridas no Ensino Fundamental de maneira prazerosa e o mais naturalmente possível, para que não aconteçam rupturas ou também expressões negativas, prejudicando seu processo de escolarização.

Mas percebe-se na fala da P1E que, embora afirme ter realizado algumas leituras no que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos, estas parecem não ter sido suficientes para compreender claramente a proposta do governo, pois ela diz:

*Olha, eu acho assim... pelo que eu li .. tudo sobre ...cada ... tem as expectativas de aprendizado não é? Então todas as séries tem... ,então, por exemplo... que ... o que aluno tem que saber ? Então ele tem que saber assim, por exemplo, ele tem que estar com valor¹⁴, já no aprendizado, que nós chamamos as fases.
(P1E)*

Os documentos do MEC (BRASIL, 2009), principalmente as Orientações para o trabalho com a Linguagem Escrita em turmas de crianças com seis anos de idade (2009), mencionam sobre essas fases de compreensão da linguagem escrita pela criança, elaboradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mas entendemos que não é suficiente, nem adequado, classificar as crianças nestas “fases”, o que também é destacado nos próprios documentos, nos quais constam orientações que se referem a um aprendizado da linguagem escrita relacionado ao letramento.

Além disso, enfatizamos que essas fases de classificação da escrita destacada pelos documentos do MEC e pelas professoras entrevistadas, revelam a necessidade de se apropriarem de tais teorias, pois como já explicamos, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky não se referem em fases

¹⁴ Este valor a que a professora P1E se refere é o valor sonoro, discutido na concepção de alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

da escrita, mas em níveis. E o objetivo da pesquisa jamais era de criar uma nova metodologia.

Analisando ainda as falas das professoras sobre o Ensino de nove anos, percebemos o uso de diferentes teorias em um mesmo tempo e espaço.

A P1M diz:

(...) nós estamos dando continuidade nesse trabalho é a pedagogia da escuta. Ela nos dá uma grande ênfase, porque você vai ouvir o educando, você vai conhecer o nível, o convívio, o local de vivência dele, e o que ele traz de bagagem para escola pra seguindo deste ponto você montar o seu trabalho pra poder dar continuidade naquilo que ele trouxe. (P1M).

A professora da rede particular (P1P) afirma que:

E tem que dar bastante atividade no caderno, preencher caderno. Preencher caderno é primordial no Colégio. E fora o tempo que nós gastamos com correções, porque temos que corrigir livros, cadernos, cadernos quadriculados, E o que eu não gosto e somos obrigados a fazer, é que a gente não corrige com a criança. Não tem tempo de mostrar pra criança aonde ela errou.(P1P).

Entretanto, especificamente sobre o 1º ano do Ensino Fundamental, que é a etapa evidenciada nesta pesquisa, os documentos legais ressaltam que o 1º ano não se destina à alfabetização, mas é uma possibilidade de qualificar o ensino e aprendizagem dos conteúdos através da alfabetização e do letramento. O que nos remete a pensar sobre as antigas classes de alfabetização, que tinham intenção de serem “preparatórias” para as séries seguintes do Ensino Fundamental.

Embora essa determinação legal tenha sido amplamente divulgada, inclusive com a elaboração de documentos orientadores, o que se percebe é que a escola ainda carece de esclarecimentos, pois, de acordo com as Orientações Gerais, “... não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos (...)” (BRASIL, 2004, p.17). Sendo assim, o objetivo prioritário é permitir a essas crianças um tempo maior

de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, assim, uma aprendizagem mais ampla. Mas o que ocorre é que as crianças oriundas da Educação Infantil foram inseridas no Ensino Fundamental e são tratadas da mesma forma com que sempre se tratou as crianças que entram para o Ensino Fundamental, ou seja, como se a partir de então não pudessem mais realizar atividades como na Educação Infantil, por exemplo, brincar, pintar ou desenhar.

Contudo, notamos que, ao invés do Ensino Fundamental se preparar para receber essas crianças da Educação Infantil, são as crianças que precisam se preparar para o Ensino Fundamental.

Vejamos a fala da P1P:

Eu gostaria muito que, não só o Colégio que eu trabalho, mas outros tirassem essa questão do antigo, sabe? Caderno, essas coisas maçantes que as crianças estão tendo hoje. (P1P).

Analisando a lei e as mudanças escolares que ocorreram nas escolas das entrevistadas, percebe-se nas suas falas que há muita dificuldade em desenvolver atividades com essas crianças de seis anos, por não conseguirem diferenciá-las das demais crianças do Ensino Fundamental.

Por exemplo, a P1M afirma:

A criança do primeiro ano do ensino fundamental ele tem que trazer a bagagem que ele tem, ele não pode vir medido nem pesado, eu acredito que quem tem medido ou pesado é o próprio educador, porque não existe uma classe homogênea, você não pega os alunos que venham, por exemplo, de uma creche, de um infantil, de uma EMEI, seja a vivência dele. (...) a bagagem que o aluno traz, é a convivência familiar. (P1M).

Que bagagem seria essa? E de que maneira o educar pode “medir” ou “pesar”?

Sobre isso, Vygotsky (1998) afirma ser importante para a criança o direcionamento do professor, ou seja, a mediação. Por isso, ressaltamos que os professores precisam reconstruir concepções de ensino, aprendizagem e

professor, para que aconteça esse processo de mediação. O professor precisa ter a clareza dos momentos de intervenção, sabendo para quê intervir e quais critérios utilizar.

A zona de desenvolvimento proximal é evocada pelo autor, neste processo de mediação, ou seja, quando a criança sozinha não consegue mais, não se desenvolve mais, chegou ao seu limite, acontece o processo de mediação onde o professor direciona, orienta a criança. Por meio dos dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, o autor define a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o processo de amadurecimento a linguagem escrita e não exatamente do sujeito.

A zona de desenvolvimento proximal é 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 (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (...) O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1998 a, p.113).

A P1M, no início de sua fala, ressalta esses aspectos, citados acima, que influenciam diretamente o aprendizado da criança no que se refere ao processo de mediação, quando menciona a importância da convivência familiar.

A bagagem que o aluno traz, é a convivência familiar, por exemplo, tem criança, que os pais saem de manhã e fica dormindo, alguém vem e leva para creche, para escola, para algum lugar, e quando o pai chega o filho já está dormindo. Então ele é diferente, e muitas crianças já têm aquela vivência, convivência com o letrado, os brinquedos, as brincadeiras, com os pais, com os irmãos dentro da própria casa, e ele só pode trazer aquilo que ele possui, ele não pode trazer algo que ele não possui que ele não tem não é? E hoje como

nós vemos as famílias todas as maiorias desestruturadas elas não tem assim aquela... aquele empenho em construir, nem todos, a maioria não tem como, mesmo que os pais queiram reestruturar mas eles não tem condições, fica naquele lema se eu fico em casa, se eu vou trabalhar meu filho chora, se eu fico em casa o pão não vem, então tem que escolher entre um e outro para amenizar a situação(...) P1M.

Porém, percebemos na sua fala que faz comparações entre as condições sociais e econômicas das crianças, sendo suas oportunidades diferentes para o aprimoramento da linguagem escrita. Este aspecto é destacado no documento do MEC, as Orientações Gerais (BRASIL, 2004, p.20), as quais, no que se refere à linguagem escrita, "...a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade". A nosso ver, esse fator não é preponderante, pois estas crianças também estão inseridas numa sociedade letrada e têm oportunidade, em menores proporções, de contato com a escrita diariamente através da mídia, outdoors, rótulos e tantos outros fatores influentes no seu processo de aprendizado da linguagem escrita. Por isso, o papel da escola é muito importante.

Portanto, pensamos que não se pode fazer julgamento preconceituoso dessas crianças, mas pensar numa aprendizagem da linguagem escrita favorável a todas as crianças de seis anos, sem precisar ressaltar as diferenças entre as classes sociais, mas considerá-las ao planejar o trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

A P1E afirma:

(...) ele tem que saber assim..., por exemplo, ele tem que estar com valor, já no aprendizado, que nós chamamos as fases ou, além disso, então, como eu estou te falando que eles vão lá, e tudo que nós fazemos... nós fazemos um diagnóstico, esse diagnóstico serve para saber se eles estão na escrita, evoluindo então através disso é... lógico, que vai ter alunos que vão estar alfabéticos até o final do ano, a expectativa é que eles estejam com valor ou além (...). (P1E).

A fala da P1E, sobre as “fases” de compreensão da linguagem escrita pela criança, revela que ela pauta-se na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que explicam os níveis da escrita, mas que são conhecidos como as fases a partir da divisão em: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e por fim a alfabética. Esta mudança deu-se a partir de interpretações inadequadas da teoria e atualmente estes termos são utilizados por profissionais e inclusive autores da educação.

Entretanto, ainda na fala desta professora, vemos muita preocupação em identificar em “qual fase da escrita” a criança está. Mas será que identificar essas fases é necessário para o aprendizado da linguagem escrita? O que mais, além dessas “identificações”, seria relevante a este processo de aprendizagem?

Destacamos a fala da P1P, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita da criança no 1º ano:

Eu acredito que a criança sabendo como que utiliza esse contexto de leitura e escrita dentro da sociedade, não é só dentro da escola que ela utiliza. Ela utiliza no meio social. A gente dando uma base, no 1º ano de como ela vai utilizar a linguagem e essa escrita para não agora, mas para a vida dela é o suficiente, porque isso vai aos poucos trabalhando no 2º, nos 3º, nos 4º e nos 5º anos. (P1P).

Há três exigências destacadas pelo documento do MEC¹⁵(BRASIL, 2009) que correspondem à aprendizagem da leitura e da escrita na infância. De modo resumido, destacamos a primeira exigência, a qual enfatiza a apropriação da técnica da escrita; a segunda, que considera o espaço escolar como um lugar importante para o desenvolvimento intelectual; e, por fim, a terceira exigência se baseia no respeito à criança como indivíduo e cidadão. Destacamos a segunda exigência, pontuada pelo próprio documento, como sendo um momento em que Ferreiro (1986) se remete à apropriação do sistema da escrita, principalmente aos aspectos centrais da evolução

¹⁵ Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade, BRASIL, 2009.

psicogenética da língua escrita, a qual é caracterizada por três grandes períodos que estabelecem distinções do desenho e da escrita, variações de quantidades de letras escritas pela criança e principalmente o período da fonetização. Porém aproveitamos para destacar que esta exigência dada pelo documento não se refere a teoria de Ferreiro.

Diante da fala da P1E, percebemos o esforço da criança mencionado por Vygotsky, quando o aprendizado da linguagem escrita depende de um treinamento artificial, o que ele apresenta nos seguintes termos:

Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1998 a,p.139-140).

Esse exemplo do piano pode ser comparado exatamente com esse processo explicado pela P1E, quando a maior preocupação está nos valores sonoros atribuídos pelas crianças, nos diagnósticos realizados para identificarem as fases de desenvolvimento da escrita, ficando em segundo plano as necessidades próprias do desenvolvimento da criança e sua compreensão da função social da linguagem escrita.

Neste núcleo buscamos entender como aconteceu a reestruturação da escola, após a edição da lei de nº. 11.274/2006, já que essa lei entrou em vigor há quatro anos. Buscamos conhecer as opiniões dos professores sobre o trabalho pedagógico com a linguagem escrita a partir dessa reestruturação. Discutimos também sobre o brincar e qual a importância que se tem dado a essa atividade no trabalho pedagógico, pois as crianças do 1º ano passaram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças e, de acordo com Vygotsky (1998), o brinquedo foi criado para, indiretamente, suprir possíveis necessidades no que se refere ao

desenvolvimento da criatividade, imaginação, ou seja, as crianças da Educação Infantil se adaptaram ao Ensino Fundamental ou o Ensino Fundamental foi adaptado para receber essas crianças, provenientes da educação infantil? Além disso, mesmo não sendo objetivo do nosso trabalho discutir a questão da idade e infância, consideramos que os alunos do Ensino Fundamental ainda são crianças e, portanto, necessitam também de envolvimento em situações de brincadeira.

Pensando ainda neste aspecto do desenvolvimento da criança, isto é, do brincar, do imaginário, destacamos a concepção bastante presente na sociedade de que a criança da Educação Infantil vai para a escola apenas para brincar, sendo esse brincar algo improdutivo. Enquanto a criança do Ensino Fundamental vai para a “escola” para “aprender”, portanto não brincar mais nesta fase da vida escolar.

Conhecimento do professor sobre a linguagem escrita.

Neste segundo núcleo temático, buscamos compreender o que sabem os professores sobre a linguagem escrita, isto é, quais conhecimentos possuem sobre o tema? Qual a concepção de linguagem escrita dos professores atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental?

Sabemos que a alfabetização e o letramento são fatores discutidos e pontuados por estudiosos da área, como uma maneira de superar as dificuldades encontradas ao longo da escolarização, no que se refere ao uso social da linguagem escrita.

De modo geral, percebemos grande diferença entre as falas das professoras no que se refere ao conhecimento da linguagem escrita. Ora desviavam o foco das perguntas, ora salientavam partes de teorias, causando assim possíveis confusões em suas respostas e revelando a não compreensão da teoria que diziam utilizar.

(...) a criança do primeiro ano do ensino fundamental ele tem que trazer a bagagem que ele tem, (...) a bagagem que o aluno traz, é a convivência familiar (...). (P1M).

Esta professora, por exemplo, a todo instante comenta sobre a “bagagem que o aluno traz”, sobre a “convivência familiar”, sobre os “problemas sociais”, mas sua resposta não corresponde ao objetivo central da questão, a qual implica em discutir o que a criança precisa saber no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a linguagem escrita. Sua fala parece “pronta”, um discurso “emprestado” da teoria sem significado da prática.

Considerando que a criança é um ser histórico e social, é importante que ela tenha essa “bagagem”, que a P1M quis dizer ao indicar toda vivência antes de frequentar a escola, pois, de acordo com Vygotsky (1998), “...o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. (...) qualquer aprendizado que a criança se defronta tem uma história prévia”. (p.110). Em sua fala, a professora quis dizer que uma criança que tem mais convivência com o mundo letrado, mais oportunidades por meio da convivência familiar, pode ser melhor sucedida do que as outras que não possuem esse tipo de convivência

Então ele é diferente, e muitas crianças já têm aquela vivência, convivência com o letrado, os brinquedos, as brincadeiras, com os pais, com os irmãos dentro da própria casa, e ele só pode trazer aquilo que ele possui, ele não pode trazer algo que ele não possua que ele não tem não é?(P1M)

Vygotsky (2001) ressalta que, de acordo com estudos de pesquisadores como Stumpf e Koffka, a aprendizagem não começa na idade escolar e que Koffka,

Ao explicar ao docente as leis de aprendizagem infantil e sua relação como o desenvolvimento psicointelectual da criança, concentra toda a sua atenção nos processos mais simples e primitivos de aprendizagem que aparecem precisamente na idade pré-escolar. (p.110).

Continua afirmando Vygotsky (2001) que a criança aprende a língua dos adultos através de perguntas e respostas e vai adquirindo um conjunto de informações e noções oferecidas pelos adultos.

Diante desta questão, consideramos que o aprendizado é influenciado por fatores culturais e que, independentemente da classe econômica, observamos muitas oportunidades de se ter contato com a escrita, nos diferentes lugares pelos quais a criança passa no seu dia a dia.

Além disso, o contato com a escrita não se dá apenas pela leitura de livros, revistas e jornais, mas o tempo todo, no cotidiano de qualquer família, quando, por exemplo, se vê o calendário, a receita antes de se preparar um alimento, nos rótulos das embalagens de produtos utilizados diariamente, na propaganda da televisão, nas capas de CD's, na marca de um eletrodoméstico, e diversas outras oportunidades.

Apesar de acreditar que as relações interpessoais contribuem para o aprendizado da criança, quando questionamos a respeito de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, a mesma professora continua desviando o assunto. Em sua fala, explica que acredita num professor que ajude nos problemas sociais.

(...) hoje como nós vemos as famílias todas as maiorias desestruturadas elas não têm assim aquela ... aquele empenho em construir, nem todos, a maioria não tem como mesmo que os pais queiram reestruturar mas eles não têm condições, fica naquele lema se eu fico em casa, se eu vou trabalhar meu filho chora, se eu fico em casa o pão não vem, então tem que escolher entre um e outro para amenizar a situação, mas eu acredito ainda que o professor do primeiro ano, principalmente dos dois primeiros anos da alfabetização, ele tem que ter muito jogo de cintura pra ele ajudar sanar esses problemas que vem lá de fora. (P1M).

Como percebemos, para essa professora, além de suas funções educacionais, o professor precisa desempenhar um papel social, como, por exemplo, dar o suporte às crianças carentes, que muitas vezes vão para a escola para se alimentarem. E como percebemos em sua própria fala, esse papel deve ser desenvolvido nos primeiros anos de alfabetização.

Contudo, o ensino da linguagem escrita não pode se ater aos problemas sociais, mesmo porque o professor não possui condições suficientes para

trabalhar tantas questões ao mesmo momento. É preciso, portanto, saber reconhecer os limites de sua ação pedagógica. Todavia, pensamos que o professor precisará sempre aperfeiçoar seu trabalho pedagógico, mas não assumir a solução de problemas ou situações que não dependem apenas dele e, por fim, acabar não realizando adequadamente seu trabalho.

Percebemos, então, que a P1M apontou em sua fala muitos aspectos que influenciam no aprendizado da linguagem escrita, porém não deixou claro o que conhece sobre linguagem escrita.

Ainda no que se refere aos conhecimentos sobre a linguagem escrita a P1E explicou que a criança no 1º ano do Ensino Fundamental precisa ter valor sonoro, explicados por Ferreiro (1986), ao tratar da evolução da escrita da criança.

(...) ele tem que estar com valor, já no aprendizado, que nós chamamos as fases ou, além disso, então, como eu estou te falando que eles vão lá, e tudo que nós fazemos... nós fazemos um diagnóstico, esse diagnóstico serve para saber se eles estão na escrita, evoluindo então através disso é ... lógico, que vai ter alunos que vão estar alfabéticos até o final do ano, a expectativa é que eles estejam com valor ou além porque ele é do primeiro ano, lógico, que depois no segundo que vai ser primeira série (...). (P1E).

Percebemos ainda grande preocupação em classificar as fases da escrita do aluno, conforme as variações sonoras “explicitadas na teoria apresentada por Ferreiro e Teberosky (1986)”, assim como o vínculo ainda muito forte entre a idade da criança e o nível de ensino que frequenta; ou seja, “no 2º ano ela vai ser 1ª série” e ainda terá sete anos, idade “adequada” para trabalhar a alfabetização da criança. Além disso, essa regra, ou melhor, essa exigência de classificação da criança é destacada pela CENP¹⁶.

¹⁶ CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Órgão de normatização da Secretaria de Estado da Educação que tem por objetivo normatizar o ensino, conforme as normas pedagógicas do estado, além de orientar e acompanhar a formação continuada do magistério; acompanhar o desenvolvimento de escolas das redes estaduais; etc.

O último período (alfabético) é bastante enfatizado pela P1E, pois em sua fala sempre destaca essa evolução da escrita da criança iniciando no período pré -silábico até o alfabético.

Percebemos na fala desta professora que a referência teórica que ela tem para compreender o aprendizado da linguagem escrita pela criança, é a psicogênese da linguagem escrita de Emília Ferreiro e Teberosky (1986); embora não pareça ser uma compreensão clara, pois preocupa-se apenas em identificar a fase em que a criança está para analisar sua evolução, em detrimento do que isso significa para a criança. Além disso, as autoras não se referem em fases, mas em níveis, como já abordamos anteriormente no capítulo teórico desta dissertação.

No que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, esses níveis, caracterizados pela fonetização da escrita, são destacados pelas autoras como uma maneira de compreender a escrita da criança. Pensamos que isso não significa que nós, enquanto professores, precisamos apenas classificá-las nestes níveis; muito além disso, precisamos possibilitar que a criança compreenda a função social da escrita.

Entretanto, as crianças não descobrem por si mesmas a importância da escrita, ou seja, é através da mediação que o professor contribui para a compreensão das crianças, no que se refere à sua função social, e Vygotsky (1998 a) destaca essa mediação quando afirma que:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.(p.40)

O autor destaca ainda, que o papel dos educadores é de organizar todas essas ações e processos de desenvolvimento da linguagem escrita, acompanhando esses processos por meio de seus momentos críticos de reflexão.

Evidenciamos que Vygotsky e Piaget possuem concepções de homem diferentes, ou seja, Piaget evidencia o sujeito, enquanto Vygotsky resgata o processo de mediação, a relação entre o sujeito e o objeto.

A P1E destaca em sua fala a importância de observar o “valor sonoro” que a criança atribui à escrita, como também o uso das letras bastões, conhecidas também como letras de forma. Essa letra de forma seria mais fácil para a criança identificar, por conta do desenho, ou seja, o próprio formato da escrita pode estar relacionado ao desenho.

Vejamos a fala da P1E:

(...) não adianta escrever tudo à mão e depois não saber o que está escrito... e outra para você fazer um diagnóstico também, saber se o aluno está no silábico com valor [sonoro] ou sem valor é necessário que ele escreva com letra bastão que aí que quando você pede para ele ler o que escreveu, ele vai mostrando com o dedinho, por exemplo, se eu ditei lá presunto: PRE-SUN-TO, agora fica mais difícil com a cursiva.(P1E).

Diante das falas da P1E percebemos, que sua visão está diretamente relacionada à aprendizagem da escrita das letras e não ao aprendizado da linguagem escrita, como preconiza a perspectiva histórico- cultural.

Quando P1E fala que “...a expectativa é que eles estejam com valor ou além, porque ele é do primeiro ano, lógico, que depois no segundo que vai ser primeira série ...”. nos dá a impressão de que sua visão sobre a aprendizagem da linguagem escrita não é algo processual, mas simplesmente o avanço das etapas, ou fases, atribuídas à criança, vinculadas à estrutura de organização do ensino que está posta tecnicamente, ou seja, no 2º ano ele estará com sete anos de idade e precisará ser alfabetizado, conforme propunha a 1ª série na estrutura de ensino anterior.

Considerando as falas das professoras, a professora da rede particular, P1P diz:

Eu acredito que a criança sabendo como que utiliza esse contexto de leitura e escrita dentro da sociedade, não é só dentro da escola que ela utiliza. Ela utiliza no meio social. A gente dando uma base, no 1º de como ela vai utilizar a linguagem e essa escrita para não agora, mas para a vida dela é o suficiente, porque isso vai aos poucos trabalhando no 2º, nos 3º, nos 4º e nos 5º anos.(P1P). [grifos nossos]

Destacamos, nesta fala, uma tentativa de explicação aproximada da perspectiva histórico-cultural, a qual visa uma aprendizagem com significado para a criança, ou seja, uma aprendizagem que parte do real da criança, de sua realidade, bem como enfatiza os usos sociais, remetendo o conceito de letramento, segundo Soares (2007).

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2003,p.72).

Ainda discutindo a questão de letramento, no que se refere à fala da P1P, destacamos sua afirmação:

(...) porque às vezes a criança é letrada, mas ela não é alfabetizada. Ela tem um conhecimento legal sobre (...) [não houve pausa] a criança sabe para que serve a leitura, a escrita, as letras, mas ela não sabe decodificar o que está escrito. Então seria assim interessante trabalhar com o que a criança já tem, com o que ela traz de casa. (P1P)

Soares (2003) explica que a criança que aprendeu a ler e a escrever é considerada uma criança alfabetizada, ou seja, tem condição de ler e escrever, decodificar as letras. Mas só é considerada letrada a criança ou pessoa que faz uso da leitura e da escrita no contexto social, nas práticas sociais. Por isso, a P1P argumenta que trabalhar com conteúdos relacionados à realidade da criança seja mais relevante e contribua para uma aprendizagem com significado, ao invés de simplesmente aprender a escrita das letras.

Por exemplo, uma criança pode realizar com muito capricho a cópia de textos pedida pela professora, mas realizar esta atividade não garante que ela sabe qual é a função social da escrita. Por outro lado, uma criança que leva

para a escola um bilhete para um amigo com seu telefone, mesmo que o bilhete não esteja escrito conforme as exigências formais da língua portuguesa, esta criança compreendeu que pode, por meio da escrita, se comunicar, expressar suas opiniões em suas práticas de comunicação escrita diariamente.

A formação para o ensino da linguagem escrita.

Por fim, neste terceiro e último núcleo temático, buscamos conhecer o que dizem as professoras sobre a prática de ensino por elas realizada, no que se refere à linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental e principalmente sobre a teoria utilizada para subsidiar a própria prática.

O terceiro núcleo foi definido para identificarmos quais conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia contribuíram para a prática docente dessas professoras.

De modo geral, as professoras nos informaram que o curso de Pedagogia auxiliou, porém não foi suficiente principalmente no que se refere à prática educacional.

A P1M nos conta que:

Para ser bastante sincera o que eu aprendi na faculdade (...) me passou com os professores renomados que eu encontrei acrescentaram muita coisa para meu próprio saber, para o meu eu, porque eu nunca desprezei aquilo que eu trouxe lá da minha... do meu trabalho antes de eu ser uma pedagoga. Eu sempre trouxe os conhecimentos, aquele jeitinho, aquele jogo de cintura, às vezes conhecimentos que nem tinham nomes, mas que funcionaram. Ajuntando isto mais aquilo, eu fui fazendo o meu quinhão e me sinto gratificada com todo meu trabalho de alfabetização que eu não deixei ficar como eu aprendi em mil novecentos e... anos sessenta e setenta, eu não deixei, eu vim enriquecendo, não é?(P1M).

Isso nos remete à ideia da valorização da prática desvinculada da teoria, pois a mesma diz que a sua prática é muito importante e que a teoria trabalhada na formação inicial não foi suficiente, sendo que o que lhe deu mais

“bagagem” para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico foi a “prática”, conforme sua fala acima. Esta fala da P1M revela a desarticulação teórico-prática a que são submetidos os professores nos cursos de formação, ou seja, a teoria é tratada de forma desvinculada de contextos práticos que poderiam ser interpretados com base nessa teoria. Assim, a teoria é vista como “receita” a ser aplicada pelo futuro professor na sua sala de aula, o que certamente não é possível, levando-o a descartar a teoria e “aprender” a ser professor “fazendo”, no próprio exercício da profissão, ou como ela mesma diz “todo caminho você só aprende caminhando”.

Entretanto, a P1M compreende que o seu curso não foi suficiente quando afirma que:

Não vou dizer pra você que não tenha somado, mas se, fosse só a pedagogia em si os quatros anos que eu fiquei sentada na escola, na faculdade não me daria aquilo que eu trouxe na minha bagagem, complementou (...). E às vezes eu sou uma pessoa assim bastante transparente, muitas vezes eu conversei com os professores aceitava as opiniões, tudo que se era colocado, mas eu ainda tinha minhas divergências daquilo que eu já tinha vivenciado”.(P1M).

A P1E destaca que seu curso foi bem aproveitado, pois cada criança tem sua fase, a construção do saber do aluno, pontuados assim na evolução da escrita.

Eu acho que tudo que eu vi foi bem aproveitado, porque aí você... ,porque cada criança tem a fase, a construção do saber do aluno, então por exemplo não é? você sabe que a criança está numa fase pré-silábica, antigamente não tinha isso não é? , o ensino era bem assim: ou você sabia ou não , agora você dá valor para os passos que a criança faz, por exemplo, ela entra... você vê ela está na garatuja, depois na pré-silábica, aí ela vai adquirindo sem valor, depois com valor [sonoro], até chega na alfabética, então você acompanha essa evolução da criança. (...) P1E. [grifo nosso]

Percebemos que em seu curso de graduação as fases de compreensão da escrita, ou melhor, os níveis da escrita, abordados por de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) foram bastante destacadas, pois a professora a todo

instante ressalta que o professor precisa acompanhar a evolução da escrita no aprendizado da criança por meio dessas fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Entretanto, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita e seu uso social não percebemos comentários específicos, aliás, em nenhum momento percebemos que ela reconhece a importância da criança compreender a escrita como prática social, antes de tudo.

A professora continua sua fala exemplificando melhor o que quis dizer:

Vamos supor que ela está numa fase assim que eu te falei, tem o pré-silábico, tem aquele bem no começo, tem o silábico sem valor, o silábico com valor, silábico alfabético, alfabético é aquele que já sabe escrever, embora ele tenha suas dificuldades ortográficas, mas isso é normal, mas ela tem a noção da escrita, então se você coloca um aluno que já é mais avançadinho, um pode ser o escriba, por exemplo aquele escreve e o outro vai falando (...).(P1E).

Concordamos que as interações sociais são importantes para o aprendizado da criança, mas e a resposta sobre as contribuições de seu curso de formação inicial? O curso contribui apenas para demarcar mecanicamente a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). E os demais teóricos e especialistas sobre linguagem escrita?

São bastantes vagas as falas de P1M e P1E sobre como foi tratada a aprendizagem da linguagem escrita nos seus cursos de formação inicial, ficando claro que o que dizem saber sobre linguagem escrita é a “classificação” desse aprendizado em fases colocadas pela Psicogênese da Linguagem Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Apenas quando se referem à prática, podemos identificar outras possíveis concepções de linguagem escrita, já que no decorrer das entrevistas não puderam esclarecer quais suas concepções e o que pensam da linguagem escrita.

Diante disso, percebemos, de maneira geral, que ainda há muito conflito nas falas das professoras, pois não conseguem deixar claras suas concepções através dos relatos de suas práticas educacionais.

Por exemplo, a P1M dá indícios de acreditar na teoria construtivista, quando afirma que:

Eu acredito que ele deve em alguns momentos, ou em vários momentos, brincar aprendendo e aprender brincando. [grifo nosso]. (P1M).

Depois, ela fala sobre a vivência, o convívio social, principalmente nas interações sociais e convívio familiar:

Então nós estamos dando continuidade nesse trabalho é a pedagogia da escuta. Ela nos dá uma grande ênfase, porque você vai ouvir o educando, você vai conhecer o nível, o convívio, o local de vivencia dele, e o que ele traz de bagagem para escola pra seguindo deste ponto você montar o seu trabalho pra poder dar continuidade daquilo que ele trouxe, porque quando a criança trabalha com algo desconhecido, o interesse dele é quase nada. Quando você pega do próprio convívio, do próprio local, daquilo que ele vivencia realmente que ele está acostumado no dia a dia, ele se intera melhor não é? (...) (P1M). [grifo nosso]

Posteriormente, ressalta sobre a importância do lúdico, neste primeiro ano:

Eu tenho que trabalhar o lúdico, o lúdico é muito importante não é? E eles têm que ter materiais palpáveis, o material para uma criança varia de idade, porque a criança na idade para o primeiro ano, gosta de coisas ilustradas com cores bonitas e ele tem que realmente trabalhar em grupo, e ter algo assim para ele poder manusear. (P1M)

Ao que nos parece, existe um discurso “padrão”, composto por termos e expressões teóricas que foram incorporados mecanicamente pelas professoras, mas que, por não terem sido efetivamente “aprendidos”, ou seja, não foram abordados de forma articulada com o contexto da prática, não servem para interpretar a prática docente.

Apesar de ter uma visão um tanto romântica quando fala das cores bonitas, dos textos ilustrados, a P1M reconhece que o aluno do 1º ano do Ensino Fundamental não deixou de ser criança. Tal preocupação é enfatizada

por Dermeval Saviani¹⁷ (2009), pois as crianças saíram da Educação Infantil e foram para o Ensino Fundamental, não devendo existir essa ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas construir uma cultura comum.

Continua o professor Saviani (2009) afirmando que não é a criança que deve se adequar à escola, mas a escola se adequar à criança. E o que vemos nos dias atuais é que a criança passa um tempo maior na sala de aula, não possui mais o momento do parque, deve escolher o horário do lanche para comer ou para brincar, pois os minutos são poucos.

Ao perceber essa visão da professora, pensamos que a mesma encontra-se segura, no que se refere ao trabalho com essas crianças, mas quando continua sua fala, percebemos o grande conflito existente em sua prática, quando diz:

De acordo com a pesquisa e com o meu conhecimento, eu tenho algo que eu aprendi, com Erasmo Piloto um educador do sul, que ao meu ver, ele é fantástico. Eu sempre trabalhei com os anos iniciais e eu te garanto que com cinco meses eu alfabetizo uma criança numa sala com quarenta alunos. Eu te garanto por experiência própria vivenciada aqui em Campinas e que ele aprende. É um trabalho que eu não sei se vem satisfazer os grandes sábios que estão no auge, não é? Porque seria assim, um tanto tradicional, mas eu trabalho o alfabeto com música, com jogos, eu trabalho o alfabeto de maneira assim: com os próprios colequinhas. Então eu vou criando música e vou jogando, tem uma dancinha, tem mímica, e quando você menos espera a alfabetização já está acontecendo. (P1M)

Podemos inferir que ela realmente alfabetiza essas crianças, pois sua concepção de aprendizagem da linguagem escrita é pautada num ensino tradicional, onde o ensino da grafia das letras torna-se mais importante do que o ensino da linguagem escrita, em detrimento de a criança compreender a sua função social. Porém, acreditamos que essa prática acaba comprometendo a qualidade dessa aprendizagem, uma vez que é um aprendizado

¹⁷. Fala proferida pelo Prof^o Dr Saviani (UNICAMP) na 32ª Reunião da Anped, no GT13- Ensino Fundamental em 05/10/2009.

essencialmente mecânico, sem atribuição de significado ao que se está aprendendo.

Analisando a fala da P1P, percebemos que seu curso de formação inicial contribuiu para seu trabalho enquanto professora, principalmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita. Conversando com ela, percebemos seu interesse em buscar novas estratégias e conhecimentos teórico-científicos, a fim de aprimorar seu trabalho docente.

Em sua fala, sempre comenta sobre a importância de uma aprendizagem voltada para o uso social:

Eu acredito que para a criança aprender a ler e a escrever, primeiramente a gente tem que trabalhar com o que a criança já traz pronto de casa, não é? E ... aí, a partir daí a gente vai ver onde que a criança está para poder estar organizando atividades, para buscar aperfeiçoar o que a criança já sabe e estar trazendo coisas novas, conhecendo [não houve pausa] a linguagem atua na sociedade, não é?(P1P).

Entretanto, é importante enfatizar o trabalho do professor como alguém que direciona, orienta o caminho a ser seguido. Por isso, na fala acima, destacamos a segunda linha, no que se refere ao “trazer pronto de casa”, pois acreditamos que é fundamental relacionar o conteúdo da escola com a realidade da criança, mas a fala do “trazer pronto” nos remete à ideia de “aprender a aprender”.

Na fala da P1E, destacamos o recorte e a colagem como as principais atividades desenvolvidas com seus alunos, com a função principal de “treinar” a coordenação motora para a atividade da escrita.

De recorte e colagem que eles fazem bastante, quebra cabeça todas essas coisas, sabe? Recorte e colagem, eles adoram, porque ao mesmo tempo que eles vão tendo coordenação, eles vão ah.... eles vão se interagindo uns com os outros um ajuda o outro, então tem que ser voltada para o aluno.(P1E).

Posteriormente, se refere ao contato das crianças com o alfabeto, com lista de nomes, o alfabeto móvel, permitindo assim um trabalho intelectual às crianças, no qual, ao mesmo tempo, precisarão pensar antes de escrever o nome de algum colega ou uma palavra, não se limitando às cópias.

Olha assim ... quando eles entram eles já têm contato com o alfabeto, com a lista de nomes deles mesmos. (...) o alfabeto móvel é importante, você manda ele montar uma palavrinha, aí você pode fazer assim... digamos não é?... no começo assim... 1º ano... tem aqueles alunos que já vão... tem alguns que já sabem até escrever. Se eu mandar montar a palavrinha, outros vamos supor: você manda... depende a fase que ele está ... eu vou ditar banana!BA! se ele estiver com valor, ele vai por o A, então vai fica AA, por isso que eu estou falando... se você ditar a palavra assim... ele só vai escrever isso daí. Então você tem que ditar uma palavra que não seja por exemplo: tucano, aí... TU tem alunos que vão pensar que é o U..., Ca, o A, No o O, Então você... é legal porque daí se eles sentam em dupla em fala: TU, não olha tem que pôr a letra T antes, que aí está o U; O CA! _ Olha você colocou a letra A... Então um ajuda o outro... então essa integração.(P1E)

No que se refere às atividades específicas do 1º ano, a professora novamente exemplifica as atividades de recorte e colagem, atividades mimeografadas e xerocopiadas, o que nos traz à memória a concepção tradicional das folhinhas de atividades. E que a criança só aprende quando realiza várias atividades, principalmente no caderno e folhas.

E como é 1º ano, você não fica muito na lousa, lógico!Porque eles não sabiam nem como usar o caderno, Você tem que ensinar, agora é nessa folha... eu vou colar... tudo..., trabalha bastante com o alfabeto, com os numerais.Então, tem atividades xerocadas, mimiografadas... ah! tem atividades diversas... recorte, colagem, sabe?... eles tem que pintar sequência, para eles notarem, observarem a sequência de como... por exemplo, tem as cores, aí a sequência, para saber qual cor vai... então tem bastante atividade assim... voltada mesmo! assim...voltadas para o 1º ano, mas tudo que nós pensamos é...é tudo assim..., por exemplo, quando você dá lista de nomes. Aí você pergunta: _Qual é a primeira letra do nome da sua amiga e qual a última?.(P1E).

Considerando essas colocações da P1E, enfatizamos a fala de Vygotsky (2000) ao afirmar que tanto a leitura quanto a escrita devem ser ensinadas de uma maneira significativa e que a leitura e a escrita devem ser elementos pertencentes às suas brincadeiras. Entretanto, o que mais se enfatiza são atividades de recorte, colagem, ditados e atividades similares. Sendo que em momento algum as professoras citam sobre o momento de brincadeiras entre as crianças, como talvez um parque, o faz de conta ou outras propostas. O que se apresenta são atividades que, na maioria, são limitadas ao registro nos papéis pelas próprias crianças.

Vygotsky (1983) enfatiza que o desenho e as brincadeiras devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita. Diz ainda que o pedagogo deve organizar essas atividades infantis, conduzindo a criança em momentos críticos, de reflexão, para que ela compreenda que não apenas podemos desenhar objetos, como também escrever sobre eles utilizando a linguagem escrita.

Contudo, não percebemos a compreensão desses aspectos em nenhuma das falas das professoras, nem sobre o desenho e muito menos sobre a brincadeira.

A P1E conclui sua fala enfatizando que os professores precisam saber fazer um diagnóstico para identificar em qual fase o aluno se encontra.

Nós fazemos um diagnóstico, esse diagnóstico serve para saber se eles estão na escrita, (...).(P1E).

Esse diagnóstico é um exemplo de uma avaliação, mas nada processual, pois a intenção a princípio é “medir” em que nível de aprendizagem a criança se encontra, cuja referência advém da Psicogênese da Linguagem Escrita de Ferreiro e Teberosky (1986).

Vale ressaltar que o que fica evidente na fala da P1E é simplesmente a expectativa do aluno atribuir valor sonoro às letras ou sílabas, por que depois que forem para o segundo ano é que talvez desenvolvam essa aprendizagem.

Perguntamos para a professora da rede particular quais atividades ela considera relevantes para o desenvolvimento da criança e percebemos que há ainda a forte intervenção da escola privada no sentido de influenciar o trabalho docente, visando o método tradicional.

Porque se a gente for pensar no Colégio que eu trabalho, que é uma escola particular, a criança tem que aprender a ler, não é? Palavras simples e até as complexas, formação de frases, tem que saber pequenos textos e ... a leitura boa e escrever bem não é? Saber escrever das sílabas simples as complexas. Só isso é o que a gente trabalha lá.(P1P).

Em seguida, destaca sua opinião:

Eu acredito que a criança sabendo como que utiliza esse contexto de leitura e escrita dentro da sociedade, não é só dentro da escola que ela utiliza. Ela utiliza no meio social. A gente dando uma base, no 1º ano de como ela vai utilizar a linguagem e essa escrita para não agora, mas para a vida dela é o suficiente, porque isso vai aos poucos trabalhando no 2º, nos 3º, nos 4º e nos 5º anos.(P1P).

Percebemos nas falas desta professora que, mesmo quando o professor parece compreender determinada teoria, ele continua enfrentando dificuldades pelo caminho, como é o caso desta escola particular, que, mesmo no ano de 2010, continua pautando-se no ensino tradicional.

Diante disso, cabe ressaltar que ainda há muitas divergências presentes nas falas, no que se refere às concepções de linguagem escrita de professores atuantes no Ensino Fundamental, mesmo sendo professores com um número de anos considerável de experiência docente.

Acreditamos que mais importante do que se preocuparem em alfabetizar é permitir que a criança, sendo sujeito de sua própria aprendizagem e através da interação social, compreenda a importância de, nesta sociedade, saber usar a leitura e a escrita como instrumentos de comunicação e expressão de seu pensamento, mas principalmente de inserção social, posto que, de acordo com a abordagem histórico-cultural, a aprendizagem da linguagem escrita é muito

mais que uma atividade cognitiva de “pensar sobre a escrita”, mas é, fundamentalmente, uma prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou conhecer concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, as quais se constituíram em nosso objeto de estudo.

A problemática analisada centrou-se em identificar o que pensam professores do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a linguagem escrita, uma vez que, tradicionalmente, no 1º ano se enfatiza o ensino da leitura e da escrita e, com a recente ampliação de oito para nove anos de duração, ele passou a receber crianças de 6 anos de idade, as quais, anteriormente, frequentavam as classes de Educação Infantil.

Percebemos a preocupação de educadores e estudiosos da área quando desenvolvem pesquisas sobre tal assunto, visando promover melhorias significativas, no que se refere ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, principalmente nos primeiros anos escolares.

Apresentamos a realização de nosso estudo em três capítulos. No primeiro, realizamos uma breve retomada sobre os métodos e teorias de alfabetização introduzidos na humanidade, desde os povos primitivos. É interessante notarmos que a linguagem escrita e seu desenvolvimento sempre foram necessidades sociais do ser humano. Uma maneira de comunicação que pode ser registrada e guardada por muitos e muitos anos.

Ao discutirmos o surgimento da escrita, percebemos claramente a necessidade de comunicação dos povos, pois foi por meio da escrita que puderam se expressar, registrar ideias, pensamentos, opiniões, etc. Porém, percebemos que, ao longo dos anos, perdeu-se a essência dessa descoberta da escrita. As pessoas passaram a se preocupar em aprender rápido ou talvez simplesmente a aprenderem esses códigos, esquecendo a razão principal dessa descoberta: o uso social como meio de comunicação.

Assim, observamos, após o surgimento do termo alfabetização, a preocupação excessiva em ensinar às crianças apenas a ler e a escrever. Essa

preocupação permitiu que professores utilizassem por muitos anos o método tradicional, já bastante discutido e criticado por educadores e estudiosos desta temática na área da educação.

No capítulo dois, analisamos documentos oficiais do MEC e suas considerações para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças de seis anos, as quais foram inseridas no Ensino Fundamental, a partir da edição da lei 11.274/06.

Diante de nossa análise, constatamos ambiguidade nos referidos documentos, no que se refere ao ensino da linguagem escrita, pois utilizam teorias divergentes como as de Vygotsky e Piaget.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos entrevistas realizadas com três professoras da rede pública estadual e municipal e da rede privada, visando conhecer a concepção de linguagem escrita das mesmas, tendo a abordagem histórico-cultural como base teórica da análise realizada, a qual contribui de modo relevante e preciso para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

Nosso propósito foi colaborar com a reflexão e melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido com alunos em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Vygotsky (1983) enfatiza que o ensino da linguagem escrita ocupa um espaço muito pequeno, num universo de aprendizagens escolares, considerando-se o importante papel que ocupa no desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele, o que geralmente se ensina na escola é a escrita das letras e não a função social da escrita, ou seja, a grande importância social da linguagem escrita.

Essa prática não é contemporânea, pois o ensino da linguagem escrita sempre esteve pautado em um método tradicionalmente conhecido como sintético, no qual o ensino da escrita realiza-se das “partes” para o todo, ou

seja, parte-se do ensino das sílabas, depois das palavras, sendo mais enfatizada a importância da memorização do som de cada letra (fônico).

Nos últimos anos, muitos estudiosos contribuíram com suas teorias, na busca de superação dos modelos tradicionais de aprendizagem da linguagem escrita; porém, o que percebemos é que ainda há a necessidade de compreensão adequada dessas teorias, especialmente pelos professores que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre isso, Vygotsky (1983) sugere o desenvolvimento de um processo que tenha significado, evitando tanto o ensino quanto a aprendizagem mecânica das letras, separadas das palavras e todo um desenvolvimento artificial, que causa grandes dificuldades à criança no que se refere à compreensão, em primeiro lugar, da função social da linguagem escrita.

Todo esse desenvolvimento cultural e psíquico da criança, afirma Vygotsky (1983), é constituído de um modelo de desenvolvimento revolucionário. Por isso, a psicologia pode contribuir para a compreensão desse desenvolvimento infantil conforme a interação da criança com o meio social em que vive. Continua afirmando que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é como um processo histórico, linear e único de desenvolvimento.

Pensar em desenvolvimento histórico e cultural nos remete às influências sociais que a criança tem a todo instante, ou seja, todo desenvolvimento da criança é considerado cultural, ocorrendo por meio das relações com o meio e com as pessoas à sua volta.

A partir desta afirmação, podemos compreender claramente as diferenças entre uma teoria histórico-cultural e a teoria construtivista, pois, mediante leituras realizadas sobre a aprendizagem da linguagem escrita, destacamos ainda muitas divergências no que se refere à compreensão efetiva das diferenças existentes entre essas teorias, especialmente em nossa análise das entrevistas, nas quais, nas próprias falas das professoras entrevistadas, evidenciamos a incompreensão das teorias, principalmente quando se referem

à articulação destas com sua prática. A preocupação existente é a de classificar, por meio do valor sonoro, em qual fase da escrita a criança se encontra.

Percebemos nas falas das professoras entrevistadas que estas confundem os conceitos de Vygotsky e Piaget, adicionando em seus projetos e pronunciamentos um pouco de cada teoria, como se pudessemos adquirir partes de ambos e utilizá-las de modo unificado em nossa prática.

É de suma importância compreender que, embora ambas as teorias tenham trazido contribuições para a compreensão da aprendizagem da linguagem escrita da criança, elas apresentam divergências significativas.

Pensando nessas divergências é que destacamos as dificuldades de compreensão destas principais teorias, pois, como vimos, os próprios documentos elaborados pelo MEC, para orientação do Ensino de nove anos, enfatizam tanto a teoria de Vygotsky quanto a de Piaget, como se essas duas teorias pudessem ser envolvidas nas mesmas práticas escolares.

Questionamos ainda, se há interesse governamental em propiciar uma educação de qualidade a essas crianças, pois o que sempre se evidencia na área é que o maior interesse do sistema do governo brasileiro não é formar cidadãos críticos, evitando “revoluções” contra o próprio sistema de poder capitalista.

A gestão escolar, por sua vez, precisa promover situações nas quais o professor possa expressar suas ideias, de modo que contribua com as melhorias na escola. Os diretores e coordenadores precisam ouvir os professores, construindo uma gestão participativa e não autoritária, afinal todos os agentes da educação possuem força maior quando lutam juntos. Trabalhar no campo escolar não é uma batalha de competição entre os profissionais envolvidos, mas uma luta social, em busca do melhor para todos.

O problema da educação brasileira precisa ser sanado em sua raiz propriamente dito, ou seja, de nada adiantará modificar o ensino se as políticas

públicas não forem repensadas. A educação pode ser entendida de maneira hierárquica: governo, gestões, professores e alunos.

Se o governo evidenciar uma educação com qualidade, todo o contexto será modificado, mas enquanto isso não acontece o professor pode e deve realizar seu trabalho como pesquisador. É dentro da sala de aula que poderá realizar algo diferente e marcante para seus alunos.

Por isso destacamos ser importante que, antes de assumirmos determinada teoria como orientadora de nosso trabalho pedagógico, tenhamos argumentos e bases teóricas, compreendendo assim seus principais fundamentos e princípios norteadores.

Portanto, não somente nos próprios documentos do MEC para o Ensino de nove anos, como também nas falas das professoras entrevistadas, constatamos apropriações inadequadas no que se refere às abordagens teóricas por elas expressadas.

Além disso, percebemos determinado “discurso pronto”, no que se refere à linguagem escrita e à teoria argumentada pelas professoras, mas, ao relatarem sobre a prática, pudemos identificar divergências quanto à teoria defendida por elas.

Percebemos também uma perspectiva “romantizada”, na qual o professor é apresentado como um ser “mágico”, capaz de resolver, além dos problemas educacionais, os problemas sociais vivenciados pelas crianças.

Acreditamos que o professor tem o papel de contribuir para a solução de alguns problemas, quando conhece e considera a condição sócio-econômica da criança, mas isso não significa que ele resolverá de modo preciso todos os problemas que se apresentam, mesmo porque muitas resoluções desses problemas não dependem somente do professor, mas em grande medida das políticas públicas do país.

Vale ressaltar que as políticas públicas do país caminham vagorosamente, no que se refere à educação. Há, evidentemente, o marco de

muitas mudanças e reformas educacionais ao longo dos anos, porém essas mudanças ainda são insuficientes para conquistar uma educação de qualidade.

Consideramos, como exemplo disso, que não basta garantir vagas para as crianças com seis anos de idade se não houver um ensino que contribua para a formação de um cidadão capaz de refletir e decidir sobre sua própria realidade, capaz de compreender e argumentar sobre os textos que lê.

Precisamos formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores, evitando que se apropriem de pensamentos alheios sem que antes reflitam e concordem ou não com tais manifestações apresentadas. Por exemplo, um cidadão trabalhador, que assiste a um comentário jornalístico ou lê notícias destacadas em jornais e revistas, precisa ser capaz de ler, refletir sobre sua realidade e depois tecer seus próprios comentários acerca de determinado assunto e não apenas reproduzir comentários enfatizados pela mídia. É preciso “julgar” os fatos para depois defender seu próprio pensamento, mesmo porque sabemos que a mídia faz uso de práticas manipuladoras.

Assim acontece com muitos professores não possuem oportunidades de aprimorar seu trabalho e deixam de investigar, pesquisar novas reformas de desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, acatando ordens superiores e mudanças inesperadas, que nem sempre são apropriadas para determinada realidade escolar.

Em 2009, muitas escolas da rede privada iniciaram o ensino de nove anos. De fato, uma reforma do governo. Mas por que muitos professores não foram informados sobre quais mudanças ocorreriam no ensino da linguagem escrita? Será que o conteúdo da antiga 1ª série deveria ser utilizado com essas crianças de seis anos?

O que defendemos é que o professor precisa estar envolvido, discutindo, compreendendo o objetivo de tais mudanças, defendendo seus ideais e uma educação de qualidade para seus alunos e não apenas se adaptando por consequências das reformas educacionais. O professor é o sujeito que está diretamente em contato com a criança, é ele quem pode detalhar aspectos

positivos e negativos à realidade escolar. Por isso, precisa primeiramente se valorizar, para que outros o valorizem. Precisa realizar seu trabalho com empenho e dedicação, sem temer dialogar sobre mudanças provindas de ordens superiores, que nem sempre são favoráveis às crianças, as quais também são sujeitos da educação.

Se o professor que está diariamente com seus alunos não se empenhar no seu trabalho e em ser um indivíduo que busca conhecimento efetivamente, quem poderá argumentar, fundamentar e dialogar de modo mais preciso tais reestruturações?

O professor precisa compreender a dimensão de seu papel social, não como um reprodutor de conhecimento, mas como alguém que defende seus ideais, que aprimora seu conhecimento e que não deve apenas ser um mero professor atuante na educação brasileira, mas um pesquisador, que não cessa de desenvolver sua profissão, que busca sempre o melhor, não se acomodando em conhecimentos iniciais e superficiais. Ele precisa conhecer o que ensina, para quem ensina, porque ensina e se a maneira como ensina tem tido relevância e significado para a vida de seu aluno.

Quanto à formação dos professores, afirmamos a importância de uma formação continuada que estimule o professor a ser também um pesquisador na área da educação, podendo, assim, buscar melhorias e alternativas para o seu trabalho pedagógico. Além disso, não deve apenas refletir e questionar sua prática, mas, sobretudo, precisa de formação adequada para isso.

Defendemos que o professor pode melhorar as condições de aprendizagem da criança, especificamente da linguagem escrita, que é a temática evidenciada nessa dissertação, por meio da apropriação da teoria histórico-cultural, enfatizada por Vygotsky, pois, além de ser mais significativa, a aprendizagem nela baseada considera a realidade em que a criança vive, excluindo de sua prática pedagógica qualquer intenção de impor situações de aprendizagens mecânicas e artificiais, superando os modelos tradicionais que “embotam” o pensamento do indivíduo impedindo sua inserção de forma crítica e participativa na sociedade em que vive.

E de que maneira as crianças de seis anos estão sendo inseridas no “novo” contexto escolar? Quais foram às mudanças ocorridas no ensino da linguagem escrita para essas crianças provenientes da educação infantil? Quais os fatores que preocupam os professores no Ensino Fundamental de nove anos e sua prática educacional? Essas questões permeiam a continuidade de nossos estudos, que se referem à formação de professores e práticas educativas.

Antes de ocorrerem as já citadas mudanças e a criança oriunda da Educação Infantil ser matriculada no Ensino Fundamental, a escola precisa passar por reestruturações físicas, pedagógicas e conceituais. Infelizmente, o que constatamos é que ocorreram apenas as mudanças no espaço físico.

O ensino da linguagem escrita, não só para o 1º ano do Ensino Fundamental, mas para as séries iniciais como um todo deve ser organizado de modo que a criança compreenda porque precisa aprender a ler, porque precisa aprender a escrever, em quais lugares utilizará esse tipo de linguagem. Além disso, o professor precisa deixar de se preocupar com o excesso de conteúdo, mas voltar seus olhos para a qualidade desse ensino.

Ao planejar suas aulas, o professor precisa considerar a realidade em que seus alunos vivem e procurar trazer essa realidade para dentro da sala de aula, de modo que seus alunos aprendam de maneira significativa.

Os trabalhos com projetos específicos e atuais podem auxiliar no desenvolvimento dessa aprendizagem. Por exemplo, o uso da literatura infantil, que promova a reflexão e participação dos alunos; o trabalho com diferentes textos como jornais, receitas, gibis; a elaboração de situações que simulem o contexto real como a organização de um mercadinho, onde as crianças possam visualizar a linguagem escrita através de rótulos dos produtos. Também o professor pode elaborar uma lista de compras com a turma, registrando de forma escrita aquilo que precisam “lembrar” de comprar. Estas entre outras ideias que podem ser desenvolvidas a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a qual possibilita a aprendizagem com significado, a

aprendizagem na qual o aluno compreenda porque aprende determinado conteúdo e faça uso dessa aprendizagem em seu cotidiano.

Enfim, este estudo propiciou nossa reflexão quanto às mudanças educacionais necessárias no que se refere ao ensino da linguagem escrita, considerando que há ainda muitos obstáculos a serem superados e que o caminhar é longo, mas possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas, SP:Editora Alínea,2007.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*.7ª edição, São Paulo: Editora Ática,2002.

AZENHA, Maria da Graça.*Imagens e Letras Ferreiro e Luria – Duas teorias psicogenéticas*, São Paulo: Editora Ática,1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei Nº 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República,1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3 v. Brasília: MEC/SEF. Vol I: Introdução. 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional para a Educação*. Infantil. 3 v. Brasília: MEC/SEF. Vol II: Formação Pessoal e Social. 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3 v. Brasília: MEC/SEF. Vol III: Conhecimento de Mundo. 1998c.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Mais um ano é fundamental. Brasília: MEC/SEF. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.)*. – Belo Horizonte : FMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos- Orientações gerais*, 2004. disponível no site do MEC: www.mec.org.br. Acesso em janeiro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Passo a Passo do processo de implantação*, 2ª edição, 2009. disponível no site do MEC: www.mec.org.br. Acesso em fevereiro de 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- Bó- Bú*. São Paulo:Scipione,1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione,1999.

CANDAU, Vera Maria (org). *Linguagens e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE)*- Rio de Janeiro:DP&A, 2001. 2ª edição.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. Cecília. *Repensando a Didática: Na dinâmica internada sala de aula: o livro didático*. In: VEIGA, Ilma P. A. 22.ed.ver. e atual. Campinas, SP: Papirus.

CUNHA, L.A. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em março de 2010.

DENZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed,2006.

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte- 3ª ed.-Campinas, SP: Autores Associados,2004. (Coleção educação contemporânea).*

FARIA Fº, Luciano M de. *Instrução Elementar no séc. XIX*.In: LOPES,Eliane T.,FARIA Fº, Luciano M., VEIGA, Cynthia, G.500 anos de educação no Brasil. BH:Autêntica,2000.p.151-204.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela-11 ed. São Paulo: Cortez,2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

GADOTI, Moacir. *Alfabetização e letramento: Como negar nossa história*. Disponível em:www.paulofreire.org/pub/institu/subinstitucional1203023491it003ps00/alfletramento2005.pdf. Acesso em dezembro de 2009.

GÓMEZ, Gregório Rodriguez/ FLORES, Javier Gil/ JIMENEZ, Educaro García. *Metodologias de la investigación cualitativa. Pavia,8 – Archidona (Málaga), 1999.*

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. *Ensino Fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo?*março de 2007, Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.

GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico- Metodológica do Estudo*. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt10252int.rtf. Acesso em fevereiro de 2010.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização: leitura e escrita*. Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. Ministério a Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão a criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

LA TAILLE, Yves de ,1951 – *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo:Summus,1992.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. Sérgio Antonio da Silva Leite, Silvia M. Gasparian Colello; Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus,2010. – (Coleção pontos e contrapontos).

LURIA, Alexander Romanovich, 1902-1977. *Desenvolvimento Cognitivo:seus fundamentos culturais e sociais*; tradução Fernando Lomongeli Gurgueira. 3ª ed. São Paulo:Ícone,2001.

MANZINI, E.J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP,2004.(Coleção Paradidáticos:Série Educação).

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*,2006.Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf.Acesso em Dezembro de 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de . *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi. (org) *Letramento: Você pratica?* Disponível em: www.filologia.org.br/viicnf/anais/caderno09-06.html. acesso em Fevereiro de 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*.Rio de Janeiro: Paz e Terra.1979.

RIZZO, Gilda. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil:trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia-* Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Maria. Silvia. P. M.L. *O ensino de psicologia e a educação Infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. Dossiê Ensino de psicologia ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun. 2007.*

ROJO, Roxane. H. R. (1995). "*Garantindo a todos o direito de aprender*": uma Visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico.Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-90.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1991.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. *Histórias Infantis e Aquisição de Escrita*. São Paulo em Perspectiva vol. 14 jan/Mar.2000 acesso em fevereiro 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paul: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo. Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed-Belo Horizonte: Autêntica,2003b.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Apresentado no Gt de Alfabetização 26ª Reunião Anped, 2003. Acesso em Março de 2010.

TASSONI, E. Cristina Martins- *Afetividade e produção escrita:a mediação do professor em sala de aula*. Faculdade de Educação Unicamp, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,1987.

VEIGA, Ilama Passos Alencastro. *Professor tecnólogo do ensino ou agente social?* In VEIGA, I.P.A. e AMARAL A.L(orgs) *Formação de Professores –políticas e debates*. Papirus, Campinas Sp, 2002, p.85-86.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, organizadores Michael Cole...[et al]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.- 6ª ed.-São Paulo: Martins Fontes,1998 a.-(Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S.L *Pensamento e Linguagem/* lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovitch Luria, Alex N. Leontiev; tradução Luiz Camargo.- 2ª ed.- São Paulo:Martins Fontes,1998 b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. *Obras escogidas*: tradução do russo para castellano Lydia Kuper. 2ª ed, 2000. Editorial Pedagógica, Moscú.

VYGOTSKY, L. S.L *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/* lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovitch Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo:Ícone,2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. *Psicologia Pedagógica*: tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.

ANEXO:

Roteiro de entrevista:

Sujeitos: Professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

Dados referentes do professor:

1. Qual o nível de formação e em qual ano se formou?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Quanto tempo de atuação na Educação Infantil?
4. Quanto tempo de atuação no Ensino Fundamental?

Entrevista:

1. Como a escola procedeu à reorganização das classes e professores a partir da edição da lei no Ensino de nove anos?
2. Quais conhecimentos sobre o aprendizado da linguagem escrita trabalhados no seu curso de formação te ajudam na realização do seu trabalho docente?
3. O que você acha necessário que a criança saiba no 1º ano do E. F.?
4. Como é feito o planejamento das atividades? É coletivo ou individual?

O que você leva em consideração ao escolher as atividades?

O que considera importante e fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita às crianças no 1º ano?
5. Quais atividades você planeja que estão voltadas para o aprendizado da linguagem escrita da criança?
6. E que você percebe que as crianças gostam mais?