

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**IVANA SUSKI VICENTIN**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA NO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

**CURITIBA**

**2006**

**IVANA SUSKI VICENTIN**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA NO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pura Lúcia Oliver Martins.

**CURITIBA**

**2006**

V633i  
2006

Vicentin, Ivana Suski  
A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador / Ivana Suski Vicentin ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2006.  
144 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006  
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Professores – Formação. 4. Professores alfabetizadores. 5. Gramática comparada e geral – Fonologia. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370  
372.412

À minha mãe, a meu marido, à minha filha, a outros familiares e amigos, que incentivaram, acompanharam e colaboraram na minha caminhada pessoal e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Aos alunos, com quem aprendi muito no decorrer da minha trajetória docente, tanto na rede pública, quanto na rede privada.

Aos colegas de profissão, que se dedicam para fazer da Educação a melhor tarefa de suas vidas.

À professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, orientadora desta pesquisa, pelo trabalho competente e minucioso, pela presença sempre disponível nos vários momentos da sua elaboração escrita.

À professora Dra. Marta Morais da Costa, por sua ajuda próxima e profícua no percurso inicial como orientadora deste trabalho, interrompido por questões alheias a sua vontade, mas retomado nos momentos da qualificação e defesa, por intermédio da respeitosa atitude ética da professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins.

Às professoras Dra. Joana Paulin Romanowski e Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga pelas contribuições que fizeram na qualificação, possibilitando a melhoria da pesquisa.

Às professoras alfabetizadoras que participaram diretamente da pesquisa, pela sua disponibilidade, por seu trabalho e por seu companheirismo.

À direção e, principalmente, aos colegas da Coordenação do Setor de Educação Infantil até a 4ª. Série do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora Medianeira por terem dado seu apoio constante e incondicional a realização desta pesquisa.

Às amigas-irmãs Isabel e Valéria, que, em tantos anos de convívio, trocam suas experiências enriquecedoras de conhecimento pessoal e profissional.

Ao meu marido Clécio e à minha filha Caroline, pela compreensão e carinho partilhados durante a execução deste trabalho.

Para ser válida, a educação deve procurar desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, que liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (Paulo Freire, 1980, p. 35).

## RESUMO

“A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador” é um estudo de natureza qualitativa de abordagem crítico-dialética, cujo objetivo é construir indicadores para os cursos de formação docente, no que tange aos conhecimentos lingüísticos, a partir da sistematização da experiência educativa realizada com um grupo de professores de um colégio particular de Curitiba. Interpreta criticamente as contribuições de alguns autores que abordam a produção do conhecimento (Pozo, Chauí, Severino, Morin, Vasconcellos); sobre a necessidade da formação continuada do professor (Veiga, Martins, Romanowski, Ludke, Tardif); sobre o desenvolvimento cognitivo e o papel da linguagem (Piaget, Vygotsky, Luria, Bakhtin); sobre alfabetização (Ferreiro, Teberosky, Freire, Soares, Kramer, Lemle, Kato, entre outros), sobre a função metalingüística da linguagem e sobre a consciência fonológica (Cagliari, Maluf, Santos, Cardoso-Martins, Adams). O estudo foi realizado com um grupo de professoras alfabetizadoras, usando-se como técnica de pesquisa o Grupo Focal. O conteúdo da discussão, das falas e dos registros escritos, foi explorado amplamente no decorrer desse estudo, dando voz aos professores sobre seu trabalho educativo, sua formação e sobre a prática de sala de aula. A análise sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho de alfabetização e letramento, como uma prática intencional e essencial junto do desenvolvimento de outras habilidades que fazem parte desse processo, indica que há uma ausência ou pouca ênfase, nesses aspectos nos cursos de formação docente. Além disso, a análise das iniciativas que as alfabetizadoras têm previsto em sua prática com os alunos apontou possíveis alternativas de superação, tendo como pano de fundo um referencial teórico que as sustenta.

**Palavras-chave: Formação continuada, Cognição, Linguagem, Alfabetização, Fonologia e Consciência fonológica.**

## ABSTRACT

“The importance of the development of the phonological consciousness on the teacher’s job” is a qualifying based study with critical dialectical approach. The aim is to conceive indicators to the teachers practice courses, considering linguistic knowledge from the standardization of an experience made with a group of teachers in a private school in Curitiba. It critically interprets the contributions of some authors that consider the knowledge production (Pozo, Chauí, Severino, Morin, Vasconcellos); about the necessity of continued teacher formation (Veiga, Martins, Romanowski, Ludke, Tardif); about the cognitive development and the language role (Piaget, Vygotsky, Luria, Yodovich, Bakthin); about alphabetization (Ferreiro, Teberosky, Freire, Soares, Kramer, Lemle, Kato, and others), about language metalinguistic function and about phonological consciousness (Cagliari, Maluf, Santos, Cardoso-Martins, Adams). The study was made with primary school teachers using the research methods of *Grupo Focal*. The content from the discussion, from the speeches and from the written registers, was widely explored through out this study, being aware of teachers’ teaching job, their background and their class practice. The analysis over the phonologic consciousness development on the alphabetization job and literacy, with essential and intentional practice, both together in the development of other abilities, which compound this process, indicates that there is a gap or little emphasis concerning these issues on the teachers practice courses. Moreover, the analysis over the initiatives that the primary school teachers are predicting with their students’ practice has leded to positive results, having the support of a theory reference.

**Key-words: Continued Formation, Cognition, Language, Alphabetization, Phonology e Phonological Consciousness.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O PROFESSOR E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....</b>	<b>15</b>
2.1 O desenvolvimento do conhecimento a partir do século XX.....	18
2.2 O educador e a produção do conhecimento frente aos desafios do século XXI.....	23
<b>3 LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
3.1 As concepções de linguagem que fundamentam os métodos de alfabetização.....	33
3.2 Os processos de alfabetização no Brasil dos anos sessenta até os dias atuais.....	38
3.3 O desenvolvimento cognitivo e a sua relação com a linguagem.....	41
3.4 A alfabetização: uma releitura lingüística.....	47
3.5 A importância da consciência fonológica no trabalho do alfabetizador.....	51
3.6 O professor e o processo de alfabetização.....	54
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>57</b>
4.1 A escolha do grupo focal para a coleta de dados.....	62
4.2 Os sujeitos e o contexto da pesquisa.....	64
4.3 O projeto de alfabetização no contexto do projeto educativo da escola “Vida”.....	66
<b>5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>69</b>
5.1 A lingüística nos cursos de formação dos alfabetizadores.....	71
5.2 O trabalho com a consciência fonológica no processo de alfabetização: um caminho possível.....	78

<b>5.3 A reunião do grupo focal foi um marco na escola.....</b>	<b>84</b>
<b>6 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?.....</b>	<b>87</b>
<b>6.1 Entre o passado e o presente: para além do método.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2 A polêmica nacional e internacional em pauta: volta ao método fônico? .....</b>	<b>91</b>
<b>7 AS PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS E SUA REFLEXÃO TEÓRICA .....</b>	<b>101</b>
<b>7.1 Quando o desenvolvimento da consciência fonológica pode começar?...</b>	<b>103</b>
<b>7.2 A relação todo/parte/parte/todo na alfabetização.....</b>	<b>106</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência de educadora formada em Letras e em Pedagogia, aliada à experiência profissional<sup>1</sup> como professora alfabetizadora durante anos, fez-me acreditar na importância de um trabalho metodológico mais abrangente e específico ao mesmo tempo, diante das diferentes dificuldades e necessidades complexas que as crianças apresentam no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nos cursos de formação e capacitação de que participei, nem sempre ficou claro o objetivo do trabalho com atividades que desenvolvessem habilidades fonológicas, embora elas se limitassem, muitas vezes, à discriminação tão somente dos sons iniciais e finais de determinadas palavras e a alguns brinquedos cantados.

Enquanto Orientadora Educacional atuo em conjunto com o professor no levantamento diagnóstico de possíveis dificuldades de linguagem, na intermediação junto a fonoterapeutas que atendem alunos que necessitam desse serviço e na organização do atendimento de alunos no turno contrário, com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Freqüentemente percebo falta de segurança e de embasamento no professor alfabetizador com relação ao trabalho intencional e direcionado no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Esse trabalho não pode ser apartado do desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, ele deve ocorrer concomitantemente à sistematização da grafia, do desenvolvimento de uma oralidade mais elaborada, da feitura de textos produzidos coletivamente e individualmente com seus alunos.

---

<sup>1</sup> Minha experiência profissional tem sido muito rica. Isso se deve à diversidade de funções que fui exercendo no decorrer de minha carreira. Seguindo uma ordem mais ou menos cronológica, fui professora de Maternal, de Jardim II e de Jardim III numa escola particular de Educação Infantil; professora CLT na Rede Pública Municipal de Curitiba, trabalhando com o C.A.C.(Centro de Atividades Criadoras), dando aulas de Literatura Infantil e de Artes com alunos de 1ª. a 4ª.série; já concursada na Rede Municipal de Curitiba, fui professora de 1ª. série; Diretora por dois mandatos de uma escola de 1ª. a 4ª. série; professora auxiliar; professora de segunda série; concursada pela Rede Estadual de Ensino, atuei como Supervisora Pedagógica do E. J. A. (Educação de Jovens e Adultos), de 5ª. à 8ª. série e de 1ª. à 4ª. série do Ensino Fundamental; fui vice-diretora de uma escola de 1ª. à 4ª. série. Ingressei numa escola particular de Curitiba de grande porte como professora alfabetizadora; atuei como regente de 2ª. série; como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil à 4ª. série e atualmente atuo na Orientação Educacional de Educação Infantil à 4ª. série do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, há alguns anos, desenvolvo um trabalho junto às professoras<sup>2</sup> da primeira série do ensino fundamental e Jardim III da educação infantil procurando enfrentar o desconhecimento do docente que atua nessas séries, sobre os subsídios básicos de lingüística. O trabalho inclui, também, orientações de como os conhecimentos de fonética<sup>3</sup> e fonologia<sup>4</sup> podem contribuir para a realização de um trabalho mais completo e de prevenção quanto a possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O trabalho direcionado às professoras dessas séries prende-se ao fato de que nelas ocorre de forma mais intensa a sistematização do trabalho com os processos de alfabetização e letramento<sup>5</sup> ao mesmo tempo, na grande maioria das escolas, principalmente nas escolas da rede privada.

Com efeito, o desafio hoje tem sido desenvolver um trabalho de alfabetização e letramento que inclua a apreensão do significado do que o aluno está conhecendo e, simultaneamente, o entendimento da organização e estrutura da língua, fazendo com que o educador desenvolva a metacognição<sup>6</sup> e a metalinguagem<sup>7</sup>.

Nessa perspectiva, tomo como objeto de estudo o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>8</sup> no processo de alfabetização na prática pedagógica docente de educação infantil e primeira série do ensino fundamental.

---

<sup>2</sup> Refiro-me no gênero feminino porque se trata de um grupo formado exclusivamente por mulheres.

<sup>3</sup> Tanto a Fonética quanto a Fonologia são áreas da lingüística que estudam os sons da fala. No entanto, a principal preocupação da Fonética é *descrever* os sons da fala. Exemplo: o som [b] é articulado com uma corrente de ar pulmonar, egressiva, com vibração das cordas vocais, com uma obstrução do fluxo de ar seguida de uma explosão. Ela é uma ciência basicamente descritiva. Conforme aborda Cagliari & Cagliari (2006, p. 106).

<sup>4</sup> A Fonologia procura *interpretar* os resultados obtidos por meio da descrição (fonética) dos sons da fala, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos disponíveis. A fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa, busca o *valor* dos sons de uma língua, sua função lingüística. (CAGLIARI & CAGLIARI, 2006, p. 106).

<sup>5</sup> Na visão de diversos autores o conceito de letramento é mais abrangente que o da alfabetização. A alfabetização está mais ligada aos processos mecânicos do ato de ler e escrever (decifração); o letramento está ligado ao enfoque da língua escrita como meio de expressão e compreensão da realidade pelo sujeito, e isso inclui a alfabetização. Voltarei a discutir o termo em vários momentos no decorrer deste estudo.

<sup>6</sup> Atribui-se ao psicólogo John Flavell, discípulo de Piaget, o uso desse conceito no âmbito da Psicologia Cognitiva. Para ele, ela é chamada "meta-cognição porque seu sentido essencial é a cognição da cognição", ou seja, o pensar sobre o pensar, a consciência que a pessoa tem sobre suas formas de pensar.

<sup>7</sup> Uma linguagem utilizada para se falar de outra linguagem, tomada como objeto de estudo, como objeto de análise.

<sup>8</sup> Ele abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem uma determinada língua, incluindo-se a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica.

A presente pesquisa procura responder aos seguintes questionamentos: a experiência com as professoras de um colégio da rede privada de Curitiba, sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, pode levantar indicadores para o aprimoramento dos cursos de formação de docentes? e, ainda, como as escolas poderão compensar a falta de subsídios teóricos e metodológicos para a atuação dos alfabetizadores?

Assim, com o objetivo de construir indicadores para os cursos de formação docente, no que diz respeito aos conhecimentos lingüísticos, a partir da sistematização da experiência educativa sobre o desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho com a alfabetização realizado com professoras de um colégio particular de Curitiba, em primeiro lugar realizo uma interpretação crítica das contribuições de autores que estudam sobre o desenvolvimento do conhecimento, sobre a linguagem, a alfabetização e o letramento.

Num segundo momento, busco localizar algumas formas de encaminhamentos do trabalho com alfabetização das professoras com turmas de JIII e 1as. séries<sup>9</sup>, no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, detectando a ausência desses aspectos em sua formação e procurando desmistificar práticas de ensino delimitadoras, estanques, do uso consciente de atividades necessárias com a alfabetização.

Além disso, analiso as iniciativas que as professoras têm tomado na sua prática de sala de aula com os alunos, anunciando possíveis alternativas de superação, tendo como pano de fundo um referencial teórico que as sustente.

Como procedimento metodológico numa abordagem qualitativa de pesquisa, faço uso da técnica denominada Grupo Focal<sup>10</sup>, com a finalidade de proporcionar um momento de interação maior entre o grupo das professoras com relação ao tema, oportunizando-lhes um espaço de troca de idéias, de experiências pessoais e profissionais.

---

<sup>9</sup> Participaram desse estudo sete professoras regentes de primeira série do Ensino Fundamental e seis regentes de Jardim III da Educação Infantil, profissionais diretamente envolvidas no processo de alfabetização.

<sup>10</sup> Pode-se caracterizá-la como “uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social”, segundo GATTI, 2005. Além disso, essa técnica ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, de trocas de idéias partilhadas por pessoas no cotidiano, na coletividade, num trabalho interativo. Ela permite pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas, discutindo-se vários aspectos, não se restringindo a simples perguntas e respostas como sua dinâmica.

O teor da discussão do grupo das professoras traz uma riqueza teórica e, ao mesmo tempo, a certeza de que o investimento consistente na formação continuada do educador é uma das possíveis pistas, para fazer uma educação de qualidade na formação de uma sociedade melhor, vislumbrando-se à perspectiva de um futuro igualmente melhor.

Dentro do proposto, a pesquisa procura deixar claro, no capítulo 2, o que implica a produção de conhecimento e a relação dessa produção no trabalho do professor e da escola. Para tanto, foi realizado um recorte histórico, do século XX para a atualidade, com o objetivo de situar essa relação com os desafios educacionais desse tempo.

No capítulo 3 há a retomada teórica sobre os estudos do desenvolvimento da cognição humana e sobre o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Não faz sentido tratar da alfabetização sem considerar as contribuições da Psicologia Cognitiva e as dos estudos da Lingüística para o trabalho do professor. Também foi necessário fazer uma retrospectiva das formas de abordagem da alfabetização no Brasil, desde a década de 60, para situar as problemáticas de então em comparação com seu trato pedagógico na atualidade. E, nessa perspectiva, a compreensão do significado do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do alfabetizador pode representar uma alternativa na relação entre o passado e o presente.

No quarto capítulo descrevo o percurso metodológico feito para a obtenção dos dados da pesquisa. Nele, está explicado o motivo do uso da técnica do Grupo Focal, como também o que vem a ser essa técnica; a contextualização dos sujeitos, momento vivido pela realidade da escola cognominada de “Vida”<sup>11</sup>, bem como uma breve descrição do projeto de alfabetização no contexto do seu projeto pedagógico.

Os capítulos 5, 6 e 7 têm como principal característica trazer à margem a relação estreita entre a teoria e a prática no trabalho das professoras com a alfabetização.

O capítulo 5 trata sobre as discussões atuais quanto à alfabetização: a necessidade ou não do trabalho com a codificação/decodificação; a polêmica no cenário nacional e internacional em relação à volta do método fônico e a pertinência

---

<sup>11</sup> Para efeito deste estudo, a escola onde ocorreu a presente pesquisa recebeu esse nome fictício.

ou não dos educadores estarem voltados para a questão do método, enquanto garantia de um bom trabalho em alfabetização.

Os capítulos 6 e 7 estão voltados para o diálogo entre teoria e prática de alfabetização descrita e defendida pelas professoras da escola “Vida”. A riqueza do trabalho inspirado pelos estudos realizados nessa instituição pode gerar uma contribuição para a realidade de outras escolas do setor público e privado.

Todos os aspectos abordados nestes dois últimos capítulos são discutidos a partir da reflexão/ação das alfabetizadoras e de alguns elementos levantados por estudiosos brasileiros, concernentes à alfabetização.

## 2 O PROFESSOR E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

“Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento de mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. Quando damos um passeio pela praia, por exemplo, ao fim do trajeto estaremos diferentes do que estávamos antes. Por sua vez, a praia também nos percebe. Estará diferente depois de nossa passagem: terá registrado nossas pegadas na areia – ou terá de lidar também com o lixo com o qual porventura o tenhamos poluído.

Do mesmo modo, as águas de um rio vão abrindo o seu trajeto por entre os acidentes e as irregularidades do terreno. Mas estes também ajudam a moldar o itinerário, pois nem a correnteza nem a geografia das margens determinam isoladamente o curso fluvial: ele se estrutura de um modo interativo, o que nos revela como as coisas se determinam e se constroem umas às outras. Por serem assim, a cada momento elas nos surpreendem, revelando-nos que aquilo que pensávamos ser repetição sempre foi diferença, e o que julgávamos ser monotonia nunca deixou de ser criatividade.”

(MARIOTTI, 2001).

Para percorrer os cursos da linguagem, da alfabetização e dos conhecimentos lingüísticos e adentrar no desenvolvimento do tema em questão, é importante delinear primeiro o que se entende por conhecimento, por produção de conhecimento e que abrangência têm as palavras professor e educador.

A forma integradora com que Humberto Mariotti trata a relação entre o conhecimento, a trajetória de vida dos indivíduos, a visão de mundo, a influência mútua que vai ocorrendo no percurso da vida das pessoas ilustram bem o movimento de recursividade que ocorre nessas relações.

O ser humano, enquanto espécie animal, consegue sobreviver devido a sua grande capacidade de se adaptar às diferentes condições dos ambientes em que vive. Essa relativa “plasticidade” que o homem possui levou muitos anos para ser desenvolvida na história da humanidade. Isso se deve ao fato de o ser humano ter um alto grau de curiosidade empírica. A curiosidade empírica moveu-o a realizar experiências sucessivas, cada vez mais elaboradas, percebendo-se ou não alguma lógica envolvida nelas. Quando observada alguma lógica, o ser humano passou a intervir sistematicamente nas suas experiências, produzindo o que denominamos “conhecimento”. Ou seja, o conhecimento está vinculado à experiência, à prática, à vivência das pessoas.

A propósito, Pozo defende a idéia de que

A aquisição de conhecimento é o traço mais característico de nosso sistema cognitivo, o sistema que nos diferencia, não somente de outros organismos que aprendem, mas também de outros sistemas cognitivos artificiais.[...] Outras espécies, especialmente os primatas, são capazes de inventar, como nós, novas soluções adaptativas e, inclusive, de compartilhá-las socialmente. Porém, somente os humanos conseguem acumular essas soluções culturalmente em forma de conhecimento, transmitindo-as de geração a geração, porque dispõem de sistemas de aprendizagem e representação que os diferenciam dos demais organismos e sistemas que aprendem. (Grifos do autor). (2004, p.13).

Esse processo emerge e desenvolve-se integrando atividades eminentemente vitais com ações que geram significações, ou seja, objetividade e subjetividade se amalgamam, se integram em toda atividade humana de “conhecer” o mundo circundante. Assim, conhecimento, pensamento e ação se articulam, se interpenetram, se potencializam durante toda a existência do homem.

Severino entende o conhecimento como um processo histórico. Ele afirma:

O conhecimento se configura assim, em suas linhas gerais, como o esforço do ‘espírito’ humano para compreender a realidade. Esta compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de uma significação que, por sua vez, se dá mediante a explicitação de nexos entre os objetos e situações da realidade, nexos que sejam aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas dessa subjetividade ao mesmo tempo que viabiliza alguma modalidade de intervenção prática do homem sobre esses objetos e situações. O elemento essencial dessa subjetividade instauradora de nexos entre os diversos aspectos das manifestações do real é exatamente a capacidade por ela gerada de ‘duplicar’ os objetos da experiência do homem por um processo de simbolização, em função do qual esses objetos perdem sua condição unívoca de meros dados, passando a ser mentalmente representados, podendo os homens lidar com eles num outro plano, aquele do simbólico. Em consequência disso, as relações entre esses dados deixam de ser apenas relações transitivas e mecânicas; elas ganham igualmente uma dimensão simbólica, que as torna significativas, ou seja, elas exprimem nexos explicativos, instaurando sentidos, articulações que satisfazem, por assim dizer, as exigências específicas da função subjetiva. (grifos do autor). (2002, p.11).

Esse processo de simbolização, que vai moldando sentidos para a compreensão do homem em função dos objetos de suas experiências, delinea, também, uma natureza sociocultural do conhecimento que se difere da natureza biológica. Contudo, as duas se relacionam e se inteiram. Segundo Morin (2002, p.

19), elas “estão ligadas por um nó górdio<sup>12</sup>: as sociedades só existem e as culturas só se formam, se conservam, se transmitem e se desenvolvem através das interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos”.

O conhecimento tem um âmbito que é individual, particular; ao mesmo tempo, contudo, ele sofre a influência da memória coletiva, das representações coletivas, do imaginário cultural em que o ser humano está inserido. Assim, entendo por “produção” também esse processo de recursividade, ou seja, o ser humano produz conhecimento e é igualmente produto dele, numa dinâmica de mútua interferência.

Essa dinâmica de recursividade está presente em diversos aspectos da vida do ser humano. Considero pertinente fazer aqui relação com um termo comumente empregado na área biológica - quando lemos livros, artigos em geral, que tratam sobre aspectos de saúde, alguns autores, tentando traduzir a dinâmica do funcionamento do nosso organismo, empregam o termo “sinergismo”. Consultando o dicionário, *sinergia* significa “simultaneidade de forças concorrentes; ação simultânea de diversos órgãos ou músculos, na realização de uma função”. (Michaelis, 1998, p. 1.947). Concluo que a confluência de ações e reações conjuntas de diferentes agentes cria um efeito sobre o organismo como um todo, que se constitui como um efeito maior que simplesmente a articulação das partes isoladas. O uso fazer uma analogia com o conhecimento que o ser humano vai elaborando, construindo; no meu entender ele ultrapassa o simples somatório das experiências vividas, aprendidas. Junto a ele vão se agregando novos elementos, novas leituras de mundo, novos pontos de vista, novas idéias e relações com outras pessoas. Cada indivíduo vai reconstruindo seu processo formativo pessoal e profissional ao mesmo tempo. Não há como dissociar as coisas.

Dentro desse mérito de não dissociação, mais adiante trato da relação teoria e prática, sobre a qual tanto se debate em educação. Aqui entra o conceito de “professor”, em sua abrangência didática; freqüentemente, ela é substituída pelo termo “educador”, para indicar uma forma mais ampla de atuação. Trata-se de um profissional de educação, que pode ser professor regente de turma, pedagogo, coordenador, diretor etc. Um profissional que desempenha um importante

---

<sup>12</sup> Essa expressão também é utilizada por Morin (2002, p. 39) em seu livro o Método 5, atribuindo à linguagem o papel de multiplicar as comunicações das interações individuais e de alimentar a complexidade das relações entre indivíduos e a complexidade das relações sociais.

papel político-social e um ser humano em suas múltiplas dimensões: biológicas, psicológicas, físicas, antropológicas, sociais... Acima de tudo, ressalte-se essa multiplicidade dimensional que é muito própria de cada ser humano, da incompletude, do fazer-se e refazer-se a cada momento na relação com o outro, que é a essência do ser docente e do trabalho docente. Sua trajetória de vida mistura-se a sua trajetória profissional, perpassadas por marcas leves e profundas deixadas nas pessoas e espaços percorridos e, ao mesmo tempo, sendo marcadas pelas mesmas pessoas e espaços. No entanto, nas vezes em que se utiliza o termo “professor”, refere-se ao profissional que atua diretamente em sala de aula, frente a uma turma de alunos.

Delineados os termos empregados, passo a fazer um breve recorte histórico do desenvolvimento do conhecimento na passagem do século XX para o XXI, para então abordar a relação do educador com a produção de conhecimento.

## **2.1 O desenvolvimento do conhecimento a partir do século XX**

As evidências deixadas e, aos poucos, descobertas pelo próprio homem ao longo dos tempos têm demonstrado o quanto seu potencial criador espalhou sua presença em todos os lugares do planeta: na terra, no céu e nas águas. A atividade incessante de sua intervenção na natureza dependeu necessariamente de sua capacidade de aprender.

Vários acontecimentos na história da humanidade que ocorreram no século XX colocaram em dúvida todo o otimismo em que o desenvolvimento tecnocientífico fizera acreditar enquanto melhoria de vida, de domínio e controle da natureza, da sociedade e dos indivíduos. Entre outros, podem citar-se: as duas guerras mundiais; a energia nuclear; o fascismo e o nazismo; as ditaduras sangrentas; as guerras do Vietnã e do Afeganistão; a poluição das águas; a devastação de florestas; a poluição da atmosfera; a crescente destruição da camada de ozônio; o uso de agrotóxicos e outros poluentes; os problemas advindos do desenvolvimento da biologia genética. Esses exemplos deixam claro que as ciências e todo o conhecimento técnico se desenvolveram e se aliaram às grandes corporações financiadas por complexos industriais públicos e privados. Boa parte

delas, possui interesses econômicos e políticos que acabam por determinar os destinos de suas pesquisas, ficando controladas pelo capital. Também, ficam comprometidas com os ideais de um progresso desmedido, onde os padrões éticos e a responsabilidade com a coletividade planetária são relegados para um plano secundário.

Um grupo de pesquisadores e filósofos alemães amigos entre si, na década de 30, com formação marxista, denunciou a racionalidade científica e técnica da humanidade. Para eles, a razão é condicionada pela situação econômica, social e política de uma época. Esse grupo criou a conhecida Escola de Frankfurt. Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros, elaboraram a “Teoria Crítica” do conhecimento, que, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 112), teve como pretensão básica “de um lado, aprofundar as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzir um questionamento de valores individualistas”. Ou seja, a conquista racional do mundo pelo homem, que fez, de si mesmo, um escravo de sua própria técnica. Para estes autores, o grupo criticou “a massificação da indústria cultural, os totalitarismos e a concepção positivista do mundo”.

Chauí nos chama a atenção para as duas formas da relação entre razão e sociedade na visão desse grupo, no que segue:

Os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a *razão instrumental* ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a *razão crítica* ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força liberadora. (2004, p.82).

Esse grupo defendeu que a maneira com que as pessoas vão pensando a realidade não se expressa unicamente pela racionalização que elas fazem da realidade. As transformações que a realidade sofre vão influenciar diretamente na forma de se pensar nela. As transformações são elementos condicionantes geradores de uma nova razão, convertidas na crítica de se conceber a realidade e o conhecimento com padrões fixos e fechados de pensamento, de explicação.

Além disso, o desenvolvimento das ciências ocorrido no século XX e marcando o início do século XXI colocou em xeque os padrões da racionalidade do

pensamento clássico: a simplicidade, a estabilidade e a objetividade. Dentro desse panorama, podemos citar três exemplos básicos de conflito: a teoria da relatividade, de Einstein<sup>13</sup>, a noção de inconsciente – subjetividade desenvolvida por Freud<sup>14</sup>, e a idéia de que a sociedade funciona por contradição - defendida por Karl Marx<sup>15</sup>.

Outros tantos exemplos podiam ser ilustrativos dessa mesma idéia que quebra os padrões da racionalidade. Um deles, que vale ressaltar, é o da “revolução biológica” nos estudos sobre os organismos vivos: nela, a especificidade e a diversidade fazem parte de uma mesma organização viva, de um complexo que comporta muitos acasos, com espaços para o desconhecido, num processo de evolução via mutação/seleção constantes. Assim, o homem buscou mais uma vez novas formas de pensar a realidade que o cerca.

Em meados dos anos de 1960, tomou corpo, principalmente na França, uma corrente científica que considerava a noção de estrutura das coisas como a forma fundamental de estudar a realidade: o estruturalismo. O início do estruturalismo como concepção metodológica foi desenvolvido pela Lingüística e pela Antropologia Social e se expandiu, sobretudo, nas ciências humanas, de um modo geral, no final do século XX.

A perspectiva dos estruturalistas não foi de se prender às mudanças e às transformações ocorridas numa realidade, e, sim, de se averiguar a estrutura e a forma que a realidade estudada tinha no momento presente. A estrutura passada e a estrutura futura são consideradas estruturas que diferem entre si. Assim, o estruturalismo exerceu grande influência sobre o pensamento filosófico, sobre a razão, tendo grande repercussão nos estudos de diversos autores.

Como exemplos, na história da filosofia, nas ciências sociais, nas artes, temos obras realizadas pelos filósofos franceses Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, em que eles afirmam que o desenvolvimento do pensamento, da razão, é histórico: ele vai mudando no decorrer do tempo. No

---

<sup>13</sup> Essa teoria afirma que não existe um sistema fixo e universal para os fenômenos. O mundo que nos cerca está em constante movimento. E o movimento é sempre relativo a um ponto de referência.

<sup>14</sup> Freud foi o criador da Psicanálise. Sua teoria provocou o questionamento da filosofia tradicional e racionalista largamente difundida na época. A teoria freudiana revelou que o inconsciente pode produzir efeitos sobre a consciência humana, ocupando o lugar dos desejos reprimidos, dos sonhos e/ou do fruto da nossa imaginação. Suas idéias acabaram forçando a revisão da interpretação filosófica do pensamento humano.

<sup>15</sup> Marx desenvolveu seu pensamento filosófico tecendo críticas à filosofia racionalista. Defendeu que seria necessário analisar o capitalismo, enquanto modo de produção da sociedade contemporânea, com sua natureza de dominação e exploração das classes mais pobres pelas mais abastadas.

entanto, eles alegaram que as mudanças não são contínuas, cumulativas, evolutivas. Elas se realizam por rompimentos das concepções anteriores, por saltos descontínuos com sentidos próprios, válidos por determinados momentos, diferenciando-se completamente umas das outras. Chauí (2004, p. 83) exemplifica bem:

[...] A teoria da relatividade, elaborada por Einstein, não é continuação evoluída e melhorada da física clássica, formulada por Galileu e Newton, mas é uma outra física, com conceitos, princípios e procedimentos completamente novos e diferentes. Temos duas físicas diferentes, cada qual com seu sentido e valor próprio. (Grifo da autora).

Essa autora afirma ainda que “não há como dizer que as idéias e as teorias passadas são falsas, erradas ou atrasadas: elas simplesmente são diferentes das atuais porque se baseiam em princípios, interpretações e conceitos novos” (CHAUÍ, 2004, p.83). Dentro desse panorama, chamo atenção para a não descartabilidade de conceitos, métodos e técnicas antigas. Quando utilizados novamente, eles se diferenciam porque se configuram num novo momento histórico, com outras pessoas envolvidas, com outros pontos de vistas observados e praticados.

Thomas Khun, filósofo norte-americano contemporâneo, é respeitado por muitos estudiosos, por explicar a evolução da ciência levando em conta o jogo das relações sociais que influenciam o próprio meio científico. Seus estudos demonstram que as ciências se desenvolvem e progridem quando os cientistas seguem padrões de referência, matrizes de investigação e de pensamento, denominados por Kuhn de paradigmas (etimologicamente a palavra vem do grego “parádeigma” = modelo, padrão). As ciências seguiriam, por determinado tempo, uma tradição intelectual comum; os cientistas se guiariam para solucionar problemas até essa tradição ser abalada por uma revolução. No conceito de Kuhn, a revolução acontece quando uma teoria científica entra em crise e é substituída por outra teoria que é organizada de maneira diferente. Então, de tempos em tempos, acontece uma “crise de paradigma” – ocorrendo irregularidades, dificuldades, com as quais os objetos pesquisados não passam mais a corresponder com o paradigma vigente.

Portanto, no decorrer da história, o homem cria novos modelos explicativos para entender a realidade, para conhecer, para racionalizar o mundo que o cerca. Não há, conseqüentemente, um processo linear, contínuo de racionalidade. A filosofia pós-moderna já admite que não existe conhecimento verdadeiro da realidade; existem, sim, formas de leitura dessa realidade, maneiras de interpretar essa realidade.

No entender de Vasconcellos, “as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual” (2002, p. 35). A autora argumenta, na linha histórica do desenvolvimento do conhecimento científico, que várias separações foram propostas para preservar o rigor e a precisão do conhecimento científico, mas o preço pago por elas foi o das rupturas, da fragmentação do saber.

Além disso, ela considera o sentido de mudanças paradigmáticas como equivalente ao de mudanças epistemológicas. Concebe a epistemologia enquanto estudo que reflete sobre um campo do saber (teórico) e, ao mesmo tempo, um campo de práticas decorrentes da teoria. Para ela, “quando se fala de uma ‘nova epistemologia da ciência’, se está falando de uma nova visão ou concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas”. (2002, p.43).

Assim, a emergência deste novo paradigma marcará um ponto sem retorno, um salto qualitativo como foi à emergência do logos que estabelece a racionalidade epistêmica, diferentemente da forma de pensar a ciência no paradigma anterior.

Vasconcellos propõe um novo paradigma que, dentro de seu ponto de vista, poderia ser uma perspectiva de integração, de avanço transformador: o pensamento sistêmico.

A citada autora diferencia os dois paradigmas denominando-os de pensamento tradicional (o anterior) e de pensamento sistêmico (o atual). Considera que o pensamento tradicional está fundamentado em três pressupostos epistemológicos fundamentais: *a crença na simplicidade* (separação da menor parte para entender o todo complexo; a busca da relação causa e efeito); *a crença na estabilidade* (o mundo é estável, determinado e irreversível, logo podemos conhecer, prever e controlar os fenômenos); finalmente, *a crença na objetividade* (é o critério

da ciência para se atingir a versão única do conhecimento (uni –verso)). E que o pensamento sistêmico está embasado nos três pressupostos fundamentais: o da *complexidade* (contextualização e causas recursivas), o da *instabilidade* (processo de tornar-se, a imprevisibilidade, a irreversibilidade e a incontrolabilidade dos fenômenos) e o da *intersubjetividade* (temos uma objetividade entre parênteses, temos múltiplas versões da realidade, em diferentes domínios lingüísticos de explicações).

Essa mesma autora ainda considera que os princípios que regem a nova forma de pensar a realidade são a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Nos dias de hoje, o homem está inserido numa realidade onde há uma multiplicidade de influências interferindo concomitantemente nos processos de desenvolvimento e conhecimento da realidade. Essas influências também ocorrem de forma muito acelerada. Assim, é preciso que as pessoas que fazem parte mais diretamente do processo de organização do conhecimento, de transmissão, de construção do conhecimento científico, que é muito próprio da instituição escolar, consigam fazer um trabalho de conscientização da importância do papel da escola e de seus atores.

Levando em conta esse panorama histórico, passo a situar o educador e a produção de conhecimento na atualidade.

## **2.2 O educador e a produção do conhecimento frente aos desafios do Século XXI**

Na medida em que a curiosidade e o questionamento sempre acompanharam os seres humanos em sua trajetória de vida no decorrer da história, também o educador pode fazer sua trajetória profissional tendo como marca singular a “curiosidade epistemológica”<sup>16</sup>, a qual tanto defendia o saudoso educador Paulo Freire, conforme as idéias seguintes: a curiosidade que move; que instiga o saber

---

<sup>16</sup> Para Paulo Freire a ação de “ensinar exige curiosidade” (1996,p.84). Ele a denomina epistemológica porque, em sua visão, “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de *tomar distância* do objeto, de observá-lo de delimitá-lo, de cindi-lo, de *cercar* o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”.(1996, p. 85). Lembra, ainda, que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente *perseguidora* do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se *rigoriza*, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.(1996, p. 87). Essas atitudes permeiam um processo escolar democrático.

mais; que inquieta, mas não silencia; que exercita a capacidade crítica; que desafia o movimento do pensamento; que suscita o diálogo; que provoca o conhecimento provisório de algo; que revela clareza do percurso a ser feito; que convoca a imaginação; que tenha e estabeleça critérios científicos e não “achismos”; etc.

Todo educador precisa levar muito a sério sua formação: desde sua escolaridade mais básica, passando pelos bancos universitários, cursos de pós-graduação, até os cursos de aperfeiçoamento que for realizar, projetos que for desenvolver, instituições de ensino de que fizer parte necessitam ser alvo de constante análise do nível de exigência, e se estes promovem um estudo permanente de todos os que atuam nessas instituições.

Na perspectiva de Mariotti, “nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento de mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito” (2001). Assim, o educador também é muito influenciado pelas realidades nas quais está inserido. Dentro dessa idéia, a própria instituição escolar tem responsabilidade de fomentar o estudo permanente de seus educadores, através da elaboração e reorganização de seu Projeto Político Pedagógico.

Veiga (1995, p.13) da sua visão da dimensão política e pedagógica do projeto escolar,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Assim, as duas dimensões caracterizam bem a concepção democrática do projeto. A elaboração, a efetivação e reorganização dele é uma tarefa de todos e um processo de permanente reflexão, de discussão, que buscam alternativas para a solução de problemas coletivos, onde os conflitos inerentes ao trato das ações humanas possam ser debatidos em espaços de diálogo, de debate constante. Um projeto educativo precisa ser concebido sob os princípios de

flexibilidade, de abertura, de revisão constante, de atualização. Ele se constitui num devir. E é fundamental que todos os educadores da instituição estejam permanentemente envolvidos em sua recomposição.

Também é essencial que nele esteja prevista a formação continuada de seus profissionais. Dentro dessa idéia, Veiga defende que

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre as instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. (1995, p. 20).

Os órgãos oficiais, por meio dos conselhos e núcleos de educação municipais e/ou estaduais, têm exigido das escolas a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, nos quais é recomendado que conste o quê e como cada instituição atua, com a formação continuada de seus educadores, prevendo encontros periódicos no decorrer do ano letivo para estudos, debates, trocas de experiências, etc. de âmbito coletivo. Dentro das próprias escolas, “A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 21). Já, para Shön (1998, p. 29), o professor aplica a “reflexão-na-ação” no decurso do seu trabalho pedagógico; para ele, as demandas se configuram como “únicas, incertas e conflituosas”.

A *aplicação de saberes* Tardif caracteriza como saberes provenientes de “uma epistemologia da prática” (2002, p. 29), presentes na atividade do professor. Já Martins (2003, p. 133) denomina de *didática prática*. Ela ressalta que os professores são atores e autores no processo de ensino, vivenciando-o e refletindo-o, pois:

O professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma Didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa. Essa Didática prática, presente no trabalho do professor, implica pressupostos teóricos que precisam ser captados, explicitados e estruturados teoricamente[...].

A autora refere-se à *didática prática* como sendo toda prática pedagógica que delinieie ações dos professores no interior da escola. Então, faz-se imprescindível que as escolas organizem e abram espaços para a reflexão de suas práticas, para pensar a organização e a adequação curricular seguidas por elas. Muitas vezes, a grande demanda de atividades comuns às rotinas das escolas impede que se prevejam, com maior cuidado, momentos ricos dessa relação teoria/prática.

Agora, é importante deixar claro que a idéia de formação continuada é uma tarefa tanto da escola, como do próprio educador. Há pesquisas<sup>17</sup> que ilustram que os educadores têm a preocupação de buscar alternativas aos problemas mais emergentes de suas práticas. Segundo Romanowski, Martins e Wachowicz (2005, p. 22),

A educação como prática social, portanto contextualizada historicamente implica que a mudança da prática docente é alterada substancialmente pela própria dinâmica social. Enfatiza-se que a prática do professor na sala de aula, a pesquisa e a crítica sobre o conjunto de problemas desta prática, são tarefas também do professor, ainda que no limite das condições objetivas de trabalho.

Buscas de alternativas são concernentes tanto às condições de ordem pessoal, quanto às de ordem institucional. As mantenedoras, tanto públicas quanto privadas, mesmo com as limitações de diversas naturezas, podem formar parcerias com o intuito de promover estudos mais constantes envolvendo todas as pessoas da escola, seu corpo técnico/administrativo e seu corpo pedagógico.

Essas parcerias poderiam ser firmadas com instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas, que possuíssem infra-estrutura adequada, para a organização de cursos, seminários, congressos, grupos de estudos que fomentassem a permanente capacitação dos educadores dessas instituições, independentemente da região. Essa iniciativa oportunizaria uma troca de experiências entre seus educadores, a divulgação e a realização de pesquisas

---

<sup>17</sup> As professoras Joana Paulin Romanowski, Lílian Anna Wachowicz e Pura Lúcia Oliver Martins abordam, num artigo publicado pela *revista Diálogo Educacional*, de set./dez.2005, as implicações na prática pedagógica do professor e suas preocupações atuais quanto às novas exigências determinadas pelo contexto sócio-histórico em questão.

voltadas para sanar dificuldades de ambas as realidades, inclusive formando uma parceria de responsabilidade social, de envolvimento maior com os problemas locais, de construção da consciência crítica dos educadores e, por extensão, de seus educandos.

Estamos vivendo um momento em que há uma profusão de idéias, mergulhados na propagada sociedade da informação, do conhecimento, da infotecnologia. Como estamos inseridos numa sociedade onde impera o poder econômico, todo avanço científico, o desenvolvimento da tecnologia e as informações estão intimamente ligados a esse poder. Assim, o acesso a bens culturais das mais variadas atividades pode contribuir para a formação de cidadãos intelectualmente mais bem capacitados.

Nesse contexto, muito se fala da falta de preparo do educador em termos de formação profissional: pouco se investe para que ele tenha melhores condições financeiras, para a obtenção de recursos tecnodidáticos, visando um maior aprimoramento cultural e intelectual desse educador.

Com efeito, um educador mais informado, intelectualmente mais preparado, segundo Paulo Freire, tem condições reflexivas de ir assumindo-se como “sujeito também da produção do saber”, sem se ver como quem transfere conhecimentos. Freire destaca que os papéis entre o docente e o discente diferem entre si, mas, ao mesmo tempo os papéis se relacionam mais ou menos intensamente, dependendo da visão mais democrática ou não que o educador evidenciar em sua lida pedagógica. Ainda, para Freire, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” ( 1996, p. 23).

Nessa perspectiva, tomando como foco um educador com postura progressista e crítica, ele próprio precisa pensar sobre as possíveis maneiras de melhor aprender e ensinar, colocando-se ora como educador, ora no lugar de aprendiz. Analisando as condições que levem à verdadeira aprendizagem, faz com que os alunos vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ao lado do educador, igualmente sujeito do processo e não o único detentor de certas verdades. Isso porque a complexidade da realidade contemporânea exige que se privilegie a organização dos conteúdos a serem trabalhados, de forma que os educandos possam estabelecer relações entre os conhecimentos das diversas áreas, a fim de que se possibilite conhecê-la mais amplamente. Nesse sentido Morin ( 2000, p. 24) defende que

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

Nessa perspectiva, o educador pode trabalhar dentro da idéia de caráter “provisório” das ciências, mas sem deixar que os educandos percam a vontade de aprender, se desencantem e percam a alegria necessária à atividade educativa.

Finalmente, é preciso que, em sua formação permanente, o educador se perceba e se assuma como professor, como pesquisador, dentro da perspectiva bastante difundida por Donald Schön do profissional que reflete sobre sua prática, estendida ao profissional docente. No entender de Lüdke (2001, p. 104), “há uma aproximação muito íntima entre reflexão e pesquisa, quase beirando à identificação.” Para essa autora,

(...) O chamado movimento do professor pesquisador, hoje crescente em vários países, luta pelo desenvolvimento do professor enquanto pesquisador, em todas as suas acepções. Ao nosso ver, esse movimento não visualiza esse desenvolvimento dentro de certos limites. O professor será preparado e deverá ter condições para a realização de todo tipo de pesquisa que julgar importante e necessária para seu trabalho. (LÜDKE, 2004, p. 191).

A postura investigativa que o educador pode assumir exerce influência na sua relação com o conhecimento que precisa trabalhar; exerce influência, também, na sua relação com o aluno. Isso implica respeito ao senso comum no processo da necessária superação e ao estímulo à capacidade criadora do educando. Também implica o compromisso com a formação da consciência crítica do educando, colocando em dúvida a ideologia alienante e apassivadora do poder econômico/político excludente.

Como a presente pesquisa trata dos conhecimentos do professor alfabetizador sobre a linguagem, no próximo capítulo procuro fazer uma análise de alguns pontos centrais dos conhecimentos sobre desenvolvimento cognitivo, linguagem e educação.

### 3 LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Como vivemos numa sociedade onde imperam as leis da lógica do mercado, do lucro, da individualidade, da superficialidade das relações humanas, da informação fragmentada, da perda de referenciais éticos, estéticos, espaço-temporais, dentre tantos outros fatores que caracterizam a contemporaneidade, a instituição escola também passa a absorver um caráter de organização marcada pelo conhecimento com caráter meramente utilitário, delineando-se os limites entre o que se pode saber, do que não se pode saber e entre os que sabem e os que não sabem. Repetem-se, assim, os mesmos princípios de um mercado excludente e marginalizador.

Essa nova relação conhecimento/escola/indivíduo, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, incorpora as desigualdades sociais como fatores naturais e articula-se organicamente à lógica desse mercado excludente.

Penso ser oportuno resgatar aqui uma idéia de Valle (2001, p. 33-34) sobre o papel da escola enquanto instituição social insubstituível para o processo formativo do homem:

A escola é uma instituição do homem. Existe nela um objetivo. Persegui-lo é tarefa diária que se estende pelo tempo. A Escola é, talvez, das instituições humanas, aquela onde entra com maior expectativa. Todos sabemos reconhecer que o ingresso na escola é uma atitude que imprime uma das mais significativas conquistas para a formação da personalidade do homem. A escola está associada definitivamente como sendo um espaço oportunizador das conquistas que permitirão a aquisição do humano no homem. (...).

Assim, a instituição escolar, que requer o desenvolvimento de um projeto educativo voltado não para a manutenção e sim para a transformação da sociedade num contexto mais justo nos âmbitos social, econômico e político, pode direcionar o trabalho com a alfabetização, através de um processo pelo qual considera a criança um sujeito inserido nas relações sociais; um sujeito que exerce suas atividades enquanto cidadão.

Valle aborda a entrada da criança na escola como um “momento de encantamento” porque é nela que o sujeito vai construindo o sentido de seu próprio ser e vai construindo o sentido de mundo, da realidade, que é uma realidade individual e coletiva ao mesmo tempo. Nesse sentido, ele argumenta que:

Mas o maior encantamento oportunizado pela escola, ainda é aquele da mágica do encontro, onde um eu encontra outro eu, diferente, interpelador, às vezes assustador, justamente porque distinto. Na alquimia do encontro de pessoas, o eu se afirma afirmando também os outros. A descoberta do outro não só plenifica os olhos como também, e muito propriamente, plenifica o coração. (2001, p. 34).

Desse ponto de vista, o trabalho pedagógico com as séries iniciais<sup>18</sup>, nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, alicerça o trabalho posterior. Assim, é imprescindível que ele conceba os sujeitos que participam dele, como sendo sujeitos reais, levando em conta que a relação entre eles nem sempre será harmônica e perfeita. Também é preciso respeitar a trajetória de cada aluno, com seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida, suas percepções sobre as pessoas e objetos que rodeiam cada indivíduo.

Assim sendo, o processo de escolarização se ocupa em desenvolver uma formação na perspectiva de o sujeito conseguir exercer plenamente a sua cidadania, que denomino de “autonomia responsável”, dentro da sociedade em que está inserido. Esse processo tem sua iniciação com o trabalho da alfabetização nas séries iniciais de escolarização do indivíduo.

A esse respeito, Soares (2003, p. 56) alerta que não se pode ser ingênuo em atribuir linearmente a relação entre alfabetização e cidadania; o exercício de cidadania pode acontecer sem que o cidadão tenha acesso à leitura e à escrita; esse posicionamento, na ótica da autora, pode ocultar as causas mais profundas da exclusão: “as condições materiais de existência, as estruturas privatizantes do poder, os mecanismos de alienação e de opressão, tudo isso resultando na distribuição diferenciada de direitos sociais, civis e políticos às diversas classes e categorias sociais”.

---

<sup>18</sup> Isso não significa desconsiderar o trabalho pedagógico das outras séries do Ensino Fundamental, cuja importância imprime grande responsabilidade aos profissionais envolvidos no processo e requer um preparo cuidadoso em termos de formação tanto no aspecto docente, quanto no discente.

Mas, também é certo que o indivíduo alfabetizado possui ferramentas básicas para a conquista de seus direitos e deveres civis, políticos, sociais, culturais, econômicos. Enfim, um sujeito alfabetizado tem maiores chances de sobreviver numa sociedade onde imperam mecanismos fortes de exclusão. Levando em conta essa questão, argumenta Soares (2003, p. 58):

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é freqüente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo). Neste contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder.

Desse ponto de vista, o trabalho com língua no universo escolar pode contribuir imensuravelmente, agregando-se à perspectiva pedagógica a formação cultural de nossos alunos; oferecendo-lhes um trabalho com literatura, com a língua falada, com a escrita, com o teatro, com a arte, enfim de forma a ampliar a leitura de mundo, uma leitura com maior reflexão, consciência, criticidade e criatividade.

Já, para Bakhtin, língua é material e instrumento de si mesma produzida na interação social. Assim, a alfabetização está vinculada à concepção de homem e sociedade que se almeja formar. A forma de desenvolvimento desse trabalho também está atrelada a uma concepção de linguagem, que perpassa todo o tratamento didático dos conteúdos que envolvem a escrita, a leitura, a oralidade. Daí a importância de se adentrar nessa análise dos pressupostos teóricos que sustentam as metodologias adotadas no trabalho com alfabetização.

### **3.1 As concepções de linguagem que fundamentam os métodos de alfabetização**

Faz parte da natureza do ser humano relacionar-se socialmente. A linguagem<sup>19</sup> exerce um papel central nesse processo. É a própria linguagem, e, é através dela, que o ser humano se constitui enquanto ser humano.

Assim, torna-se fundamental que o educador tenha uma noção da importância da linguagem e a sua relação nesse processo de humanização e, ao mesmo tempo, tenha maior ciência do papel da linguagem na constituição do sujeito, enquanto processos diferentes, mas indissociáveis: um não ocorre sem o desenvolvimento do outro. Ou, melhor, o uso da linguagem é uma característica peculiar do animal ser humano; ao mesmo tempo, ela exerce também a função de mediar a relação do homem com toda a realidade que o cerca – a relação com o meio, com os objetos, com as pessoas e consigo próprio.

Desse ponto de vista, o papel do educador e a forma com que ele exerce a linguagem com seus alunos e, como ele usa e trabalha a aquisição da linguagem escrita com eles, conferem à lida pedagógica das séries iniciais grandes possibilidades de avanços, mas, infelizmente, também “entraves” na escolarização das crianças.

Nessa perspectiva, as possibilidades de avanços ocorrem atreladas a um trabalho didático/teórico, que trata a linguagem oral e a fluência na língua escrita pautada numa abordagem mais dinâmica, ativa; num enfoque onde as atividades mais formais de linguagem alicerçam as atividades de fluência de seu uso social, contextualizadas e de maior significado de uso da língua no decorrer da escolarização do indivíduo. Um trabalho escolar norteado por uma visão de língua e de mundo aberta, flexível e dialética pode caracterizar-se por um processo dinâmico e significativo. Assim, o trabalho passa pelo direcionamento de atividades com objetivos claros, deixando de caracterizar-se por um processo educativo mecânico e sem sentido para o aluno. Decorre daí que a linguagem é considerada como um

---

<sup>19</sup> Quando falo em “linguagem”, uso o termo referindo-me de forma abrangente, tanto à falada, quanto à gestual e à escrita.

mecanismo interno, da natureza do ser humano, intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento.

Já as possibilidades de entraves podem ocorrer dentro de uma abordagem teórico-didática, em que a linguagem é concebida como uma organização de signos e símbolos tão-somente, com estrutura fixa, padrão; grande parte das atividades desenvolvidas com ela e através dela são formais e mecânicas, com padrões de erros e acertos. Além disso, essas atividades são propostas de maneira fragmentada e muitas vezes descontextualizada, não conseguindo fazer que os alunos apreendam o significado do uso da língua no seu processo de escolarização, numa visão de mundo igualmente fragmentada, cuja ordem e a objetividade são a tônica maior do trabalho com o conhecimento enquanto ciência e enquanto linguagem presente no interior da escola. A linguagem, assim, é vista como algo externo ao sujeito; ele só precisa dominá-la para internalizá-la.

Como mencionei no capítulo anterior, houve uma corrente de pensamento que muito influenciou os estudos lingüísticos, e, por conseqüência, influenciou também a forma como a língua foi concebida e trabalhada na escola: o estruturalismo<sup>20</sup>.

Levando-se em conta essa visão de mundo fragmentada, em que a objetividade obscurece qualquer traço de desordem, de subjetividade, o estruturalismo foi defendido por seus seguidores nas décadas de 20 e 30; sua concepção serviu de modelo para áreas de pesquisa das ciências humanas, principalmente nas pesquisas ligadas à lingüística, à psicologia, à antropologia.

O método estruturalista de investigação desenvolvido pelo lingüista suíço Ferdinand de Saussure concebe a linguagem como um sistema, uma estrutura, que pode ser percebida, estudada pela análise das relações entre seus elementos constitutivos. Ou seja, o estudo das partes garantiria o conhecimento do todo, o exame da micro-estrutura estaria ligado ao conhecimento da estrutura macro. Essa concepção metodológica foi intensamente utilizada no interior da escola no processo de alfabetização de maneira bastante linear, atrelada à visão de ciência igualmente linear e objetiva da realidade e do homem como sujeito-objeto, enquanto

---

<sup>20</sup> O estruturalismo foi uma corrente de pensamento que muito influenciou os estudos das ciências humanas, sobretudo sua concepção metodológica que tem como procedimento a análise das estruturas, como um conjunto de elementos que formam um sistema, um todo ordenado.

modelos fixos a serem descritos por padrões fechados de análise. Assim, esses modelos também influenciaram a forma de trabalho com a alfabetização.

Na história da educação brasileira, os métodos de alfabetização amplamente divulgados são os analíticos (os que iniciam a alfabetização do todo para as partes) e os sintéticos (iniciam a alfabetização das partes para o todo). Concordo com os argumentos de Braggio (1992, p. 3) ao defender que esses dois métodos, aparentemente diferentes, têm pressupostos comuns, pois ambos reduzem a linguagem e a aquisição de conhecimento ao nível sensorial e fisicamente descartável. Esses métodos consideram a linguagem como um sistema fechado, autônomo, constituído de elementos isolados e não relacionados entre si, em que a gramática e a semântica são consideradas separadas uma da outra. O significado é tido como único, unilateral e fragmentado, isolado do conteúdo sociocultural e a aquisição da linguagem escrita se reduz a uma habilidade que requer capacidade de associação mecânica, repetitiva e imitativa. Essas vertentes teóricas implicam uma concepção de homem e de sociedade num plano ideal e abstrato, onde o homem é entendido como um ser isolado da sociedade, incapaz de mudar a si mesmo e a realidade que o circunda.

Os métodos predominantemente sintéticos, como os conhecidos pelo nome de Abelhinha, Caminho Suave, Casinha Feliz, por exemplo, partem da idéia falsa de que cada letra corresponde a um som, limitam-se à reprodução de letras e sons isolados por meio da construção de frases e textos pobres, artificiais, com ênfase na repetição e memorização das sílabas e fonemas. No entender de Sigwalt, “eles colocam em primeiro plano o treinamento de habilidades, como discriminação visual e auditiva para que o aluno perceba os detalhes das letras e os sons que representam” (1993, p. 145). Portanto, são métodos embasados numa concepção de linguagem estruturalista, entendendo-a apenas como instrumento de comunicação e articulada a uma concepção de alfabetização qual mero treinamento do domínio do sistema gráfico. Essas vertentes teóricas partem do pressuposto de que o homem e a sociedade são “coisas distintas”, os sujeitos são abstraídos de seu contexto histórico e a realidade está posta, não sendo possível ao homem transformá-la.

Por seu turno, os métodos analíticos, como, por exemplo, o Global e o Natural, embora se preocupem com uma organização de atividades que partem de

palavras e textos do interesse dos alunos, trabalham com uma organização pobre de texto, objetivando a apresentação das famílias silábicas. As palavras são decompostas para a identificação das unidades sonoras, para a formação de novas palavras e frases. Eles também seguem a concepção estruturalista de linguagem, uma linguagem que é externa ao indivíduo. Nesses métodos o momento de aquisição do código escrito vem primeiro, como um processo mecânico, para, posteriormente, a criança vir a ter condições de inferir significado em suas leituras e tentativas de escrita.

Sendo assim, ambos os métodos, na avaliação de Braggio<sup>21</sup>, comprometem a função da aprendizagem da leitura e da escrita porque:

(...) a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática em sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se nos métodos anteriormente apontados, e que vão ter sérias conseqüências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homens no mundo em que atuam. (BRAGGIO, 1992, p. 11).

Nessa perspectiva, a linguagem é tomada fora da narrativa histórica da vida do ser humano; conseqüentemente, “a língua passou a ser decifrada, ensinada na escola como língua estrangeira”, denuncia Kramer (2003, p. 73).

No entendimento de Magda Soares, dois fatores marcaram fundamentalmente uma mudança de rumo nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita a partir dos anos de 1980 do século passado, no Brasil, mais especificamente no final dessa década. Assim ela fala:

Em primeiro lugar, é nessa década que as ciências lingüísticas – a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, a Análise do Discurso – começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino. (SOARES, 2001, p. 51).

---

<sup>21</sup> É interessante ler a análise que essa autora faz dos métodos aqui mencionados sob a ótica da concepção de língua, da visão de homem e de sociedade ligados a eles.

Esses estudos introduzem a idéia de se respeitar as diferentes variantes lingüísticas existentes e pertencentes aos falantes brasileiros, os regionalismos. Embora a escola trabalhe e privilegie a variante padrão, é salutar tomar os devidos cuidados de respeitar a forma que os alunos falam; ajudando-os a perceberem e conseguirem obter maior domínio quanto a norma padrão.

Soares aponta como segundo fator, o livro *Psicogênese da língua escrita*, de autoria de Ferreiro e Teberosky, representando um marco fundamental na história da alfabetização; as idéias contidas nele tiveram grande impacto na educação brasileira. As autoras do livro demonstraram em suas pesquisas um campo ainda não estudado por seu mestre, o epistemólogo e psicólogo Jean Piaget. Fundamentadas essencialmente nas teorias e no método científico de Piaget, Ferreiro e Teberosky investigaram como se dá o processo de aprendizagem de aquisição da escrita pela criança; inclusive que ele acontece independentemente de algum tipo de déficit intelectual, lingüístico e cultural. Seus estudos demonstram que as crianças formulam hipóteses e conceitos continuamente, confrontando-os com as idéias de outros, seja do colega, da professora, de seu grupo familiar, o que caracteriza interação social.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na década de 80 do século XX contrapuseram-se aos métodos de alfabetização de que falamos anteriormente: o analítico e o sintético. Seus estudos modificaram as formas de entendimento de como a criança incorpora os processos de aquisição da língua escrita. A divulgação dessas pesquisas representou um avanço decisivo para a compreensão da psicogênese do caso em questão, inaugurando, assim, novas concepções de aprendizagem. As autoras tiveram como mérito descrever a evolução das concepções infantis nos seus modos de produção e de interpretação, bem como os conflitos e hipóteses que motivam a conquista desse saber. Ferreiro e Teberosky não propuseram uma “nova pedagogia” ou um “novo método”, mas suas pesquisas deixaram claro que o que leva o aprendiz à reconstrução do código lingüístico não é o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas uma compreensão do funcionamento da língua falada e escrita. Embora não proponham uma prática pedagógica, a contribuição é essencial para que os educadores possam repensar todo o processo de ensino/aprendizagem da língua e o funcionamento do código.

As referidas pesquisadoras se apoiaram em teorias psicolingüísticas (Chomsky, Goodman, Smith e Read) e assumiram a perspectiva da Epistemologia Genética desenvolvida por Jean Piaget. A esse respeito ressalta Magda Soares:

No que se refere ao processo de alfabetização, a concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita e as contribuições das ciências lingüísticas, particularmente da psicolingüística, “transformaram” o conceito de sujeito aprendiz da escrita – não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se, assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo. (SOARES, 2001, p. 52).

Assim, a postura do professor e a forma da condução do processo de alfabetização mudam radicalmente. Se, anteriormente, a criança só poderia escrever depois de aprender cada letra sistematizada, agora ela passa a agir e interagir experimentando escrever, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios sobre a escrita. Isso não quer dizer que não seja mais necessária a sistematização da correspondência ou não das letras e sons; ela acontece concomitantemente, sem uma progressão controladora do que a criança podia ou não escrever.

### **3.2 Os processos de alfabetização no Brasil dos anos sessenta até os dias atuais**

Historicamente, no Brasil, a partir dos anos 80 do século passado, houve uma mudança importante nas concepções de aprendizagem e ensino de língua, como já descrevi acima. Volto a ressaltar os dois principais fatores com a finalidade de não perder o raciocínio quanto às implicações ocorridas a partir de então.

Nos anos 60 e 70 desse mesmo século, foi difundida pelo próprio MEC a idéia de Educação Compensatória; o problema é que se confundiu “diferença

com deficiência”. Assim, criaram-se verdadeiros mitos com relação à criança que não conseguia ser alfabetizada: desnutrição, pobreza, falta de pré-requisitos, na qual se incluía a pré-escola. As crianças passavam por um ou dois meses no início do ano letivo no chamado “período preparatório”. Nele, as crianças faziam diversas e repetitivas atividades de treino de habilidades de coordenação motora, memória, percepção visual, percepção auditiva, etc. Acreditava-se que somente após passar por esse trabalho é que a criança estaria pronta para a aprendizagem de leitura e escrita. Havia as “cartilhas”, que já traziam em seu início uma série de atividades desse cunho; ou pré-livros eram usados para tal finalidade.

A idéia é de que a criança precisaria ter as condições necessárias à alfabetização, estar pronta para leitura e escrita: além de o professor conhecer a criança, ele teria que promover todo um clima emocional favorável à aprendizagem; para tanto, foram criados manuais de orientação que evidenciavam a arrumação de sala, a confecção de cartazes, confecção de diversos recursos pedagógicos, de técnicas variadas de jogos e exercícios grafo-motores, exercícios de fixação, discriminação visual etc.

Outro mito criado nessa época foi o da incapacidade do professor. Para tanto, foram montados diversos cursos de treinamento e manuais dirigidos ao professor. O livro didático passou a servir como recurso imprescindível, enquanto verdade inquestionável, tornando-se ele mesmo o próprio programa de curso para o ano letivo em muitos casos.

Os métodos usados na forma de ensinar tinham como princípio fundamental conduzir a criança progressivamente para a correspondência direta entre a oralidade e a escrita, quer por métodos sintéticos – partindo de elementos menores (letras, sílabas, palavras, frases e textos), quer por métodos analíticos – partindo de unidades maiores, globais (texto, frases, palavras-texto).

As décadas de 80 e 90 foram marcadas por dois fatores importantes que influenciaram novas posturas por parte dos educadores frente ao processo de alfabetização, já descritos e destacados anteriormente.

O que era considerado erro passou então a ser considerado como tentativa de acerto, como hipótese que a criança levantava no processo de aquisição da escrita. Aliava-se a isso a idéia de que a escola deveria deixar claro que trabalhava com uma forma lingüística social e politicamente valorizada – a língua

padrão, embora os dialetos de menor prestígio usados pelos alunos não deveriam ser considerados inadequados.

Essas idéias representaram o fim de algumas certezas com que a escola vinha trabalhando. Algumas questões inquietavam o meio educacional: Como levar em conta a variação lingüística? Como considerar o erro da criança um elemento de diagnóstico que auxilia no trato da alfabetização e letramento?

Elas desestabilizaram os educadores, principalmente em relação aos métodos utilizados para alfabetizar. Na busca de novas formas de trabalho com a alfabetização, boa parte das escolas e de seus educadores, sem encontrar respostas prontas, continuou trabalhando, reproduzindo o mesmo modo com que esses educadores haviam sido alfabetizados. Apenas agregavam às suas práticas algumas atividades diferenciadas e tidas como inovadoras, como, por exemplo, a escrita espontânea. No entanto, essas práticas ficavam fragmentadas e foram trabalhadas sem consistência.

Hoje, há uma ampla discussão e defesa, por uma grande parcela de educadores que pesquisam, se interessam por alfabetização, de que seja trabalhada a alfabetização numa perspectiva de letramento, isto é, de que os indivíduos saibam usar a leitura e a escrita na sua vida social, as suas habilidades nas práticas de leitura e escrita.

Na virada do século XX para o XXI começaram a ser realizadas pesquisas no Brasil com o objetivo de fomentar o debate público e subsidiar as reformas de políticas públicas de educação. Assim, no ano de 2001, o IBOPE criou o Instituto Paulo Montenegro, uma instituição sem fins lucrativos criada para executar projetos na área de educação, junto com uma ONG (Organização não-governamental). A ação educativa iniciou uma pesquisa anual para subsidiar a criação e manutenção do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF<sup>22</sup> com cidadãos entre 15 a 64 anos de idade. Em dezembro de 2001 foi realizado o primeiro grande levantamento nacional, abordando as habilidades e práticas de leitura e escrita. Os dados obtidos demonstram o quanto está séria a situação da

---

<sup>22</sup> Os dados levantados na primeira pesquisa realizada em 2001 serviram de base para os comentários feitos através dos artigos de pesquisadores e especialistas em leitura, letramento e educação; eles estão reunidos no livro *Letramento no Brasil*, com organização de Vera Masagão Ribeiro, editado pela Global Editora no ano de 2003. O INAF que aconteceu em 2001 abordou habilidades e práticas de leitura e escrita, exclusivamente.

escola brasileira quanto a sua função de garantir os conhecimentos básicos necessários ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho.

Outros educadores aprofundaram mais seus estudos, utilizando os elementos principais dessas idéias inovadoras com fins de diagnóstico, nas devidas intervenções com os alunos, mas, infelizmente, pendendo para o outro extremo – o de negar práticas anteriores, descartando formas de trabalho que haviam dado certo. Para esses educadores, as estratégias ficaram estigmatizadas como tradicionais, portanto, ultrapassadas.

Atualmente, os estudos e resultados de pesquisas realizadas dentro e fora do Brasil comprovam grande empenho dos estudiosos em defender a realização de um processo de alfabetização que contemple a necessidade de ser concretizado através de um competente trabalho de decifração (relação fonema/grafema), vinculado a um também competente trabalho de significação de leitura e da escrita enquanto meios de inserção social. Eles defendem que quanto mais a criança perceber o funcionamento dos códigos de comunicação, mais ela buscará sentido nos processos de interação.

Uma criança terá tanto maior agilidade em atribuir sentido aos textos quanto mais ler e/ou escrever. Assim, é importante que o professor trabalhe bem tanto os aspectos gráficos, quanto os sonoros da escrita e de sua oralização. A discriminação auditiva correta correspondente a cada letra e os pontos articulatórios bem evidenciados são aspectos imprescindíveis no processo de formação de significação. Assim, faz-se necessário que os docentes tenham clareza da importância de organizar, pensar e planejar estratégias para desenvolver tais habilidades. É preciso que eles também entendam como a criança aprende, a melhor forma de ajudá-la, de interferir no seu aprendizado.

### **3.3 O desenvolvimento cognitivo e a sua relação com a linguagem**

Partindo da idéia de que o desenvolvimento da linguagem no indivíduo quer no aspecto oral, quer no gráfico, não se dá num processo de aprendizagem que acontece naturalmente, espontaneamente, e que esse processo é histórico e socialmente construído ao longo do crescimento da criança, cabe ao

profissional que atua com ela ter um referencial teórico que contemple a complexa relação entre linguagem, pensamento e desenvolvimento.

Embora não tenha enfatizado o papel da linguagem, Piaget atribui a ela uma função de grande importância no processo de interação social do indivíduo, tendo sido muito criticado por não considerar com maior atenção o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Ele (in LA TAILLE, 1992, p. 11) escreveu que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. A teoria de Piaget enfatizou os aspectos biológicos, mas não deixou de abordar a importância da influência social.

No entender de La Taille (1992, p. 11) “tal postulado segundo o qual o homem é, como dizia Wallon, *geneticamente social* vale para a teoria de Piaget”. Nas palavras de Piaget,

Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores” (no sentido de Durkheim) dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo. (1973).

Para esse epistemólogo, a partir da aquisição da linguagem é que a criança inicia a socialização efetiva de conhecimentos, inicia também o jogo simbólico, a imagem mental. No entanto, ele não destacou com veemência o papel da linguagem no desenvolvimento humano tanto quanto um pesquisador contemporâneo seu, Vygotsky. Este último propôs haver uma relação estreita entre pensamento e linguagem.

Paralelamente, a divulgação dos legados escritos de Vygotsky, tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social. Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

Para Vygotsky, as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, não estando presentes desde o nascimento do indivíduo, nem sendo somente influenciadas pelo meio

externo. Isso significa que o homem exerce influência sobre o seu meio e é ao mesmo tempo transformado por ele.

Todo o processo de desenvolvimento do ser humano se dá num movimento contínuo na relação sujeito/ambiente: para atender às suas necessidades básicas, o homem modifica o ambiente por intermédio da integração tanto dos aspectos biológicos, que são formadores da sua constituição física, quanto dos aspectos sociais e culturais, que fazem parte de toda a história de milhares de anos da evolução humana. Na visão deste autor, a cultura é parte constitutiva da natureza humana.

Vygotsky pretendeu investigar de que maneira os seres humanos se constituem como subjetividade. Ele chamava esse princípio de “processo psíquico superior”, com uma longa e complexa internalização dos instrumentos culturais. Pretendeu eliminar a subjetividade social, a subjetividade metafísica, que movia grande parte dos psicólogos tradicionais, e recuperar essa subjetividade como constituída em um processo - complexo e histórico-, de internalização das formas da cultura; essa internalização acontece, basicamente, através de um sistema simbólico, ou signo, de um sistema cultural.

O papel da linguagem é de mediação nessa relação do homem com o ambiente, com o mundo. Para Vygotsky, ele está muito interligado com o processo de pensamento humano e, ao mesmo tempo, leva em conta a relação com o contexto social. Daí que, para ele, a linguagem desempenha um papel decisivo na construção do conhecimento. Vygotsky considera que os signos culturais medeiam novas formas de comunicação da criança com o mundo que a cerca e com os adultos, estimulando-a a elaborar novas formas de comportamento, de relações e de pensamento, numa relação dialética entre pensamento e linguagem. Para ele,

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (1994, p.38).

A contribuição de Vygotsky aponta novos rumos tanto para a pesquisa quanto para a relação que o autor estabelece entre linguagem e cognição

– uma relação dialética de constitutividade do sujeito –, num quadro de estreita articulação entre o funcionamento da atividade mental humana e o seu desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin - entre outros - estudaram o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, acreditando que a linguagem atuaria como o principal fator para que esse desenvolvimento ocorresse. Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social, enfatizaram a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento. Suas idéias sobre linguagem ajudaram a esclarecer as relações entre pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky foi o primeiro psicólogo a sugerir mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, e que o individual e o social devem ser vistos como componentes de um todo. A idéia básica da sua lei geral de desenvolvimento cultural é que as funções psicológicas superiores se desenvolvem em dois planos consecutivos: plano social e plano individual. É dessa maneira que os níveis de generalização na criança correspondem aos níveis de desenvolvimento da interação social. As capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo material externo ao indivíduo. Daí a necessidade de se considerar o aluno a partir de uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura.

Em relação à aprendizagem, Vygotsky destaca-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença compreendida entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de uma criança. O desenvolvimento potencial é aquele no qual a criança consegue realizar uma tarefa, com ajuda de uma pessoa mais experiente. O desenvolvimento real indica a capacidade de uma criança de realizar a tarefa sem essa ajuda, de maneira autônoma. Para ele, o que uma criança faz hoje com ajuda de outra pessoa poderá ser feito amanhã sem ajuda, se ela for estimulada em sua zona de desenvolvimento proximal. A essa ajuda podemos nomear, segundo ele, de mediação, que é feita através da linguagem; esta permite às pessoas lidarem com o mundo exterior, mesmo na ausência de objetos. Portanto, a linguagem exerce uma função mediadora da organização do pensamento e da comunicação. Vygotsky captou a

importância da relação da linguagem no desenvolvimento do pensamento, estabelecendo uma unidade dialética entre os dois.

Fiel colaborador e discípulo de Vygotsky nos estudos sobre a relação linguagem e desenvolvimento cognitivo, Luria defende:

A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades lingüísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (1990, p.24).

Para Luria, o ser humano, ao mesmo tempo em que usa um sistema complexo de relações sintáticas entre as palavras, ou seja, faz uso da combinação das palavras e orações, é capaz de formular relações complexas entre seus significados, gerando pensamentos e opiniões. A esse respeito, ele se expressa da seguinte forma:

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA, 1990, p. 24).

Os estudos sobre o papel da linguagem na formação dos processos mentais infantis realizados por Vygotsky, Leontiev, Luria e Yudovich demonstram a importância da intercomunicação da criança com o meio, tanto na forma, quanto no conteúdo da sua atividade consciente, conforme lemos em Luria e Yudovich (1985, p. 11):

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação.

Aprofundando essa relação direta entre linguagem e pensamento, temos a contribuição de Bakhtin. Para este pensador, não há como distinguir vida interior de vida exterior na relação do homem com o meio social. Para ele, o meio social envolve o indivíduo como um todo, não sendo possível à própria língua ser ensinada como um conjunto de códigos sem vida, como objeto a ser atingido, decifrado, adquirido. Nessa ótica o autor defende uma relação dialógica entre o sujeito, a realidade e a linguagem.

Para Bakhtin (1986), o homem não nasce só como um organismo biológico e abstrato; ele precisa também, do que ele denomina de “nascimento social”. Nesse mesmo sentido, defende que a consciência da criança não é algo individual, mas é o reflexo da fração da sociedade da qual participa, das relações sociais a que pertence (família, vizinhança, etc).

Essa teoria sócio-histórica contribuiu para ampliar a perspectiva psicológica na sua relação com a educação, chamando a atenção dos educadores para a necessidade de se pensar o mundo e, em decorrência, de se pensar o desenvolvimento das crianças de uma maneira contextualizada, histórica e política.

Bakhtin contrapôs a fragmentação da linguagem instrumentalizada do subjetivismo idealista à do objetivismo abstrato (a lingüística de Saussure que trata o signo da língua enquanto um objeto abstrato ideal). Partindo de uma concepção dialética de linguagem, esse autor vê o homem como sujeito falante, como autor e produtor de sua própria linguagem. Assim, o signo da língua é dinâmico e vivo. Argumenta ele que só há compreensão da língua dentro da sua qualidade contextual; pois só no contexto real de sua enunciação é que se torna possível a concretização da palavra. Seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis, quantos forem os contextos possíveis. Para ele, língua não se transmite; uma língua dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Somente quando os indivíduos mergulham nessa corrente é que a sua consciência desperta e começa a operar. Critica o uso neutro e descontextualizado de uma língua em detrimento da linguagem na correnteza comunicativa. Em suma, Bakhtin enfatiza a compreensão ativa que retira o interlocutor da condição de mero receptor da palavra do outro.

Na abordagem da importância da interação - do diálogo por meio da linguagem-, as idéias de Bakhtin contribuem para o processo de

ensino/aprendizagem, reafirmando o papel do professor enquanto principal mediador. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído.

A partir da interpretação desses estudiosos como Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Luria, Yodovich, Bakhtin, entre outros, os educadores têm condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz e, especificamente, o processo de reconstrução do código lingüístico, isto é, o processo de alfabetização.

Assim, o ensino de língua precisa se dar dentro de uma relação de interação dos sujeitos, em que o diálogo seja uma constante, em que todos tenham voz e vez nos espaços escolares, principalmente na sala de aula. Esse trabalho prevê uma ação/reflexão contínua por parte do educador no processo de oralização e de escrita do aluno e com o aluno.

### **3.4 A alfabetização: uma releitura lingüística**

Quando se fala em alfabetização, subentende-se ir além do simples codificar e decodificar os signos. Entende-se a apropriação desses elementos e a ação do sujeito frente à linguagem e seus diferentes usos no meio em que vive, como letramento.

Por muito tempo, acreditou-se que a criança não estabelecia relações com a linguagem no período anterior à alfabetização, que as atividades desenvolvidas num primeiro momento na escola eram meramente treino de habilidades – coordenação motora, memória, percepção visual e auditiva, etc. – Pensava-se que, assim, a criança estaria preparada para o trabalho de leitura e escrita.

Se, no período anterior ao processo de alfabetização escolar, comprovadamente a criança pensa na escrita e nos símbolos que se apresentam no mundo que a rodeia, ao educador cabe criar um ambiente estimulador onde os atos de ler e de escrever tenham significado e função.

No final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX, além de os legados desses estudos da psicologia soviética começarem a serem divulgados

na Europa, tendo alguma repercussão aqui no Brasil, também o avanço das ciências lingüísticas e a pesquisa sobre a aprendizagem da língua escrita; constituíram-se como contribuições fundamentais para o ensino da língua nas séries iniciais.

Embora a formulação da teoria de Piaget date da década de 1950, uma nova compreensão do processo de aprendizagem de língua escrita, realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, consolidou-se nos anos 80, com a divulgação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, traduzida no Brasil em 1985. Esse trabalho revela as hipóteses que a criança formula ao escrever, mudando radicalmente a idéia de “erro” nas suas tentativas de escrita, levantando a possibilidade de entendimento do processo de aquisição da escrita da criança, bem como dos modos de atuação e interferência consciente do professor nesse processo.

Esses fatores e sua interferência aqui destacados podem ser considerados como “duas faces do processo de ensino e aprendizagem da língua”. Eles não “representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita, isto é, o desenvolvimento de habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico (escrever) e deste para aquele (ler); outra face é a utilização do sistema de escrita para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos”. (SOARES, 2001, p.51-52).

Embora considere tais fatores como duas faces inseparáveis, essa autora diferencia os momentos de ler, de escrever e de utilizar o sistema de escrita. Permito-me discordar, considerando que esses processos se amalgamam ininterruptamente durante todo o percurso do aprendizado sistemático de apropriação do código escrito. Para que o percurso se complete com sucesso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre o trabalho de letramento e sobre Lingüística, seja por meio dos estudos previstos nos projetos de formação permanente nas escolas em que atua, seja pela experiência profissional na vivência da prática de sala de aula.

Soares evidencia que os processos de decifração e de uso do processo de escrita enquanto interlocução e interação social são processos interdependentes e, ao mesmo tempo, específicos. Daí a importância do conhecimento do educador, para identificar o processo pelo qual a criança está se apropriando do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, para pautar sua ação docente; isso possibilita o uso da escrita como forma de comunicação, de interação

e como atividade discursiva, e ele adquire clareza de que esses processos de aprendizagem podem ocorrer em momentos concomitantes, e não em momentos sucessivos.

É essa a grande questão que gostaria ficasse clara neste estudo, ou seja, a importância de o educador ter maior conhecimento e consciência do trabalho com alfabetização, levando em conta os detalhes concernentes ao processo. Consciente de seu papel no processo de alfabetização, o educador pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem – gestos, sons, imagens, fala e escrita -, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e atividades que permitam à criança pensar e dialogar com a linguagem. Conseqüentemente, deixando de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, o educador passa a mediar e atuar no processo de conceitualização da língua escrita.

É justamente nesse trânsito de relação FONEMA/GRAFEMA e suas implicações na leitura e produção de textos que percebo lacunas de subsídios teórico-práticos nos profissionais formados em Pedagogia ou Magistério, especialmente. Há falta de preparo em relação ao que Cagliari (1999) denomina de “conhecimentos lingüísticos”, de “incompetência técnica”. Nas palavras do autor:

[...] evidentemente não basta a formação técnica lingüística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade lingüística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem. (CAGLIARI, 1999, p.9).

Entendo que é preciso ir além dos conhecimentos lingüísticos necessários, pois não se trata de o professor somente tomar ciência de como se dá o processo de aquisição de língua, de conhecer as características das crianças com que trabalha, de saber os diferentes recursos para levá-las a um processo de aprendizagem mais significativa, de selecionar os métodos e técnicas buscando um rumo acertado quanto às diferentes necessidades. É igualmente importante ao alfabetizador um domínio de conhecimentos sobre a forma de desenvolver a consciência fonológica – base para detecção e prevenção de distúrbios de audição e linguagem, assuntos estudados em disciplinas do curso de Fonoaudiologia.

Nesse sentido, ao tratar das possibilidades de ação docente na orientação dos alunos quanto ao processo de aquisição da escrita e de desenvolvimento das habilidades para seu uso, Soares defende que o alfabetizando “deve poder explorar livremente os recursos de representação dos sons da fala, mas que precisa também ser conduzido à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, exigência do uso social de um sistema de escrita de base alfabética.” (2001, p. 49).

Desse ponto de vista, sendo a linguagem uma atividade comunicativa do ser humano, realizável por meio de um código oral e/ou de um código escrito, é papel da escola trabalhá-la tanto nos seus aspectos orais de forma clara e fluente, quanto nos aspectos do registro escrito, desenvolvendo no aluno a consciência e proficiência maiores em seu uso.

É importante registrar que língua é um sistema de signos convencionais usados pelas pessoas de uma mesma região. No caso do Brasil, é usada a variante brasileira da língua portuguesa. Para falar e escrever a língua portuguesa é necessário obedecer a certas regras de organização que ela oferece. Tanto mais, a utilizaremos com eficiência, ampliando o nosso exercício de socialização, de nossa cidadania, quanto mais a estudarmos e tivermos domínio dela. Para Maluf (2003, p. 10), nem sempre essa ótica é devidamente considerada relevante pelos educadores de um modo geral, se considerarmos o que ela assevera:

Certamente não é simples estabelecer os vínculos entre aquisição da linguagem escrita ou letramento e democracia. Contudo, pode-se defender que se um sistema de escrita é mais fácil de ser adquirido, mais pessoas terão acesso a ele e poderão usufruir dos bens e direitos a ele relacionados. As políticas públicas voltadas para a educação nos regimes democráticos ocupam-se e privilegiam necessariamente o acesso de todos à habilidade de ler e escrever. É certo que muitos outros fatores estão em jogo, relativos às condições econômicas, sociais, culturais e políticas, mas a facilidade ou dificuldade de aquisição inerente ao sistema de escrita é, sem dúvida, um fator central.

Na visão de diversos autores como Roxane Rojo, Ângela Kleiman, Magda Soares, Vera Masagão, entre outros, o conceito de letramento é mais abrangente que o de alfabetização. A idéia de alfabetização está mais ligada aos processos mecânicos do ato de ler e escrever (decifração); o letramento está ligado ao enfoque da língua escrita como meio de expressão e compreensão da realidade

pelo sujeito e pelo meio social, e isso inclui a alfabetização. A linguagem funciona como meio de comunicação, de interação com os outros, de socialização; ela e tem também a função metalingüística.

Embora nossa língua possua como base de seu sistema de escrita o princípio alfabético, que relaciona os fonemas e grafemas, comumente, no processo de alfabetização, o professor tem a tendência em enfatizar os aspectos gráficos, em detrimento dos aspectos sonoros que compõem o sistema de escrita. Desconhecem que os fonemas estão intimamente ligados aos processos de significação da língua.

### **3.5 A importância da consciência fonológica no trabalho do alfabetizador**

A expressão “consciência fonológica”, que tomei a liberdade de emprestar da área de Fonoaudiologia para este estudo, é empregado pelos fonoaudiólogos ao se referirem à “habilidade de se refletir explicitamente sobre a estrutura sonora das palavras faladas, percebendo-as como uma seqüência de fonemas” (SANTOS e outros, Cap. 9, p.85).

Como a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa requer também o domínio do princípio alfabético da escrita, que é a compreensão do relacionamento entre as letras e os sons que elas representam, não bastando a identificação visual das letras. O ato de ler e escrever com maior domínio “requer uma consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua, que deve ser muito mais explícita do que jamais foi exigida na linguagem falada” (SANTOS e outros, Cap. 9, p. 85).

No sistema alfabético de escrita da língua portuguesa, os componentes sonoros das palavras são representados por letras ou pequenos grupos de letras, e não se configuram como uma representação linear da fala, tornando-se um sistema complexo para a criança dominar. Então o professor precisa estar preparado, além dos conhecimentos técnicos lingüísticos básicos, das atividades que lhe possibilitarão desenvolver a habilidade de consciência fonológica, além das habilidades básicas de leitura e de escrita.

Decorre daí a importância de o educador estar devidamente preparado para entender a complexidade das implicações que podem surgir no

desenvolvimento do seu trabalho com os alunos: terá ele mesmo condições de prevenir; terá possibilidade de atender às suas dificuldades ou perceberá a necessidade de propor ajuda especializada, quando for o caso.

Por essas razões, defendo a idéia de haver uma revisão urgente na proposta curricular dos cursos de Pedagogia e Magistério, numa relação interdisciplinar com o curso de Letras e com o curso de Fonoaudiologia, numa perspectiva de preparar melhor os profissionais que trabalham com a iniciação da escolarização das crianças. Assim, viabilizar-se-ia um suporte teórico mais abrangente; esse suporte desenvolveria o hábito de refletir sobre seu trabalho na condição de educadores, agentes críticos e transformadores responsáveis.

Como já foi dito, a linguagem exerce papel de meio de comunicação, de interação com os outros, de socialização, e tem também a função metalingüística. Destaco aqui a função metalingüística.

Para Magda Soares (2003), o processo de escolarização inicial se efetiva realmente quando se ultrapassa a aprendizagem básica de leitura e de escrita, e se chega ao desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso competente que se faz da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem as diferentes formas de registros escritos, denominadas letramento.

Já dissemos que, nossa língua possui como base de seu sistema de escrita o princípio alfabético, o qual relaciona fonemas e grafemas. No processo de trabalho com alfabetização, o professor tem a tendência de destacar os aspectos gráficos, sem chamar a atenção para os aspectos sonoros que compõem o sistema de escrita. Ele não se dá conta de que os fonemas estão intimamente ligados aos processos de significação da língua. Portanto, trabalhá-los, mesmo que isoladamente, não se constitui num processo de mecanização pura e simples, pois é um trabalho de consciência, de reflexão também. Aqui, é importante salientar dois conceitos fundamentais: a metacognição e a metalinguagem.

Atribui-se ao psicólogo John Flavell, discípulo de Piaget, a definição do conceito de metacognição no âmbito da Psicologia Cognitiva. Para ele, ela é chamada “meta-cognição porque seu sentido essencial é a cognição da cognição”, ou seja, o pensar sobre o pensar, a consciência que a pessoa tem sobre suas formas de pensar.

Para pesquisadores da área cognitiva e do desenvolvimento infantil, inclusive os que estudam o desenvolvimento da fala na criança, metalinguagem consiste numa linguagem utilizada para se falar de outra linguagem, tomada como objeto de estudo, como objeto de análise.

Maluf (2003,p.12) chama-nos a atenção, dizendo:

No fim do segundo ano de vida é freqüente observar que muitas crianças já dão indícios de interesse pela fala em si, repetindo, imitando e introduzindo variações na fala e mesmo revelando estranheza frente a expressões não usuais. Os pesquisadores da área admitem em geral que se trata das primeiras manifestações de metacognição, sob a forma de metalinguagem: a criança começa a mostrar-se capaz de fazer distinções entre os significados e as formas ou estruturas da língua. Não se trata ainda de uma atividade consciente e controlada, embora mostre alguma intencionalidade. É esse um fenômeno identificado por diferentes pesquisadores, que utilizam também distintos termos para se referirem a ele.

Ainda, para ela:

Essas primeiras atividades metalingüísticas, no sentido amplo, evoluem paulatinamente e a criança vai se mostrando capaz de tomar a linguagem como objeto de conhecimento, ou seja, de atenção e reflexão deliberadas. É então que podemos falar apropriadamente de habilidades metalingüísticas, das novas possibilidades de processamento lingüístico que se abrem para a criança e que parecem correlacionar-se fortemente com a facilidade ou a dificuldade na aprendizagem escrita. (MALUF, 2003, p. 12).

Na condição de educadora, penso ser a escola, por excelência, o local onde se podem desenvolver de forma mais ampla e sistemática as habilidades metalingüísticas dentro de uma perspectiva de trabalho pedagógico de cunho interativo. Ela pode desempenhar um papel facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita. Essas habilidades implicam o desenvolvimento da consciência fonológica, da lexical e da sintática.

Este estudo representa a preocupação, ainda que parcial, de uma dessas faces metalingüísticas; pois se sabe que o processo escolar da alfabetização e o papel do professor envolvem uma complexidade de aspectos, sendo imprescindível o estudo permanente por parte dos seus responsáveis.

### 3.6 O professor e o processo de alfabetização

Têm sido muito divulgados os estudos e pesquisas sobre essa profusão de influências no trabalho com alfabetização e a necessidade premente de ressignificá-la.

Se não se concebe mais alfabetização como um processo de decodificação; se não se concebe mais que os alunos sejam vistos e tratados sob o prisma de padrões fechados de desenvolvimento, de comportamento; se não se concebe mais o trato com a ciência como verdade absoluta, como caminho único para se chegar a resultados, então não podemos deixar de investir no estudo cada vez mais aprofundado dessas questões e propor mudanças no trabalho com nossos alunos, vislumbrando uma formação humana e científica consistente.

Isso porque a realidade em que estamos inseridos exige que os educadores busquem ressignificar suas práticas, que envolvem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, numa dinâmica mais ampliada de trabalho.

Nessa perspectiva, foram levantados alguns aspectos nas discussões para a reorganização do projeto de alfabetização na escola “Vida” por um grupo de educadores diretamente envolvido com esse trabalho. Esse estudo aconteceu no decorrer do ano letivo de 2001, envolvendo toda a Equipe de Coordenação de Educação Infantil à quarta-série do Ensino Fundamental junto com as professoras<sup>23</sup> regentes de turmas de Educação Infantil (Maternal II, Jardim I, Jardim II e Jardim III), regentes de primeira série e professoras do Acompanhamento de Aprendizagem (turmas em turno contrário – trabalho direcionado a atender a alunos com dificuldades de acompanhar o processo). Para tal, fizemos várias reuniões específicas, prevendo-se atividades de estudo e de reelaboração escrita do projeto. Levamos em conta alguns elementos-chaves que nortearam esse processo e nortearam nossas práticas educativas de então.

Um primeiro elemento-chave levantado foi a importância de se entender a alfabetização enquanto processo contínuo que acompanha a vida do indivíduo, e que se inicia antes mesmo de a criança entrar na escola. A diferença é

---

<sup>23</sup> Refiro-me no feminino, pois as regentes desse segmento de ensino até a quarta série do Ensino Fundamental são exclusivamente mulheres, com exceção dos três professores de Educação Física, que atuam com as primeiras, segundas, terceiras e quartas séries no turno da tarde dessa escola.

que na escola há um tratamento didático do processo, que deve passar por constante reflexão e elaboração desde a Educação Infantil, porque, na escola, existe a primazia da escrita sobre as outras formas de linguagem, como a falada, a gestual, a corporal, a midiática etc. Assim, é preciso que a escola preveja o trabalho com outras formas de linguagem, ao mesmo tempo em que aborda e vivencia a função social da escrita.

A alfabetização prevê um trabalho com decodificação, mas vai além dela. Pressupõe uma atividade intensa de desenvolvimento da compreensão ativa de diferentes tipos de textos e o uso efetivo da linguagem oral e escrita nos diversos espaços sociais em que o indivíduo atua. Os registros realizados pelos alunos podem ser gerados pelas práticas interlocutivas de professor e alunos, sendo alunos e professor atores e autores dessas práticas, ou seja, por meio de contextos de aprendizagem significativa, e não de atividades mecânicas visando apenas à correção dos registros. É bastante complicada a situação em que os alunos tenham a percepção de que eles só escrevem para seus textos serem “corrigidos”.

Outro elemento-chave considerado é a necessidade de pensar continuamente as práticas educativas conhecidas e as que possam ser incorporadas, num processo de remodelação constante e reflexiva sobre a intencionalidade das estratégias metodológicas/avaliativas para uma adequada intervenção e adaptação à realidade de cada instituição educativa. Com esse intuito, pode-se pensar numa sistematização de registro pelo qual se possa comentar o que deu certo ou errado nos planejamentos e nos projetos que a instituição segue como parâmetros para seu trabalho.

Isso é fundamental porque a escola está mergulhada numa realidade em que se produz muita informação, mas com pouco sentido para as pessoas. Assim, é preciso que a escola ressignifique a idéia de formar um cidadão crítico, inserido na sociedade, conjugando liberdade e responsabilidade com o advento da tecnocomunicação: TV, vídeo, DVD, hipertextos, CD-ROM etc. Esses meios, essas ferramentas são muito úteis para o trabalho pedagógico, não precisando nem superdimensionar seus usos, nem menosprezar seus recursos.

Além disso, a escola vem assumindo cada vez maiores responsabilidades sociais. Uma vez que ela se caracteriza como um dos últimos espaços efetivamente públicos, onde a convivência coletiva é imperante, o processo

de alfabetização pode colaborar com um projeto formativo mobilizador para a transformação da sociedade.

A seguir, passo a fundamentar a metodologia utilizada para este estudo, situando o caminho percorrido para o seu desenvolvimento.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se fundamenta nos ideais de uma escola que encaminha seu trabalho pedagógico para a transformação da sociedade, numa perspectiva de sociedade formada por pessoas com histórias reais, por sujeitos que têm vozes críticas e criativas, que têm plena consciência de seu exercício de cidadãos.

Na visão de Severino a pesquisa no campo educacional tem um compromisso com a consolidação da cidadania. Essa assertiva está consolidada no que segue:

Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio Programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalmente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica. ( 2002, p. 83).

Dentro desse pressuposto, o atual contexto educacional brasileiro requer, com urgência, uma qualificação melhor do ensino nos diferentes níveis e modalidades; por excelência, o ensino superior pode contribuir na formação de educadores comprometidos com o conhecimento científico e com a iniciação à pesquisa.

É preciso reconhecer que os docentes são pessoas humanas, que carecem de estímulos positivos, para que se levante sua auto-estima a fim de dar novo fôlego frente aos desafios de nosso tempo. Lembra Nóvoa que “os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito” (1999, p. 11).

Há que se investir muitos recursos; se ter vontade política para fazer da educação uma real prioridade no Brasil. Uma questão básica se encontra na ausência de políticas públicas claras - eficazes para investir na formação continuada dos professores brasileiros - e no reconhecimento social pelo seu trabalho.

O investimento e a colaboração entre as diversas instâncias governamentais na busca de reais avanços na carreira profissional, bem como na formação de qualidade dos educadores seria a garantia de potencializar um dos caminhos mais rápidos para que o Brasil alcance sua “cidadania educacional”, como bem salienta Cury (2000).

A colaboração poderia ser viabilizada pela realização de pesquisas em escolas existentes, com problemas de relevância local e social, envolvendo seus sujeitos no levantamento de idéias na busca de possíveis soluções para esses problemas, formando uma parceria entre os centros formadores e as escolas. A troca entre os educadores das duas diferentes realidades poderia ser muito importante para ambas, uma parceria de responsabilidade social, de envolvimento maior com os problemas locais, de fomento à consciência crítica, de aproximação entre a academia e a realidade.

Dentro dessa perspectiva do levantamento de um problema real existente numa escola particular de Curitiba, cognominada “Vida”, é que foi pensada e organizada a presente pesquisa.

Trata-se de um estudo sobre o processo didático de trabalho com alfabetização e com letramento. Ele teve como ponto central a dificuldade de boa parte dos professores na sistematização das letras e sons, quanto aos aspectos gráficos e sonoros no trabalho com crianças nas séries iniciais. Especialmente, do Jardim III - última série da Educação Infantil, e da Primeira Série do Ensino Fundamental.

Como já mencionei, boa parte dos professores denotam muita insegurança quanto ao trabalho de sistematização da relação fonema/grafema juntamente com os aspectos de uso corrente da língua que também necessitam ser bem desenvolvidos com os alunos. Ouso afirmar que o trabalho mais apurado de mostrar a letra e relacionar ao seu som correspondente, seu ponto de articulação na oralidade é tido por muitos como voltar aos tempos do BEABÁ, ele é confundido com a volta do uso de procedimentos tradicionais, que julgam ter caído em desuso, fazendo parte do passado, desconsiderando-o num processo inovador de trabalho.

Para encaminhar o estudo sobre o processo didático de trabalho com a alfabetização, assumi uma postura teórica baseada numa concepção dialética. Reportando-me ao breve histórico sobre alfabetização já apresentado neste estudo, recorro a um princípio da Dialética, a “Lei da negação da negação”

que trata da relação entre o novo e o antigo e sua relação com o desenvolvimento dos fenômenos. A propósito, lembra-nos Triviños (1987, p. 72):

(...) O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais.

Com efeito, as contradições são inerentes aos processos sociais, fazendo parte dos fenômenos culturais; com o estudo da linguagem, não poderia ser diferente. Nem tudo que parece contrário deixa de fazer parte integrante do desenvolvimento do fenômeno.

A linguagem é um fenômeno social, cultural; ela possui um papel instrumental em face do desenvolvimento do pensamento reconhecido e estudado pela Psicolingüística, pela Neurolingüística, as chamadas Neuriociências. Portanto, seu estudo integra uma realidade cognitiva, que é muito peculiar a cada indivíduo. Ao mesmo tempo, a linguagem envolve ações significativas entre interlocutores; ela é constituída por condições sócio-históricas; está associada na interação entre sua atividade cognitiva e discursiva. Não há como separar os processos que fazem parte da organização e formação do pensamento dos sujeitos que usam a linguagem, dos processos de significação da linguagem que os mesmos sujeitos vão personificando. Ambos processos fazem parte do mesmo fenômeno.

Assim, entendo que o trabalho da organização do funcionamento da língua ocorre juntamente com o processo de significação da língua, do desenvolvimento da aplicação social da língua: escrevendo, lendo, falando textos que tenham significado para a criança. Não há propósito em se pensar em retornar ao uso de cartilhas para tal fim. Mas, faz-se necessário tomar todo cuidado no trato da relação da grafia com o valor sonoro de determinada letra, é preciso fazer a criança perceber o ponto articulatório, discriminar o som e relacionar com a grafia correta, para não haver confusão com outras letras do alfabeto. O momento em que a letra é, por um curto espaço de tempo, isolada para fins de identificação e de diferenciação das demais em seus aspectos sonoros - *é o que denomino de trabalho com a consciência fonológica*, junto com seus aspectos gráficos. Esse trabalho não

pode ser percebido como um fim em si mesmo. Ele pode vir acompanhado de um texto com significado para as crianças, refutando-se elaborações como: “a faca afiada cortou o dedo da fada”. Esse tipo de construção fica artificial, tendo como único objetivo destacar a consoante “f”, sem preocupação com o significado do texto.

Assim sendo, neste estudo parto do pressuposto de que esses aspectos não têm sido abordados com o devido cuidado e atenção nos cursos de formação de docentes. Em decorrência, isso contribui para gerar uma postura de insegurança por parte dos professores que atuam com crianças das séries iniciais, justamente num momento de grande relevância para a escolarização dos alunos. Isso desafia a escola a investir em projetos de formação permanente com o objetivo de orientar, de incentivar leituras, estudos e questionamentos quanto às práticas da escola no que diz respeito a esses aspectos.

Dadas as características do propósito e dos objetivos deste estudo a abordagem qualitativa da pesquisa se mostrou adequada. Isto porque, trata-se de um estudo crítico-participativo, dentro de uma abordagem crítico-dialética, que inclui relatos de algumas iniciativas dos professores no trabalho com a consciência fonológica na alfabetização dos alunos, em uma escola da rede privada de Curitiba que vem desenvolvendo um projeto nessa direção.

Assim, ao escolher como campo da pesquisa uma escola com essa preocupação, desenvolvi um estudo de caso onde cada processo de interação entre a pesquisadora e os outros sujeitos envolvidos, faz parte de um novo ponto de investigação, num trabalho de corrente de fluxo e refluxo das informações concernentes ao estudo. Nessa mesma direção, ressalta TRIVIÑOS (1987, p. 137):

Temos expressado reiteradamente que o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Vale lembrar que, neste estudo de caso, não tomei a instituição como um todo como foco de atenção, e sim, a ação/atuação dos professores regentes das turmas de Jardim III da Educação Infantil e da Primeira Série do Ensino Fundamental no trabalho de sistematização de alfabetização. Portanto, as

dificuldades percebidas a partir de alguns dos atendimentos que fiz, atuando como Orientadora Educacional na instituição, com os professores, com alguns pais de alunos, com profissionais especializados que atuavam também com os alunos; a análise de algumas estratégias previstas nos planejamentos dos professores; a solicitação de orientações dos profissionais especializados; a divulgação de alguns textos informativos e outras iniciativas de instrumentalização dos professores e da equipe de coordenação; a discussão realizada com os educadores. Toda essa gama de trabalhos fez parte do estudo. Assim, a pesquisadora usou como técnica principal de coleta de informações a observação participante. Não foi a organização como um todo que foi objeto de observação, somente a parte que estava ligada aos propósitos da intenção da pesquisadora.

Para fazer o levantamento dos dados necessários à realização deste estudo, optei pela técnica do Grupo Focal, prevista e realizada no primeiro semestre de 2006. Trata-se de “uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social” GATTI (2005, p. 7). Os participantes são selecionados segundo alguns critérios concernentes ao problema em estudo e a algumas características que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo que resultará dela. Assim sendo, é importante que os participantes tenham alguma experiência relacionada com o tema a ser discutido.

Desse ponto de vista, antes da realização dessa técnica com as professoras participantes da pesquisa, realizei um trabalho junto a elas, procurando intensificar uma curiosidade maior quanto à importância do tema da consciência fonológica no trabalho com a alfabetização. Em seguida, a discussão aconteceu com a mediação da coordenadora pedagógica da escola, ocasião em que procurei perceber as impressões gerais e específicas delas quanto à relevância ou não do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho de sistematização realizado pelas alfabetizadoras.

#### 4.1 A escolha do grupo focal para a coleta de dados

Para compreender a escolha desse procedimento de pesquisa, considero importante apresentar sucintamente o que vem a ser o Grupo Focal e por que foi utilizada essa técnica.

É relativamente recente a utilização dessa técnica nas pesquisas em educação. Somente por volta da década de 70 no século XX, fazendo “frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116). No entanto, não se constitui uma técnica totalmente nova. Ela já era empregada, desde os anos 20, como técnica de pesquisa em marketing e foi utilizada por Merton, Fiske & Kendall em uma investigação sobre o potencial de persuasão da propaganda durante a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial no final dos anos 40.

Nos anos 1970 e 1980 também foi bastante comum o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisas em áreas de comunicação: estudos sobre recepção de programas de televisão ou de filmes, em processos de pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção.

Foi a partir de 80 que houve uma maior preocupação de adaptar essa técnica para uso na investigação científica, sobretudo nas Ciências Sociais. No início da década de 90 seu desenvolvimento teve aplicação também no campo da saúde. Inclusive no Brasil, esse procedimento foi utilizado por pesquisadores da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo a partir de 1989.

Entre as novas alternativas no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do Grupo Focal começou a ser mais explorada como instrumento metodológico de pesquisa em educação. Segundo Morgan e Krueger (apud GATTI, 2005, p. 9),

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de

interação criado, permitindo a captação de significados que, com outro meios poderiam ser difíceis de se manifestar. (...) Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados. (p. 10).

Na definição de Powel e Singel (apud GATTI, 2005, p. 7), o Grupo Focal é um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Neste caso, envolveu diretamente as professoras do Jardim III e da Primeira Série e Coordenadora Pedagógica de uma escola de Curitiba que vinham acompanhando, discutindo e fazendo parte dos trabalhos desta pesquisa desde o segundo semestre do ano de 2004 e no decorrer de todo o ano letivo de 2005.

O objetivo da utilização do Grupo Focal deve-se ao fato de ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela interação das pessoas, pelas trocas que fazem emergir reações e sentimentos dos participantes, da diversidade de olhares, tendo como pano de fundo um mesmo tema.

Essa técnica ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, proporciona troca de idéias entre pessoas envolvidas com o tema no cotidiano, permite perceber o posicionamento individual na coletividade, num processo interativo. Ela permite pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas, pela discussão de vários aspectos, não se restringindo a simples perguntas e respostas como sua dinâmica. Isso permite momentos de discussão muito ricos. Dentre tantas outras possibilidades que a discussão pode suscitar dentro de uma idéia de coletividade em que devemos pensar uma pesquisa, ela pode desdobrar-se em estudos mais aprofundados sobre as questões levantadas; em possíveis mudanças de postura metodológica/avaliativa por parte do professor que não havia percebido algum detalhe levantado no debate; pode, finalmente, confirmar ou não alguns procedimentos previstos nos planejamentos.

Nessa perspectiva, ressalto as idéias de Mazzotti sobre a importância da pesquisa idealizada e realizada num trabalho coletivo, porque disso pode resultar o olhar crítico dos envolvidos. A autora afirma que:

Se, insisto na necessidade de se pensar a pesquisa como uma construção coletiva é porque, nesse ponto, concordo com Popper (1978) quando ele afirma que a objetividade que podemos aspirar em nossas pesquisas é aquela que resulta da exposição destas à crítica de nossos pares. (2001, p. 145).

## **4.2 Os sujeitos e o contexto da pesquisa**

Levando-se em conta o contexto atual, é um imenso desafio para os educadores trabalhar o processo de alfabetização em tempos de tantos recursos tecnológicos; em tempos em que a imagem e o som preponderam enquanto formas comunicativas; em tempos de aceleração desenfreada da vida das pessoas; num contexto científico onde paira a dúvida, onde os modelos ou são facilmente descartáveis ou são importados e implantados nas diferentes escolas sem nenhum critério.

Nesse contexto emergiu com muita força, em nível nacional, provocado pelo próprio Ministério de Educação e Cultura, um debate sobre a eficácia ou não do método fônico e sobre o construtivismo nas classes de alfabetização. O conteúdo desse debate foi a “mola propulsora” usada para desencadear a discussão entre as professoras e a Coordenação Pedagógica no dia da realização do Grupo Focal. Para tanto, foram usados e reproduzidos os textos das matérias veiculadas em jornal de grande renome e circulação no país (ANEXO A ).

A reunião do grupo se deu no dia 05 de abril do presente ano, no salão nobre do colégio “Vida”, envolvendo professoras regentes de turmas de Jardim III, de primeira série do Ensino Fundamental e de Acompanhamento de Aprendizagem, que trabalharam durante todo o ano letivo de 2005. Esse critério deu-se porque seria fundamental que as pessoas envolvidas na discussão tivessem tido um percurso de trabalho sobre alfabetização e letramento com a preocupação de desenvolver em seus alunos a consciência fonológica.

Todas as quinze pessoas convidadas participaram da discussão: foram 07 professoras regentes de primeira série do Ensino Fundamental, 06

regentes de Jardim III e duas regentes do Acompanhamento de Aprendizagem (turno contrário) de primeira série.

Além dessas, o grupo focal teve a participação de uma pessoa como ouvinte, que se havia interessado pelo assunto. Tratava-se de uma auxiliar que trabalhava no almoxarifado da escola; ela era graduada em Pedagogia e estava fazendo Pós-graduação em Psicopedagogia. No curso de pós-graduação ela tinha estudado sobre dificuldades de aprendizagem, mais especificamente sobre dificuldades de linguagem. O teor da discussão despertou muito seu interesse em participar, mesmo ficando o tempo todo na condição de ouvinte.

Nos dias que antecederam o encontro, foi entregue para todas as participantes uma Carta de Esclarecimentos e Orientações (APÊNDICE A), com o intuito de explicar o que se pretendia com o estudo, mostrando que a discussão seria um momento fundamental e instrumental da pesquisa. E, no dia marcado, inicialmente, a moderadora passou a palavra para que eu pudesse fazer as explicações e esclarecimentos sobre o porquê da pesquisa, como ela foi pensada e sobre a necessidade da gravação como forma de coleta de dados, da coleta dos registros que as participantes poderiam realizar no decorrer da discussão.

Em seguida, a moderadora, seguindo as orientações que eu havia passado para ela por escrito, antecipadamente (APÊNDICE B), deu as orientações para que cada pessoa do grupo ficasse bem à vontade para expor suas idéias a respeito da temática. Esclareceu que não seria feito nenhum juízo de valor sobre as colocações, solicitou que todas participassem com bastante sinceridade, clareza e liberdade ao expor suas idéias. A intenção foi de salientar alguns aspectos importantes quanto à postura dela diante do grupo e sobre a condução da discussão. A obtenção dos dados se deu pela gravação das falas das pessoas e pelos registros escritos no roteiro entregue para cada participante.

É importante destacar que a postura clara, calma e firme da moderadora contribuiu para instituir um clima de grande tranquilidade durante todo o tempo da discussão. A reunião teve início às 18 horas e 15 min e terminou às 20 horas, com a maioria das pessoas se posicionando diante das questões que eram discutidas uma a uma.

A exploração da técnica por si só foi muito válida. Ela repercutiu fortemente junto às pessoas que dela participaram. Aliás, a discussão que se

desencadeou no decorrer de sua realização foi de uma riqueza significativa de idéias.

### **4.3 O projeto de alfabetização no contexto do projeto educativo da escola “Vida”**

O projeto educativo da escola que foi objeto de análise tinha como eixo norteador a construção de uma epistemologia coletiva e própria que articule os cinco sujeitos da construção do conhecimento. Para nós, não são sujeitos da construção do conhecimento somente o professor e o aluno. Para nós, a realidade mediata e imediata (a leitura que fazemos do contexto amplo em geral e do contexto mais próximo), a utopia (a sociedade que vislumbramos – o sonho, o horizonte), as concepções de ciência (relação entre o conhecimento que continuamente se constrói e reconstrói), o aluno (agente crítico e criativo que pode transformar a sociedade em que está inserido) e o educador (profissional reflexivo e em permanente formação) se constituem em sujeitos do processo formativo/educativo, bem como inspiram e fundamentam o trabalho pedagógico e didático transdisciplinar.

Assim sendo, o currículo de base transdisciplinar (a mesma cosmovisão, o mesmo sonho, a mesma concepção de ciência perpassam os projetos de todas as áreas, e a ação educativa de todos os profissionais da instituição atuando com alunos críticos e criativos) vai desencadear uma formação ampla e competente numa perspectiva de um aluno mais autônomo no ser, pensar e agir.

Na referida instituição, em constante reformulação e estudo permanente por parte de seus profissionais, há um processo contínuo de espaço de estudo bastante consistente. Optou-se por um trabalho tendo como viés epistemológico elementos do pensamento complexo, coadunando-os com os princípios do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI); um trabalho direcionado tanto para a formação acadêmica, quanto para a humana, buscando a formação de indivíduos que possam vislumbrar seus projetos de vida dentro de valores humanos cristãos.

A pedagogia inaciona inspira todo um projeto pedagógico voltado para uma dinâmica de trabalho onde a experiência, os conhecimentos dos alunos sejam contemplados e gradativamente possam ir tomando corpo científico, na superação do senso comum, mas imbuídos da também gradativa visão crítica da sociedade. O projeto educativo visa desenvolver pessoas competentes academicamente, que possam inserir-se na sociedade com a preocupação de contribuir em torná-la mais justa e fraterna para todos.

Dentro desse cenário, o processo de alfabetização parte do princípio de que o aluno que chega à escola já iniciou o domínio da forma estrutural da gramática de sua linguagem materna, embora inconscientemente. Ou seja, a criança conversa, forma frases numa seqüência lógica, usa com correção os tempos de verbos, emprega singular e plural, trabalha com gêneros de palavras, realiza concordâncias corretas, sem o conhecimento formal das regras e das funções gramaticais. Usa a língua como produto de sua aprendizagem cotidiana (conhecimentos espontâneos e informais). Partindo do que ela já internalizou ou tem como aprendizagem preexistente, trabalha-se, desde o Jardim I, a função social da escrita, a significação dessa simbologia, de forma que a leitura e a escrita tenham significado para os alunos, seja através de jogos, situações-problema, conversações, estabelecimento de rotinas e de diversas outras estratégias.

Assim, o trabalho didático com a alfabetização não segue um método linear; segue, sim, uma perspectiva dialética. Nela predominam estratégias mais abrangentes, organizadas dentro de um contexto e não fragmentadoras, evitando seguir o modelo mental binário cartesiano do certo/errado, ou do isso/ou aquilo. As práticas prevêm o entrelaçamento da variadas estratégias, em que os novos procedimentos se complementam com os antigos e neles se inter-relacionam, não se excluem.

São possibilitadas vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la. Nesse processo de trabalho com a alfabetização, procura-se organizar formas de trabalho em que as crianças sejam constantemente desafiadas, por situações diversificadas e significativas, a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, experimentando/exercitando a escrita – escrevendo e, da mesma

forma, experimentando/exercitando a leitura – lendo. A esse processo de pensar a elaboração de pensamento que a criança realiza, denomina-se metacognição.

Também se intenciona desenvolver diversas habilidades de pensamento indispensáveis como base de um aprendizado mais consciente e autônomo, tais como: comparar, classificar, estabelecer relações, orientar-se espacialmente, decodificar instruções e reconhecer a existência de um problema. Isso não ocorre num momento estanque como era concebido o período preparatório, mas no decorrer de toda a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas habilidades, segundo Vygotsky, se desenvolvem ao longo de um processo complexo e levam à formação de conceitos científicos.

É difícil dimensionar a função de todas essas características colocadas em prática numa articulação com a teoria. Daí que busquei trazer à baila da discussão do Grupo Focal a fim de que as educadoras pudessem ilustrar, falar de suas experiências educativas como alfabetizadoras. Nos próximos capítulos resgato diversas colocações das professoras, tecendo comentários e trazendo as contribuições de estudiosos do assunto.

## **5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO**

Para encaminhar as reflexões em torno da importância da consciência fonológica no trabalho com alfabetização, levanto, inicialmente, neste capítulo a discussão sobre os conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, fazendo referências aos estudos de alguns profissionais especializados.

Num segundo momento, relato como ocorreram algumas parcerias com fonoaudiólogas que tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa; essas parcerias se concretizaram em termos de estudo, de troca de conhecimentos visando o aprimoramento do trabalho de alfabetização realizado pela escola.

Finalizando o capítulo, procuro demonstrar, pelo próprio depoimento das docentes que participaram do encontro de discussão do grupo focal, o quanto esse momento foi marcante para todos os envolvidos, principalmente na retomada do projeto de alfabetização da instituição.

As discussões iniciaram-se com uma matéria recente, que havia saído num jornal de grande circulação no país sob o título “MEC discute a volta do ‘vovô viu a uva’”. A referida matéria expôs a discussão que o MEC foi abrindo sobre o método fônico, o construtivismo e sua relação com os baixos índices de aproveitamento do ensino básico que muitas pesquisas têm revelado, no momento em que o Ministério estava revisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental e no momento em que saiu a lei que amplia para nove anos esse nível de ensino. Ou seja, o Jardim III, que atende a crianças com seis anos, passou a ser a primeira série dos nove anos; fazendo parte do ensino obrigatório. No decorrer do ano letivo, cada Estado da federação, por meio dos seus Conselhos de Educação, passará a regulamentar a implantação da lei, este é um outro ponto que gerará polêmica nacional, devido às condições díspares quanto a recursos financeiros, recursos humanos e pedagógicos de região para região em cada Estado. Quer dizer se formos pensar em termos de território nacional. No contexto de educação privada, esta série já faz parte de uma parcela significativa de seus alunos; inclusive é sabido que muitas escolas têm antecipado o

processo de alfabetização, justificado por um trabalho de “qualidade” questionável. Pensando no contexto de escola pública, a ampliação poderá significar um ganho real para seus alunos pela iniciação de alfabetização e pela continuidade dela nas séries posteriores, tendo-se um tempo maior para sua sistematização. No entanto, essa é uma outra demanda que poderá ser alvo de estudos posteriores.

A leitura do teor da matéria teve o objetivo de suscitar maior discussão, levando as pessoas a fazerem uma reflexão sobre a forma com que a escola vinha encaminhando o trabalho com a sistematização da alfabetização, oportunizando que os integrantes pudessem perceber com maior clareza o caminho de estudo permanente adotado pela instituição. Uma cópia dessa matéria foi entregue a cada participante e com antecedência, anexada a uma carta de esclarecimentos e orientações. Foi entregue juntamente com o termo de livre consentimento (APÊNDICE C) para que todas as pessoas pudessem tomar conhecimento prévio dos objetivos da reunião de que foram convidadas a participar e, ao mesmo tempo, tivessem a liberdade de assinar o termo, propondo-se a participar da reunião tendo o devido conhecimento do que significava essa técnica de pesquisa Grupo Focal.

Tendo como “pano de fundo” a leitura da matéria onde o MEC (ANEXO A) discutia a volta do “vovô viu a uva”, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 11 de fevereiro de 2006, as professoras participantes foram convidadas a analisar, discutir e argumentar sobre seus pontos de vista quanto a algumas idéias centrais que fizeram parte do roteiro de questões (APÊNDICE D), seguido no decorrer da aplicação da técnica Grupo Focal.

A seguir, foi organizado, por categorias de análise, o material obtido. As respostas que considerei relevantes para este estudo, com comentários meus e com a fundamentação teórica pertinente, encontram-se nas páginas que se seguem.

É relevante esclarecer que procurei não intervir nas respostas das professoras, por se tratar de uma transcrição de fala obtida pela gravação na maioria das vezes. Em alguns pontos, resgato os registros feitos por escrito, procurando identificá-los, quando isso ocorrer.

## 5.1 A lingüística nos cursos de formação dos alfabetizadores

Quando se pensa na importância do papel da linguagem no contexto cultural, não se preponderam os fatores ideológicos, políticos e sociais que estão por trás<sup>24</sup>, já que linguagem e sociedade estão ligadas entre si ao longo da própria história da humanidade; para isso, levem-se em conta as contribuições dos estudos da Sociolingüística. Por outro lado, linguagem é produto da própria cultura de um povo e é meio de sua transmissão. Daí ser fundamental um trabalho de base no momento da aquisição do seu código lingüístico, para que a criança possa ter um maior domínio de sua convenção<sup>25</sup> e saiba fazer uso dele nos diferentes contextos. Esse trabalho é realizado na escola, pelos profissionais que atuam nas séries iniciais. Assim, ele requer um estudo apurado do que o envolve.

Quando a criança entra na escola, já é um sujeito que fala, que “escreve” ou que faz seus “registros” a seu modo, que já “pratica” a leitura através do contato com signos e códigos de convenção diversos. Ela faz uso da linguagem nos diferentes contextos e, ao mesmo tempo, está se apropriando do código lingüístico que compõe sua língua. À escola, cabe um papel fundamental de incentivar a continuidade de um domínio gradativamente mais apurado de práticas com a fala, a escuta, a leitura, a escrita da língua com seus alunos nos diversos contextos e papéis sociais. Junto desse trabalho, à escola cabe o papel insubstituível de mostrar e sistematizar, com os alunos, o estudo da sua língua, do código lingüístico que representa e organiza sua língua, levando-se em conta a variação lingüística, que é própria das transformações que ocorrem através dos tempos. Nessa perspectiva, esclarece Cagliari:

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. (1999, p.81).

---

<sup>24</sup> Em seu livro **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986, Magda Soares aborda, no segundo capítulo, cada um dos fatores e suas implicações quanto ao trabalho da escola em relação à linguagem.

<sup>25</sup> Cagliari, por sua vez, aponta que a “convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos lingüísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. Dependendo de contextos desse tipo, o próprio sentido literal das palavras muda” (1999, p. 80-81).

Ainda, o papel da escola quanto à variação lingüística, Cagliari considera:

(...) aprender português não é só aprender como a língua (e suas variedades) funciona, mas também estudar ao máximo os usos lingüísticos; e isso não significa só aprender a ler e escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades lingüísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade. (1999, p. 83).

Boa parte dos professores alfabetizadores ou desconhecem ou têm pouco acesso aos conhecimentos lingüísticos no decorrer da sua formação: nos cursos de Magistério, Pedagogia, Magistério Superior.

No roteiro foi solicitado que as participantes fizessem um esforço para recordarem se, na sua formação em magistério e/ou curso de graduação, havia sido mencionados aspectos sobre conhecimentos fonológicos em relação ao trabalho com alfabetização. Os registros escritos que as educadoras fizeram confirmam: das quatorze que entregaram os roteiros respondidos, somente quatro manifestaram ter tido algum contato. Das quatro professoras, três tiveram algum contato com o autor Luiz Carlos Cagliari, doutor em lingüística, autor de dois livros que tiveram relativa inserção em alguns cursos de formação de professores no final dos anos 80 e na década de 90, lembrados e referenciados no segundo depoimento:

1. Minha experiência maior foi com o autor Luiz Carlos Cagliari, comenta-se pouco sobre a relação fonológica com a alfabetização no Magistério. Na Faculdade é necessário implementar uma disciplina que abordasse mais.
2. Estudei os livros *Alfabetização e Lingüística* e *Alfabetizando sem o BA BE BI BO BU*, de Luiz Carlos Cagliari na Graduação. Na Especialização em alfabetização estudei o livro *Alfabetização: método fônico* de Alessandra e Fernando Capovilla.
3. Estudei bastante: Emília Ferreiro e Cagliari.

Pessoalmente, também tive contato com a obra *Alfabetização e Lingüística*, no terceiro ano do curso de Pedagogia na disciplina “Concepções e Métodos de Alfabetização”, uma disciplina com muito conteúdo para ser estudado e

uma carga horária muito pequena: 60 horas. Foi no ano de 1991. Em paralelo aos estudos e debates sobre os métodos, a professora indicou algumas leituras de livros que abordavam o trabalho com alfabetização; esse livro foi um deles. Também tive contato com alguns textos sobre os estudos de Emilia Ferreiro e Teberosky e sobre estudos de Vygotsky. Esse livro chamou minha atenção por conta da minha formação em Letras e porque, como já havia passado pela experiência de alfabetizadora na rede pública municipal, preocupava-me em aplicar alguns conhecimentos lingüísticos nas atividades com meus alunos. Sua leitura colaborou em referendar e ampliar algumas iniciativas que faziam parte dos meus procedimentos didáticos.

Cagliari, embora nunca tenha sido alfabetizador, desde os anos 80 buscou estudar os “problemas técnicos” relativos à fala e à escrita no processo de alfabetização. Escreveu diversos textos relativos à Lingüística admitindo que, só a partir deles passou a “entender muito” do que ele mesmo sofreu na escola, considerando que grande parte dos seus trabalhos representam “uma reflexão sobre seu passado escolar”. (1999, p. 8). Na visão desse autor,

Se por um lado os problemas da alfabetização estão apoiados na maneira imprópria como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura, a incompetência dessa instituição, por outro lado, é alimentada nas escolas de formação: escolas de Habilitação Específica de 2º. Grau para o Magistério e faculdades. Porém, a falta de visão de muitos, associada à ausência de conhecimentos lingüísticos, tem atribuído o fracasso escolar ora ao aluno, visto como um ser incapaz, carente, cheio de deficiências, ora ao professor. (1999, p.9).

A visão dele demonstra familiaridade com o assunto devido à sua experiência enquanto aluno e sua vivência de lingüista, que vem debatendo essas questões há muito tempo com professores Brasil afora. Há outros estudiosos que comungaram e comungam com essa mesma preocupação quanto à formação dos alfabetizadores, como, por exemplo, a professora de Lingüística Miriam Lemle:

As escolas normais não as preparam devidamente. A formação básica dos nossos alfabetizadores é tremendamente insuficiente. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos *programas* obrigatórios e da *supervisão* as impele de pensar no que estão fazendo, de refletir sobre sucessos e falhas, de inventar, de experimentar caminhos, de criar

soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada numa ideologia preconceituosa e destrutiva. ( 1987, p. 64).

Quando Lemle denuncia, de forma bastante enfática, que “a formação básica” do alfabetizador “tem sido tremendamente insuficiente” nas escolas normais, no meu ponto de vista a situação ficou ainda mais grave quando alguns Estados brasileiros, anos atrás, extinguiram os cursos de Magistério (correspondentes ao Ensino Médio), como ocorreu aqui no Paraná. No entanto, as professoras que ingressavam na escola para realizar estágio e/ou se candidatar para assumir turma, vinham mais despreparadas. Normalmente, elas passavam pelo Ensino Médio (Educação Geral) e ingressavam num curso de graduação em Pedagogia e/ou Magistério Superior, que, em quatro anos, também não dava conta de prepará-las com um conhecimento básico de alfabetização, de trato didático com as séries iniciais. O fato é que pessoas que pensavam atuar como professoras buscavam o curso de Magistério e, depois, era comum a busca pela graduação em Pedagogia ou por um curso que as habilitasse a trabalharem com uma disciplina da 5ª. série em diante. Desse modo, os cursos se complementavam e ajudavam numa formação maior para boa parte desses profissionais. Felizmente, a correção de tal medida já ocorreu e essa modalidade de ensino já foi reimplantada.

Agora, também se deve analisar como é abordada a alfabetização quando presente nos programas dos cursos de formação dos professores. Nessa perspectiva, aqui no Paraná, uma pesquisadora da Universidade Federal do Paraná realizou um mapeamento dos conteúdos desenvolvidos na “disciplina alfabetização” nos cursos de Magistério. Na época, ela atuava como pedagoga em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e testemunhava que, em suas palavras, “quase a totalidade dos professores chegavam às escolas sempre muito temerosos de assumir turmas de 1ª série, isto é, turmas de alfabetização”, alegando “não saber alfabetizar” (SIGWALT, 1993, p. 100). Na análise de Sigwalt, o despreparo do alfabetizador é um fato, pois, ao interpelá-lo, obteve como resposta:

Na explicação de tal afirmativa, alguns esclarecem que essa disciplina não esteve presente em seu curso de formação; outros dizem que, embora tivessem tido algumas noções sobre o processo de alfabetização, não se sentem seguros para desempenhar tal função. (1993, p. 101).

Essa pesquisa foi realizada junto a professores que atuavam em alfabetização disciplina nos cursos de Magistério, em todo o Paraná. Eles apontaram, predominantemente, que trabalhavam, como conteúdos, “questões relativas: 1) aos métodos, processos e técnicas de alfabetização; 2) ao período preparatório; 3) à proposta do Ciclo Básico; 4) aos estudos de Emilia Ferreiro” (SIGWALT, 1993, p.107).

Ao conhecer a fundamentação teórica expressa nos conteúdos desenvolvidos pelos professores na disciplina, Sigwalt interpreta:

Conforme os dados apontados pela pesquisa, é possível perceber a existência de dois grandes grupos atuantes nos cursos de Magistério: um, privilegiando como se ensina e outro preocupado em saber como a criança aprende. O primeiro, enfatizando o ensino dos métodos tradicionais e o segundo priorizando os estudos de Emilia Ferreiro. (idem, p. 111).

A pesquisadora levou em conta que a proposta de implantação do Ciclo Básico previa em sua fundamentação os estudos de Emilia Ferreiro; por essa razão, agrupou as respostas em dois aspectos: “ou o como se ensina, ou o como se aprende”. Quanto ao primeiro aspecto, ela analisa:

A formação dos professores numa linha que privilegia o treinamento em métodos, sem uma análise dos pressupostos desses métodos, (...), faz com que os futuros professores, ao concluírem o curso de Magistério apresentem-se apenas “treinados” num determinado “método” de alfabetização, e convictos de que bastará aplicar fielmente tal método, pois consideram-no infalível. Acreditam, ainda, que se o aluno não aprender, a despeito do seu esforço enquanto professor, é porque, provavelmente, o aluno apresenta deficiência ou tem problemas de aprendizagem. (SIGWALT, p. 119).

Quanto ao outro aspecto, Sigwalt levanta dúvidas em relação a “a falta de clareza sobre o verdadeiro papel do professor e a natureza histórica da língua escrita” que, segundo ela, “vêm obrigando o professorado a produzir uma prática eclética, na tentativa de superar as lacunas que o construtivismo lhe apresenta” (SIGWALT, 1993, p. 136).

Ainda dentro do aspecto dos estudos dos métodos tradicionais, lembro-me que o próprio nome da disciplina que tive na minha graduação era “Concepção e Métodos de Alfabetização”, recordo-me de que a professora nos dividiu em grupos para tentarmos discutir e ver minimamente os métodos de alfabetização; aliás, todos os grupos esmeraram-se em apresentar e propor

questionamentos para debate, no entanto, não houve maiores reflexões sobre as concepções de fundo que estavam por trás dos métodos apresentados; as discussões giraram em torno das técnicas, dos materiais utilizados. O depoimento, por escrito, de três professoras (a, b e c) evidenciam o pouco aprofundamento nos estudos sobre os métodos em seus cursos de formação:

- a. Pouco abordado. Estudei as metodologias de um modo geral, sem aprofundamentos.
- b. Aprendi sobre vários métodos que estavam em moda, nada muito aprofundado. Estou revendo agora no meu trabalho em fonoaudiologia a importância da audição no processo de alfabetização.
- c. Foi muito superficial, nada muito aprimorado. Fui aprimorando com os anos, estudando com as colegas na nossa prática.

No segundo depoimento, a professora afirma que estudou no curso de especialização o livro *Alfabetização: método fônico*, de autoria de Fernando C. Capovilla e Alessandra G. S. Capovilla. Desde o início, os autores defendem que a solução para o Brasil reverter os índices baixos que os alunos brasileiros têm obtido nos programas de avaliação referentes às competências em leitura e escrita está na adoção do método fônico. Eles explicam, por meio de dados científicos em âmbito nacional e internacional, que a implantação desse método se constituiria na solução eficaz do fracasso escolar. Primeiro, quero ressaltar o mérito do trabalho desses autores e de seus estudos, reconhecendo que eles podem colaborar efetivamente para a prática qualificada do professor alfabetizador, no que diz respeito à relação da apreensão do código e do processo de decodificação. Porém, é sabido que a prática da alfabetização não se reduz à prática de um método, como já foi salientado nesta pesquisa. Outro aspecto - agora uma crítica questionadora - refere-se ao fato de, após algumas edições voltadas para a fundamentação do professor (a original foi editada no ano de 2002), em 2005 foi editada a versão do aluno. Seus autores apontam, na apresentação que ele “deve” ser utilizado em “conjunto com o Livro do Professor, intitulado *Alfabetização: método fônico*”. Ora o “livro do professor” tem 393 páginas e se constitui numa edição “cara” para os padrões aquisitivos do professor brasileiro; a edição do aluno tem 319 páginas; com a venda casada como sugerem os autores, não se teria algum interesse evidente? Quero deixar claro que,

na questão, não pretendo desmerecer os trabalhos desses pesquisadores e de seus colaboradores. Penso que é um estudo que merece a atenção dos educadores que atuam com alfabetização. Nesta pesquisa inclusive há referências ao livro voltado para o professor.

Uma questão muito séria reside na dissociação entre a teoria e a prática pedagógica. É urgente e fundamental que, nos cursos de formação dos professores alfabetizadores, sejam abordadas as concepções de base: que sociedade se vislumbra, que homem se deseja formar, que concepção de linguagem e de alfabetização correspondente se quer trabalhar nas escolas. No conjunto dessa discussão, sejam estudadas diferentes estratégias didático/metodológicas, que podem contribuir para uma prática condizente com a teoria. Seguindo essa linha de pensamento, Sigwalt ressalta:

Um dos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho poderia ser o estudo dos diferentes métodos de alfabetização comumente utilizados, analisando, com os futuros professores, os procedimentos de cada um deles, de forma a evidenciar os pressupostos teóricos que os sustentam; explicitar a concepção de ensino e de aprendizagem, a concepção de língua escrita e a corrente da psicologia a que estão atrelados. (1993, p. 145).

Voltando para a análise dos depoimentos, o grupo das quinze alfabetizadoras participantes deste estudo representou uma população bastante heterogênea em termos de idade (houve professoras na faixa entre 40/50 anos; outras na faixa entre 30/40; outras, ainda, na faixa entre 20/30 anos). Das quatro professoras que manifestaram ter tido algum contato com estudos lingüísticos voltados para a alfabetização, a primeira teve-o no curso de Magistério e não na graduação; a segunda, na graduação e na especialização; a terceira não deixou evidenciado em que etapa da sua formação estudou os autores que citou; e a quarta somente estudou alguns aspectos na especialização em Psicopedagogia. Elas não representam nem um terço do grupo de quinze participantes. Esse fato evidencia que as escolas precisam assumir o papel de fomentar esses estudos.

Penso ser oportuno resgatar uma questão levantada por uma das professoras que fez parte da banca de qualificação desta pesquisa. No decorrer da discussão sobre a formação do alfabetizador, a professora Joana Paulin

Romanowski<sup>26</sup> salientou que “a alfabetização não tem sido território de ninguém”, uma vez que os estudos mostram que ela não tem sido alvo de maiores preocupações nem nos cursos de Magistério, nem nos cursos de graduação.

Outra professora que teve contato com estudos lingüísticos em seu curso de especialização salientou:

Tanto no Magistério, como na Graduação e Pós-graduação, muito pouco foi falado sobre o trabalho fonológico. Fiz um trabalho de pesquisa (artigo) com um estudo de caso de uma criança Disléxica, que foi alfabetizada pelo método da Panlexia, método baseado na consciência fonológica. É um estudo e método que está há pouco tempo no Brasil e tem tido ótimas referências e resultados. A Panlexia é um método de orientação diagnóstica e um programa de assistência ao Disléxico. Ele abrange o trabalho fonético-lingüístico estruturado – visual/global.

A partir do trabalho acadêmico realizado através do estudo de caso de criança com dificuldade de aprendizagem, neste caso de Dislexia, é que a professora teve contato com um método (Panlexia). Esse método, pelo que me foi exposto por profissionais que o estudaram, envolve a consciência fonológica. A divulgação e aplicação dele têm sido recentemente realizadas por meio de cursos intensivos voltados para fonoaudiólogos e psicopedagogos, pelo que se sabe, em Curitiba e no Paraná.

Justamente na interlocução com fonoaudiólogas<sup>27</sup> que atendiam ou ainda atendem alunos da escola em que atuo, foi-me chamando a atenção a presença do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica na escola e sua importância.

## **5.2 O trabalho com a consciência fonológica no processo da alfabetização: um caminho possível**

O trabalho com as séries iniciais envolve grandes desafios dos educadores. O professor alfabetizador se vê às voltas com grandes demandas em

---

<sup>26</sup> A professora Joana é responsável pela disciplina “Formação de professores – processos e profissionalização docente” do programa de Mestrado em Educação da PUC-PR.

<sup>27</sup> Refiro-me no gênero feminino por ter feito contato somente com profissionais mulheres. Pelo que me consta essa profissão é exercida quase que exclusivamente por mulheres. No transcurso de mais de vinte anos de profissão de educadora, somente conheci fonoaudiólogas.

sala de aula: os alunos em processos diferenciados de aprendizagem; o conhecimento das características de desenvolvimento cognitivo, social, psicológico, biofísico da faixa etária com que atua; o programa curricular; a ansiedade dos familiares, que é própria dessa fase escolar; os procedimentos burocráticos inerentes ao seu trabalho (planejamento, fichas com os registros dos alunos, instrumentos avaliativos, cumprimentos com horários); a seleção de materiais didáticos; os cuidados com os espaços físicos da escola e com os instrumentos que utiliza; o trato com os colegas de trabalho; o aperfeiçoamento profissional; etc. Além de todas estas tarefas, ainda lembra bem Lemle (1987, p. 5):

[...] para levar sua tarefa a termo com sucesso, o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas lingüísticos, e todos de uma vez. O momento crucial de toda a seqüência da vida escolar é o momento da alfabetização.

Não se trata de responsabilizar o professor por todo o processo de alfabetização. Meu papel como pedagoga, na função da orientação educacional, foi nessa direção: junto à ação da coordenadora pedagógica, o de orientar, subsidiar, enriquecer a práxis do grupo de professores alfabetizadores da instituição em que atuo.

Na interlocução com profissionais, como psicopedagogos, principalmente com as fonoaudiólogas que atenderam ou atendem ainda alguns alunos da escola, foi que voltaram a chamar minha atenção os aspectos lingüísticos, mais especificamente a relação letra/som no trabalho de sistematização, uma vez que havia cerca de três anos eu saíra do trabalho direto da sala de aula.

No decorrer do ano letivo de 2003, um aluno da terceira série com sérias dificuldades na área de linguagem, tanto na oralidade, quanto na escrita, estava sendo atendido por uma fonoaudióloga. Esse aluno buscava superação constantemente, tamanho esforço que, ele e sua família faziam para poder acompanhar com sucesso o processo escolar. Como ele tinha um comprometimento evidente de fala, foi-lhe dado um atendimento específico. Nesse ano, ele passou por uns exames que envolveram mais recursos tecnológicos, testes de disponibilidade recente na cidade, com mais de um especialista, e constatou-se que tinha “desvio de processamento auditivo”; foi encaminhado para uma profissional habilitada para ajudá-lo. Essa profissional preocupou-se em repassar as orientações referentes às

dificuldades do aluno, bem como os procedimentos cabíveis aos professores que o atendiam. As orientações haviam sido elaboradas pela responsável que fez a avaliação dele.

Quando essa fonoaudióloga vinha à escola, na medida do possível, as professoras de língua portuguesa que trabalhavam com o menino, tanto a do seu turno regular de aula, quanto a do turno contrário participavam de conversa para troca de idéias, percepções e de estratégias. Volto a destacar que a profissional sempre procurou orientar a escola nos cuidados com o aluno. Aliás, as orientações e observações dessa profissional, freqüentemente, eram úteis no trabalho com outras crianças. Minha função de mediar o atendimento junto aos profissionais, aos professores, à família e ao aluno, nessa situação, foi desafiadora, mas, ao mesmo tempo, muito gratificante, pois foi geradora de preocupações, angústias, busca de alternativas, ajuda mútua, vibração com os progressos; muitas dúvidas, decepção com os resultados negativos...

No ano de 2004 tive a confirmação de mais casos de alunos com a mesma avaliação de “desvio de processamento auditivo”. Tive contato com outras fonoaudiólogas, em especial com a que havia iniciado o atendimento de uma aluna com sérias dificuldades de aprendizagem gerais, mais acentuadas na área de linguagem. A aluna estava refazendo a primeira série e nos preocupavam sobremaneira suas dificuldades. Essa profissional estava fazendo seu curso de mestrado e falava, entre outras necessidades, da necessidade de trabalhar a consciência fonológica, explicitando em que consistia. Duas alfabetizadoras que atuavam havia muitos anos na escola acompanharam nossa conversa. Solicitei a ela um material que pudesse ler sobre o assunto; ela encaminhou vários textos. Então, iniciou-se a inquietação maior: O que mais poderia fazer, enquanto orientadora educacional, para ajudar essa e outras crianças no seu processo inicial de alfabetização como forma de prevenção ou de minimizar suas dificuldades?

Após a leitura, e uma conversa com a fonoaudióloga sobre a aluna e sobre os conteúdos dos textos, ela se dispôs a fazer uma palestra para os professores alfabetizadores e para a equipe de coordenação, no sentido de passar algumas orientações a fim de alertar os professores na atenção aos alunos com dificuldades de processamento auditivo, de linguagem escrita (trocas mais comuns na relação letra/som). Conversei com os outros integrantes da equipe e marcamos para uma reunião de estudo na escola. Professoras do jardim III, de primeira série,

as do acompanhamento de aprendizagem das primeiras e segundas séries<sup>28</sup> e integrantes da coordenação, assistiram a palestra que se intitulou: “Orientações aos professores quanto às áreas da Fonoaudiologia - às noções de Processamento Auditivo Central; às dificuldades na linguagem escrita e às atividades de estimulação”. Sua fala contribuiu para me convencer de que podia ajudar as professoras a perceberem a importância do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica nas séries iniciais, fundamentalmente nas séries onde ocorre a sistematização da alfabetização.

Como em educação possíveis mudanças não ocorrem rapidamente, iniciei um trabalho para sensibilizar as professoras e equipe de coordenação quanto a esse aspecto, esclarecendo que ele não estaria contradizendo as concepções que fundamentam o projeto de alfabetização da escola.

Outra profissional que avaliou uma aluna do Jardim I com dificuldades de fala, alertou-me para o fato de que, nas séries da Educação Infantil, o trabalho com a consciência fonológica já poderia ser iniciado. Pedi a ela que encaminhasse atividades que as professoras pudessem pôr em prática. Ela, prontamente, as enviou por e-mail e, eu as guardei para no momento oportuno repassá-las. Fui agindo com calma, porque, meu objetivo central era sensibilizar as professoras do Jardim III e das primeiras séries para esse trabalho. Conversas, muitas conversas com as professoras, passando aqui e ali algumas sugestões que elas poderiam prever nos planejamentos, começaram timidamente a acontecer.

Na escola é praxe, herdada das orientadoras que me antecederam, a orientação fazer o agendamento de uma “triagem auditiva”, normalmente marcada para o mês de maio em todos os anos. Esse serviço é disponibilizado às famílias como opcional. Dá-se por meio de uma avaliação feita em cabine com aparelhos que medem a capacidade de recepção auditiva; nela é analisada a fala da criança, também. As fonoaudiólogas que o realizaram, se dispuseram a abordar a importância do trabalho com a consciência fonológica por intermédio de mais uma

---

<sup>28</sup> O Acompanhamento de Aprendizagem é um atendimento em turno contrário realizado com as crianças que possuam dificuldades maiores de acompanhar o processo regular de aulas, disponível um dia para Língua Portuguesa e um dia para Matemática. São formados grupos em torno de dez crianças; esse trabalho é realizado por meio de um planejamento com estratégias diferenciadas do processo e direcionadas para atender a dificuldade de cada aluno, buscando-se alternativas de superação.

fala com as professoras, no ano de 2005. Desta vez, as professoras das segundas séries também participaram. Foi mais uma ocasião para a continuidade da sensibilização, com outras profissionais abordando o assunto.

Nesse ano, foi perceptível uma maior frequência de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica nos planejamentos, principalmente nas primeiras séries. O grupo das professoras do Jardim III estava dividido: algumas passaram a realizar com suas turmas alguns procedimentos nesse sentido; outras estavam convencidas de que era um “retrocesso” fazer esse tipo de trabalho, pois se configuraria como manifestação de metodologia tradicional de alfabetização, incompatível com o projeto da escola.

Por volta de outubro, no intervalo de um seminário de estudos na escola, uma professora do Jardim III, que estava fazendo a “experiência” de trabalhar a consciência dos sons no processo de alfabetização com seus alunos desde o início do ano, admitiu que, no princípio, também havia entendido que eu estivesse defendendo o retorno ao método tradicional. Mas, resolveu “testar” para ver se as atividades ajudariam ou não na alfabetização da turma. A professora se expressou assim: “você sabe que funcionou”; “eu vi que dá certo”; “as crianças *pegam* mais rápido e vão embora, se sentem mais seguras”. Demonstrei a ela minha alegria por seu reconhecimento e franqueza; disse que, um dia, relataria o acontecido em minha pesquisa, quando fosse sistematizar sua escrita.

Especificamente, o grupo de professores sujeitos desta pesquisa estava envolvido em um processo de formação continuada realizada sistematicamente pela instituição. Esse processo ficou evidenciado em suas colocações, quando fizeram referência a autores lidos, a pesquisas realizadas para qualificar seu trabalho, como no exemplo que se segue:

[...] Pelo que eu li a respeito desse método fônico do Capovilla<sup>29</sup>[...] Inclusive no livro de Doris Johnson de Distúrbios de Aprendizagem, se não me engano, eles colocam até quando a gente for ensinar esses sons é para a gente não fazer o som da vogal junto: PA - mas, fazer o som do P separadamente ao da vogal; não fazer SA - mas, fazer S em separado do som da vogal A.

---

<sup>29</sup> A professora se refere ao livro **Alfabetização: método fônico**, de autoria de Alessandra e Fernando Capovilla, editado pela MEMNON Edições Científicas: São Paulo, 2004.

Outros dois depoimentos expressam o trabalho de formação continuada organizado pela instituição. As professoras indicam que nesse processo há momentos salubres de reflexão sobre suas práticas, sobre as vantagens ou não da adoção de materiais de apoio.

Profa. 1:

“... eu acho que falta ainda para nós mesmos educadores, nos unirmos mais, estudarmos mais. Vocês sabem o quanto que foi difícil para nós fazermos aquelas reuniões de estudo do projeto de alfabetização aqui no colégio. Foram dois anos de estudo; dois anos de estudo sobre alfabetização e, ainda, muitas das coisas que nós discutimos na época, nós estamos vencendo hoje, estamos discutindo aqui. Então, às vezes, o estudo não é garantia de resultados imediatos. Na época a gente leu vários artigos, escrevemos bastante.

Profa. 2:

“Eu lembrei de uma coisa. O nosso grupo aqui do colégio, eu considero um grupo diferenciado pelo fato de que há muitos anos a gente decidiu por não optar por um livro didático de alfabetização na primeira série. Por que a gente não optou? Justamente por não encontrar um livro didático que tivesse de encontro com a nossa proposta, essa questão da visão de mundo, de ter uma criticidade maior em relação às leituras. A nossa dificuldade por quê? Porque a gente já estava à frente na questão da discussão da alfabetização, dessa questão de discutir sobre o construtivismo, sobre o método fônico. Então, a gente estava entrando num conflito. Adotamos um livro, depois cancelamos novamente. Para nós foi difícil achar um livro que tivesse uma coerência com a nossa proposta, do que a gente queria realmente. Acabamos optando por essa junção dos dois métodos. É bom para a gente pensar que temos que discutir, temos que ler, nos atualizar, nessa formação continuada. Eu acho que a gente tem uma conscientização bem grande”.

Nessa abordagem sobre a práxis, Martins (in VEIGA (Org.) 2006, p. 95) ressalta que há um “novo conhecimento se produzindo” quando se trabalha com os professores “problematizando e analisando suas práticas” e acrescenta:

[...] uma questão básica para a didática, que terá como função criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, à medida que os professores começam a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles vêem a possibilidade de “apropriação” com outros olhos, porque redefinem a prática na prática. Por outro lado esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive na escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática.

Dentro dessa perspectiva, avalio ser importante repassar as descrições que as professoras fizeram de suas práticas com o processo de trabalho com alfabetização. Antes, é pertinente ficar registrado que percurso foi feito para se chegar às tentativas de trabalho com a consciência fonológica.

### **5.3 A reunião do Grupo Focal foi um marco na escola**

O encontro do Grupo Focal foi ímpar como um momento de troca de experiências. Confesso que tinha receio de que as educadoras pudessem se intimidar e não expor seu modo de trabalho. Para minha surpresa, elas se soltaram de tal forma, que a mediadora teve que acelerar um pouco o andamento das questões porque elas falavam, depois queriam retomar, ou complementar suas falas na discussão de uma mesma questão. Felizmente, elas próprias demonstraram ter apreciado o teor da discussão pelo fato de terem tido esse momento de troca entre as professoras de Jardim III, as de primeira série e as do acompanhamento de aprendizagem. Foi gratificante ouvir algumas delas manifestar interesse em estudar mais sobre este assunto, como mostra o seguinte depoimento:

“Eu gostei muito desse tipo de debate, ou troca. Foi bastante produtivo e partir daí, trazer materiais para que todo mundo possa estudar mais no que seria essa consciência fonológica, até para a gente poder viabilizar melhor em termos de trabalho, um aprofundamento seria um crescimento porque, quando a gente começa a trabalhar a gente vê que dá resultado, a criança evolui e então porque não usá-lo mais. Às vezes a gente faz sem ter a noção

que está usando já algumas estratégias como, quando a gente segmenta uma palavra e pergunta como que ficou, a gente está fazendo um trabalho de análise e síntese auditiva, que faz parte da consciência fonológica. Quando você separa uma frase e pede para uma criança montá-la é também. Às vezes a gente faz mais essas atividades priorizando o visual e não o auditivo. Trocar experiência, trocar material e ter mais um outro momento de conversa, acho que seria bem proveitoso”.

E, marcante o depoimento a seguir, em que uma professora faz a relação teoria/prática numa visão de mútua interferência, de proximidade e não como momentos disjuntos, conforme as pessoas comumente sinalizam.

[...] esse tipo de debate, o quanto é importante à gente nutrir mais. Porque ele desestabiliza, mas ao mesmo tempo, acalma. A relação que nós temos com a nossa experiência é uma relação muito reflexiva. À medida que a gente vai fazendo, que vai construindo essa perspectiva de alfabetização na prática, a gente vai redimensionando pelo que a gente já viveu, pelo que a gente está lendo, pelas discussões que estão ocorrendo aí. Na verdade, tudo que a gente faz, tudo que a gente absorve, que a gente percebe que dá certo, nós reconstruímos a cada dia, a gente acrescenta, a gente tira, percebe o que dá certo. Então, a relação com a nossa experiência é muito importante. Aquela questão que se tem debatido muito a teoria, tudo que a gente vê escrito, todo esse arsenal teórico tem que ser referendado como expressão da nossa prática, não escraviza a prática, não se cria modelos sobre a prática, mas é uma expressão da nossa prática, a ponto de nós podermos referendar novas teorias a partir daquilo que a gente está fazendo.

A experiência quando compartilhada, tem um significado maior para o profissional porque, por ela, algumas práticas são afirmadas, outras são desestabilizadas, outras ainda, são complementares, conforme a ótica desta docente:

“Esse tema foi muito prazeroso debater. Houve trocas de conhecimento, enriquecendo o debate. O professor teve oportunidade de fazer uma reflexão sobre o seu trabalho e poderá acrescentar em suas aulas formas diferentes de atender o aluno no aprendizado”.

A discussão que ocorreu no mês de abril de 2006 rendeu tanto, que a coordenadora pedagógica e eu acabamos pensando em retomar a discussão do projeto de alfabetização da escola em forma de seminário de estudos. Ele aconteceu no final de agosto desse mesmo ano.

## **6 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?**

Neste capítulo, apresento a sistematização da concepção de linguagem que tem orientado a prática das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Essa sistematização envolve os argumentos das professoras alfabetizadoras, os pressupostos básicos da pesquisa e os autores selecionados na composição da base teórica deste estudo.

Além disso, apresento a sistematização das práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, tendo em vista a relação texto/letra/som/sílaba/palavra no contexto do projeto político/pedagógico, bem como a formação continuada dos docentes de uma escola que valoriza a consciência fonológica na alfabetização.

É importante registrar que a formação continuada dos professores envolvidos na pesquisa inclui a socialização de práticas pedagógicas, ou iniciativas que os professores tomam para viabilizar a alfabetização considerando o desenvolvimento da consciência fonológica.

### **6.1 Entre o passado e o presente: para além do método**

Uma das questões levantadas para discussão propôs que as professoras procurassem lembrar-se do tempo em que foram alfabetizadas e por qual processo de alfabetização passaram na condição de alunas. Antes de partir para a análise das respostas obtidas, chamo à memória os processos formativos dos professores num percurso histórico brasileiro fundamental.

Nessa perspectiva, há pesquisas demonstrando que, até por volta da década de 70, os estudos sobre formação de professores evocavam a preocupação com a dimensão técnica. “A maioria dos estudos sobre formação dos professores, publicados até 1981, indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores” (FELDENS, 1984, 17).

Do ponto de vista de Martins<sup>30</sup>, isso se deu, em grande parte, pelo momento histórico que o Brasil atravessava, o período pós-revolução de 1964, período em que o Estado direcionou seus esforços para a racionalização do processo produtivo, adentrando na escola, reorganizando os sistemas de ensino nos seus aspectos administrativos e pedagógicos. Assim, se expressa ela:

E, quanto à formação do professor, esta se faz por meio de treinamentos nos quais são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e na eficácia. (MARTINS, 2003, p. 27-28).

A partir da década de 80, as teorias histórico-socialistas, que criticavam e refutavam os enfoques técnico e funcionalista vigentes na sociedade brasileira da época, perpassaram as escolas, provocando transformações. Essas teorias consideravam a escola como reprodutora das relações sociais; suas idéias chegaram sobretudo às universidades brasileiras, principais centros de formação de professores. Segundo Pereira (2000, p. 17):

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior.

Nesse importante momento histórico brasileiro marcado pela abertura política do regime militar, a escola passa a ser vista como um dos espaços possíveis de transformação social, fundamentalmente, a escola pública. Sua prática pedagógica não pode ser mais encarada como neutra e desarticulada do programa político-econômico do país. A propósito ressalta Martins (2003, p. 36):

Detectando as questões colocadas naquele momento histórico, os debates e a busca da reconstrução do conhecimento na área passam a centrar-se numa orientação da educação mais articulada com os interesses e as necessidades práticas das camadas populares. A dimensão política do ato pedagógico agora é objeto de discussão e análise. Para tanto, a contextualização da prática pedagógica passa a ser fundamental; busca-se compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social

---

<sup>30</sup> Em seu livro *A didática e as Contradições da Prática*, a autora faz no primeiro capítulo uma análise dos momentos históricos e sua relação com a reconstrução da didática no Brasil.

mais ampla. Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação ente a “didática pensada” e a “didática vivida” - o novo desafio de então. “Partir da prática” passa a ser a palavra de ordem.

É justamente nessa linha de contextualização da prática pedagógica, à qual a autora se refere, que é preciso compreender a análise das respostas das professoras que participaram desta pesquisa.

Das quinze participantes, todas, sem exceção, registraram que foram alfabetizadas pelos métodos tradicionais: “Fui alfabetizada pelo processo da cartilha e memorização” (5 professoras). “Fui alfabetizada pela cartilha ‘Caminho Suave’” (2 professoras). “Fui alfabetizada pelo método fônico” (5 professoras). “Fui alfabetizada pelo método da ‘Abelhinha’” (2 professoras). “Fui alfabetizada pelo ‘Casinha Feliz’” (1 professora).

Esses métodos constituem-se nos denominados métodos sintéticos. Eles partem do trabalho com as unidades menores (letras e sons) da língua, para daí fazer as combinações em sílabas, depois em palavras, frases e textos sucessivamente. O pressuposto seguido por esses métodos é o de que cada letra corresponde a um som, ou, no caso do método “Abelhinha”, cada som é representado por uma letra. Essa é uma idéia equivocada na organização lingüística da língua portuguesa. A título de ilustração, a letra “s”, por exemplo, pode corresponder a quatro sons diferentes – [s] - no início de palavras – exemplo: sapato; [z] – entre vogais – exemplo: casaco; [s] – diante de consoante surda ou em final de palavra, quando tomada isoladamente – exemplo: resto, dois; [z] – diante de consoante sonora – exemplo: rasgar. Agora, o som (fone) “[s]” pode ser representado graficamente de oito formas diferentes – c (acento), ç (alça), ss (assento), s (bolsa), x (exclusividade), xc (excesso), sc (nascido), sç (cresça). Isso, sem considerar as maneiras de falar que diferem de região para região no Brasil, as chamadas variantes lingüísticas. Agravava a situação a visão pobre dos textos que eram usados como pretextos para a apresentação das letras e sons. O depoimento de uma professora endossa essa idéia: “Fui alfabetizada por meio das famílias silábicas e com alguns textos que não faziam parte do meu contexto (PACA/ MACA/ NA JACA...). Eu não sabia o que era PACA...”.

A concepção de linguagem que fundamenta tais métodos, como já foi visto no capítulo 3, é estruturalista. Neles, a língua é vista como um sistema

externo ao indivíduo, com “estruturas fixas”, bastando repetir os procedimentos mecanicamente, que o sujeito estará “pronto” para ler e escrever.

Levando em conta o contexto histórico e educacional brasileiro, as professoras que alfabetizaram essas alfabetizadoras dispunham das famosas cartilhas e eram preparadas para seguir à risca os procedimentos técnicos. Os cursos de formação que as orientaram reproduziram o modelo tecnicista de educação vigente na época. É interessante que uma das alfabetizadoras tenha chegado a lembrar de detalhes do processo, como ela mesma escreveu:

Fui alfabetizada pelo método da “abelhinha” e, até hoje, eu me recordo da minha professora fazendo os sons das letras, lembro do E do espelho, a forma que você ia no quadro e trabalhava com o dedo o traçado das letras, trabalhava na lixa, trabalhava na areia. Você incorpora isso e não esquece. O corpo em contato com o aprendizado: voz, audição, e o cérebro, aí não tem como esquecer. (...) até hoje me recordo do som, da visualização dos cartazes e da forma como tudo foi sistematizado (traçado relacionado com o corpo).

Nesse método era comum o uso de aliterações exageradas (repetições de uma mesma consoante numa seqüência lingüística: vaca, vela, vila); os sons eram introduzidos por meio de “histórias em capítulos”; havia cartazes que acompanhavam os manuais dos professores para serem afixados na sala de aula, correspondendo a cada som/letra que era apresentado.

As alfabetizadoras de hoje tiveram, no seu tempo de alfabetização, um modelo tradicional<sup>31</sup>. Os cursos de formação, como foi explorado no capítulo anterior, abordam, de forma superficial, os métodos de alfabetização. Ao mesmo tempo, nesses cursos várias delas tiveram contato com estudos de Emilia Ferreiro e Teberosky, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire entre outros. As que não tiveram oportunidade de estudá-los nos cursos regulares, forçosamente tiveram contato na sua trajetória profissional. Vem à tona uma questão que não quer calar: então, o que fazer?

Não faz sentido pensar em alfabetização longe das concepções que fundamentam sua prática, seu modo de ensinar e aprender. Outra questão decorre

---

<sup>31</sup> Refiro-me aos métodos sintéticos que se caracterizam pela exploração “etapista” e fragmentada da alfabetização: letra, sílaba, palavra, frase, texto.

daí: faz sentido falar-se na volta do método fônico no Brasil? Esse é um aspecto que será abordado a seguir.

## **6.2 Polêmica nacional e internacional em pauta: volta ao método fônico?**

Conforme foi veiculado na mídia televisiva e jornalística, quando do preparo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais, no segundo semestre de 2005 e primeiro de 2006, o MEC também abriu a polêmica do retorno ou não ao método fônico no trabalho da alfabetização. A revisão das Diretrizes se deu em função da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Essa mesma questão já esteve em pauta nas discussões de educadores em alguns países da Europa, como França (Alegria, Pignot e Morais, 1982); Inglaterra (Byrne, Fielding&Barnsley, 1989); Itália (Cossu, Shankweiler, Liberman, Tola, Katz, 1988); Noruega (Hoiem, Lundberg, Stanovich e Bjaalid, 1995); Suécia (Lundberg, Olofsson e Wall, 1980) e também nos Estados Unidos (Adms, Foorman, Lundberg e Beeler, 1998). No contexto de cada um desses países, foram realizados diversos estudos de longa duração e divulgados os resultados, comprovando-se maior eficiência das crianças que foram alfabetizadas pelo método fônico nas habilidades de leitura e escrita. A divulgação desses resultados levou alguns governos de estados americanos a proibirem o uso do método global na alfabetização, somente liberando verbas para as escolas que seguissem o método fônico.

Pelo que foi divulgado na imprensa, O MEC consultou a opinião de especialistas. Alguns deles têm sustentado posições diferentes ao interpretar o movimento feito pelos países desenvolvidos paralelamente à discussão que vem acontecendo no Brasil sobre a eficácia do método fônico e do global em alfabetização.

João Batista Araújo e Oliveira<sup>32</sup>, por exemplo, tem feito ressalvas aos pressupostos teóricos do construtivismo e suas interpretações no Brasil em vários artigos publicados em revistas do meio educacional, como por exemplo, um

---

<sup>32</sup> Consultor que elaborou um programa de alfabetização pelo método fônico utilizado em algumas cidades brasileiras.

artigo cujo título já sugere essa idéia: “*Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo*”<sup>33</sup>. Nele, o autor faz considerações sobre os “radicalismos extremos” de teorias “alternativas” que, por sua vez, criaram corpo no cenário educacional brasileiro através de “um discurso politicamente correto” na tentativa de se contrapor à pedagogia tradicional. Na sua visão, de todas as tentativas nessa direção, “parece ter sobrado o construtivismo, que tem a vantagem de oferecer um bom discurso, e ninguém saber exatamente o que é”. (OLIVEIRA, p. 185, 2002). Nessa perspectiva, aponta um estudo intitulado “A escola vista por dentro”, onde ele e Shuwartzman (2002) obtiveram os seguintes dados<sup>34</sup>:

O estudo já mencionado de Oliveira & Schwartzman (2002) deixa claro o despreparo da esmagadora maioria dos entrevistados para exercer sua função de alfabetizadores. Mais de 60% dos alfabetizadores declaram usar métodos construtivistas ou de inspiração construtivista. Mais de 60% declaram não ter recebido formação para alfabetizar, tendo aprendido na prática. Um número significativo desses professores – a esmagadora maioria dos quais decididamente despreparados conforme evidenciado pelas suas respostas a questões técnicas sobre alfabetização – **declaram desenvolver seus próprios materiais**. Mas na maioria desses mesmos municípios, entre 20 e 50% dos alunos das 4 séries do ensino fundamental são totalmente analfabetos – fato não muito diferente do que ocorre no resto do país. (Grifos meus). (OLIVEIRA, p. 194, 2002).

É importante apontar que, neste mesmo artigo, o autor faz a ressalva de não responsabilizar o construtivismo pelos problemas educacionais enfrentados nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, sugerindo que “não se pode atribuir ao construtivismo o caos pelo estado do analfabetismo dos escolares brasileiros”. (OLIVEIRA, p. 188, 2002).

Não obstante, ao finalizar o artigo, Oliveira afirma:

[...] na prática **a esmagadora maioria dos professores não tem idéias claras a respeito do construtivismo**. Há evidências de que a esmagadora maioria dos professores tem o maior interesse em promover a efetiva aprendizagem de seus alunos, e só não o faz porque não sabe o que fazer. Os professores, mesmo o que, por total ignorância e despreparo, se declaram construtivistas, são e serão aliados de esforços educacionais sérios e estão ávidos por instrumentos eficazes de trabalho. **Mais do que o**

<sup>33</sup> Artigo publicado na Revista Ensaio, da Fundação Cesgranrio, v.10, n. 35, abril/junho de 2002. Em 2003 os autores lançaram um livro com o mesmo título do artigo “A escola vista por dentro”, em Belo Horizonte pela editora Alfa Educativa.

<sup>34</sup> Obtidos através de entrevistas, análise de planos de aulas, de planos de desenvolvimento escolar, aplicação de questionários em uma amostra de 148 estabelecimentos estaduais e municipais da rede pública e privada em todo o país.

**construtivismo, o grande inimigo da alfabetização competente** é a falta de preparo dos professores e a desinformação e desorientação promovida por pessoas colocadas em posições de responsabilidade. Como dizia o ditado francês, é pela cabeça que é preciso recuperar o peixe podre. Ou, como sugere um comentarista de versão preliminar deste artigo, quem sabe não seria melhor jogar o peixe podre fora e pescar um fresquinho? (Grifos meus). (2002, p. 194).

Ao mesmo tempo em que Oliveira sugere não responsabilizar o construtivismo pelos índices que obteve no estudo feito em conjunto com Schwartzman (2002), ele o coloca como sendo um “grande inimigo da alfabetização competente”, como está grifado acima. O primeiro aspecto a se considerar: o construtivismo pode ser considerado um método? Seus estudos não estão mais voltados para os processos do como a criança aprende? Segundo ponto: como pode o construtivismo ser um dos vilões se os dados revelam que “a esmagadora maioria dos professores não tem idéias claras a respeito do construtivismo”? Terceiro: o articulista afirma que os professores estão ávidos por instrumentos eficazes de trabalho, mas nos dados obtidos, os professores “declararam desenvolver seus próprios materiais”. Então, são os professores ou os instrumentos de que eles dispõem “os grandes inimigos da alfabetização competente” ? E, por último: ao usar a metáfora do peixe podre, com que intenção o autor levanta a indagação de que “não seria melhor jogar o peixe podre fora e pescar um fresquinho?”.

Oliveira é grande defensor do método fônico no trabalho com a alfabetização, justificando seu posicionamento pela análise dos programas curriculares dos países que o adotam, como diz:

Esses países não estão dizendo que a alfabetização se esgota no ensino da decodificação, mas que para ensinar a decodificar, os professores devem usar o método fônico. Isso é um fato, e não uma opinião. Basta ler as diretrizes desses países na Internet. (OLIVEIRA in GOIS, 2006).

Ao ser prescritivo, colocando que os professores “devem usar o método fônico” no ensino da decodificação, o autor afirma “o caminho” a ser percorrido no trabalho com a alfabetização, separando o trabalho do alfabetizador em momentos distintos: um, primeiro, que dá ênfase na codificação e decodificação; outro posterior que leva o aluno a adquirir a capacidade de ler e escrever. No capítulo 3 e 5 pudemos verificar que a concepção de linguagem que norteia essa compartimentalização é de cunho estruturalista. Essa concepção está adequada

para o enfrentamento dos desafios de educação atualmente? Ela corresponde à realidade em que as escolas e os alunos estão mergulhados? Além disso, o seu ponto de vista sugere uma interface do processo: a do ensinar.

Outra educadora consultada pelo MEC foi Magda Soares, estudiosa de muitos anos sobre alfabetização e letramento. Ela não discorda totalmente de Oliveira quanto ao emprego do método fônico no desenvolvimento do trabalho docente com a alfabetização, ao se referir às políticas educacionais utilizadas pelos países que o contemplam:

Tivemos um movimento pendular em que passamos de uma etapa em que só se valorizava essa relação entre fonemas e grafemas para o extremo oposto, que menosprezava a aprendizagem desses códigos. O que esses países estão dizendo hoje é que não se pode menosprezar o aprendizado desses códigos e que é preciso incluir esse componente no processo de alfabetização. Mas, eles não afirmam que a alfabetização deva se resumir somente a isso. (SOARES in GOIS, 2006).

Ainda, alerta Soares( in GOIS, 2006):

Toda a literatura científica desenvolvida nas últimas décadas a respeito desse aprendizado tem evidenciado que é um processo muito complexo e que a criança aprende de várias maneiras. Uma dessas maneiras é a relação entre fonemas e letras, mas não a única.

Soares deixa evidenciado que, no conceito de alfabetização, estão presentes vários aspectos, a partir de dois principais: O conceito de alfabetização envolve fundamentalmente, “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Além disso, para ela, o primeiro conceito é parcialmente verdadeiro, pois “a língua escrita não é mera representação da língua oral”, e o segundo, também, pois “o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente” (SOARES, 2003, p. 16-17). Sob esse prisma, ela diz que a alfabetização precisa ser pensada de forma mais abrangente:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2003, p. 18).

Nesse sentido, sua opinião diverge da de Oliveira. Sua perspectiva é mais ampla, concilia os modos do ensinar e os de aprender; revela uma concepção de linguagem que ultrapassa o domínio do ato de ler e escrever, entendendo que ele deve ocorrer concomitantemente com os processos de significação da língua, dos usos expressivos e comunicacionais, dos enfoques sociais e culturais da língua e da dimensão individual e coletiva.

E o que pensam as professoras da escola?

Profa.1:

[...] a gente tem uma imagem talvez um pouco negativa do método fônico e, também, de certa forma assim, a gente acaba menosprezando-o. (...) quando a gente trabalha com rimas, ou mesmo o próprio folclore, quantas lendas a gente tem, parlendas e outras coisas, outros recursos que nós temos nessa área que a gente pode trabalhar os dois tranquilamente, levando a criança a ter essa noção do todo e das partes, da sílaba, do som, que é muito importante para ela, e também, que dê um sentido maior do que apenas “vovô viu a uva”. A gente precisa talvez se desprender um pouco desse preconceito, desse “pré-conceito” de que o fônico não é legal. Pode ser se, nós dermos um novo sentido a ele. (...) fui alfabetizada pela cartilha onde tudo era “automático”, era um “decoreba” mesmo. Mas, eu fico pensando “puxa, se eu aprendi tão bem”, hoje nós estamos aqui, será que é tão ruim assim? A minha proposta até, é de repente, pensar neste método de uma forma diferente. Não só intuitivo como foi aqui “vovô viu a uva”, mas de uma forma mais prazerosa, de uma forma de maior entendimento, de maior clareza, de maior aprofundamento, que acho que isso ajuda também a criança.

A professora demonstra claramente a visão preconceituosa e distorcida do uso de atividades que envolvem as relações fonema/grafema ainda muito ligadas à concepção tradicional de trabalho com a alfabetização. Se tradicional, a idéia comum que passa nos meios educacionais é a de que “caiu em desuso”, “não se faz mais assim”, “isso é coisa de antigamente”, “no meu tempo eu fui alfabetizada assim”, portanto, descartável. Ela propõe o uso simultâneo de diferentes textos em situações de significação na aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita, preocupando-se em envolver as crianças nesse processo.

Profa. 2:

[...] todas nós passamos pela cartilha, com método que a ênfase era no som. Todo mundo saiu bem alfabetizado, como a colega falou; todo mundo saiu sem problema de troca de fonema. Porém, acho que uma dificuldade que a gente tem, que a gente até comenta muito nas reuniões de área de Língua Portuguesa, é você se sentir à vontade para escrever, ou até mesmo de se colocar (oralidade).

A docente retrata a realidade da dissociação do ato mecânico da relação som/letra, do de desenvolver o código oral e escrito da língua, da passividade do aluno na prática da alfabetização com o método fônico.

Profa. 3:

[...] acho muito importante a gente tentar descobrir na nossa Língua, qual é a metodologia mais fácil para elas aprenderem. E a gente vê que a maioria das crianças, dentro da nossa escola, está aprendendo por esse método global. Mas, têm alguns que não estão conseguindo aprender a partir desse todo. Eles têm dificuldade para memorizar, para a percepção visual, eles não estão conseguindo aprender desse todo da palavra e relacionar “MACACO começa com M, então MAMÃO também é com M”. São poucas crianças que a gente vê que têm essas dificuldades em cada turma. Cada uma tem em torno de duas crianças com dificuldades maiores de aprendizagem, se a gente for pensar as que têm dificuldade de aprendizagem, teria que ver o porquê dessa dificuldade.

Na visão dessa alfabetizadora, o trabalho com os procedimentos didáticos relativos às atividades que abordam a relação letra/som estaria mais voltado para o atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. Oliveira também reforça essa idéia. Nas palavras do autor,

Qualquer método pode ensinar, mas os países desenvolvidos já perceberam que o fônico é mais eficiente do que todos os outros, principalmente no caso de crianças que têm dificuldade de leitura. Isso não é especulação ou diletantismo acadêmico. Está provado cientificamente. (OLIVEIRA in GOIS, 2006).

Já, outra alfabetizadora, diz que o seu uso deve acontecer com todos os alunos:

Como professora de primeira série, acho muito interessante não só o trabalho da associação do som com a letra ser feito com a criança com dificuldade, acho necessário que seja feito com todas as crianças, porque percebo que elas sentem-se mais seguras com o trabalho com atividades de associação entre fonemas e letras na oralidade e na escrita. Acho que é um todo. Lógico que a gente não deve ficar como antigamente como as cartilhas faziam com aquelas frases sem sentido.

Nos seus argumentos, a alfabetizadora a seguir, admite ter usado mais de um método, modelando suas atividades em função do que acreditava ser bom para sua prática e atender às necessidades de seus alunos:

A gente que trabalha há mais tempo com a alfabetização tem percebido que a gente muda à forma de trabalhar. Uma questão que a gente nunca abandonou totalmente foi essa parte de estar fazendo a associação entre fonema e grafema. Mesmo quando houve toda aquela revolução que a alfabetização tinha que ser feita através de textos, do todo, mesmo durante esse período, quem estava há mais tempo, meio que “debaixo dos panos” a gente acabava fazendo esse trabalho, justamente por achar importante e por perceber que para muitas crianças isso era extremamente importante, era essa forma de alfabetizar que dava certo. (...) há uns vinte anos atrás mais ou menos, a gente já fazia um trabalho com essa parte, com o som. Eu gostaria de deixar registrado, que é interessante que eu que trabalho com alfabetização de adultos a gente percebe também que essa forma de trabalho com o som auxilia bastante. Até porque eu atendo pessoas mais carentes que vêm de um nível intelectual, cultural mais baixo, eles têm muita dificuldade para aprender de uma outra forma; eles se alfabetizam muito melhor quando a gente usa a parte dos sons. Isso ajuda bastante.

A educadora lembra as mudanças ocorridas nos anos 80 e 90 que atingiram diretamente a forma de encaminhamento da alfabetização, ou seja, o método global. Mesmo com a orientação de não trabalhar a sistematização das letras, pois o enfoque era o texto, a professora confessa que fazia “por debaixo dos panos” a decodificação com seus alunos, tendo consciência de que era um trabalho necessário.

Só que não era uma questão de método tão-somente. Era uma nova concepção de trabalho com a língua. Nessa linha de raciocínio, Soares (2001, p.53) argumenta que

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas *erros* que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, de repetição, associação, cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os “erros” são considerados “construtivos”, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto, elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses.

A autora defende ser necessário identificar em que processo a criança está e quais as hipóteses que ela levanta ao escrever, devendo o professor intervir para a qualificação dessa aquisição do código. No entanto, caiu-se num espontaneísmo, sem a intervenção do professor. Isso incide num equívoco sério, porque o adulto que domina as regras de organização desse código pode contribuir orientando, intervindo, mostrando para a criança algumas regras que possam facilitar o processo.

Num artigo intitulado “Não há método milagroso”<sup>35</sup>, em que trata sobre a polêmica do retorno ao método fônico, a educadora Telma Weisz chama a atenção para não se cair nas armadilhas do que ela chama de “Guerra dos métodos”. Em sua opinião, “os que tentam reviver o método fônico acusam seus opositores de usar o método global” o que, para ela, não corresponde com a verdade. Defende ela primordialmente:

Para ensinar a ler e escrever, é preciso que a metodologia possa dialogar com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do seu processo. Para conseguir esse diálogo, é preciso investir continuamente na qualificação profissional dos professores. Mas não só. Também no desmonte da burocracia, do corporativismo e da descontinuidade das políticas públicas que atrapalham todos os profissionais que lutam, de dentro da escola, por uma educação de qualidade para todos os brasileiros. (WEISZ, 2006).

---

<sup>35</sup> Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 18 de fevereiro de 2006.

Nessa mesma direção, duas professoras opinaram da seguinte forma:

1. Quanto aos métodos, nem só um (método fônico), nem só outro (construtivismo). A alfabetização para mim, passa pela associação de fonemas e grafemas distante das famílias silábicas, mas através de textos, do nome da criança, da associação das letras dos nomes de colegas e familiares com outras palavras. É a interpretação do texto além e em conjunto com o método fônico/consciência fonológica.

2. Nenhum processo deve-se jogar fora, todos têm seu aproveitamento para cada aluno na medida do possível, da necessidade. Alfabetização é um processo de longo prazo onde temos que encaminhá-lo à medida que suas dificuldades vêm aparecendo.

A segunda professora traz a opinião de que alfabetização acontece a longo prazo; ela não se esgota nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E, ao encaminhá-lo, é preciso que o alfabetizador fique atento às necessidades individuais.

A discussão levantada pelo MEC, à medida que trouxe à tona opiniões de diferentes educadores, gira em torno de três posições: um grupo de educadores defendendo o retorno do método fônico, como forma de solução para os problemas presentes quanto ao baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita nas pesquisas realizadas no país, nos últimos anos. Outro defendendo o trabalho com o método global, cujos defensores assinalam que é na fluidez da elaboração de textos que o aluno vai construindo a identificação do código escrito. A terceira é a defesa de uma proposta híbrida, que considera importante a escola fazer uso das duas formas de trabalho com a alfabetização.

A escola "Vida" prevê essa forma híbrida de trabalho, conforme os depoimentos dessas alfabetizadoras:

1. Não é possível pensar na alfabetização apenas como um processo de apropriação do código, uma vez que a sua essência deve-se relacionar com seu significado. Devemos possibilitar ao máximo a ampliação do letramento dos alunos, ou seja, envolvendo-os com práticas de alfabetização que ampliem sua inserção social como cidadãos críticos, conscientes, criativos no ser, no pensar e no agir.

2. Em sala, procuro diversificar bastante, contextualizando, usando a consciência fonológica dentro da alfabetização; usando os sons das letras juntamente com outras estratégias do método global.

3. Atualmente utilizo um pouco de cada, fazendo relações com a realidade vivenciada hoje. Ou seja, deve-se mostrar os sons das letras caminhando para uma interpretação da palavra, trabalhando dessa forma: do todo para as partes e das partes para o todo.

Agora, o enfoque será a prática da alfabetização que acontece numa escola que preza a relação teoria/prática como elemento integrador de experiências compartilhadas. Considero importante, para os objetivos deste estudo, apresentar as práticas descritas pelas professoras alfabetizadoras, explorando as idéias nucleares da proposta em seus fundamentos.

## 7 AS PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS E SUA REFLEXÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a sistematização das iniciativas que as professoras alfabetizadoras revelaram tomar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, valorizando a consciência fonológica nesse processo.

Como já foi mencionado, ainda é muito presente entre os professores a idéia da relação letra/som atrelada à concepção tradicional de alfabetização, que perpassa por uma idéia equivocada de que essa relação fonema/grafema se constitui num processo totalmente mecânico.

Nossa língua possui como base de seu sistema de escrita o princípio alfabético, que relaciona os fonemas e grafemas. Comumente, no processo de alfabetização o professor tem a tendência em enfatizar os aspectos gráficos, em detrimento dos aspectos sonoros que compõem o sistema de escrita. Os fonemas estão intimamente ligados aos processos de significação da língua. Portanto, trabalhá-los, mesmo que isoladamente, não é um processo de mecanização pura e simples, é um trabalho de consciência, de reflexão também. Ele leva a criança a reelaborar seu pensamento ao levantar suas hipóteses ou suposições sobre quais letras empregará ao escrever determinadas palavras; ou, ao falar determinada palavra e/ou ouvir alguém falar, leva a criança a tentar relacionar com a letra correspondente. As crianças começam a revelar um exercício de conhecimento metalingüístico, necessário ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o uso de alguns procedimentos concernentes ao método fônico é importante. Entretanto, não seria sensato usá-lo como caminho único no trabalho com alfabetização. Nesse sentido, adverte uma das professoras:

Há tipos de atividades propostas pelos defensores do método fônico que se você fizer exatamente de forma fechada, você irá trabalhar somente a memória auditiva. Agora, se o professor procurar ir além, você trabalha a consciência fonológica. É uma questão do profissional realizar adequações para o que pretende trabalhar, tornando atividades aparentemente “pobres” em atividades que explorem vários elementos. Exemplo: Ao invés de se explorar somente a memorização numa atividade para as crianças completarem com outras opções A MENINA VAI NO....PARQUE, NO SUPERMERCADO, NO POSTO DE SAÚDE, etc. A professora trocar para “NA” desafiando as crianças a criarem outras idéias, a professora estará trabalhando vocabulário; uma organização de

seqüência de idéias; uma formação de história. É uma questão de se não descartar tudo, mas de se lançar um outro olhar que muitas coisas você pode usar com outras práticas.

Por isso, talvez seja mais adequado, tomar emprestado a expressão “consciência fonológica”, empregada pelas fonoaudiólogas ao se referirem à consciência fonêmica, à consciência silábica e à consciência intra-silábica, conforme já foi explicado no capítulo 3. Uma das professoras que trabalham na escola é formada em Fonoaudiologia; ela explicou mais detalhadamente o que isso envolve:

No trabalho com primeira série o desenvolvimento da consciência fonológica é uma das habilidades auditivas, existem outras também que, no decorrer do desenvolvimento da criança, elas são essenciais para que a criança tenha um bom desenvolvimento na escola. Ao meu ver, a consciência fonológica deve se iniciar na Educação Infantil, porque não é só uma questão de decodificar, de fazer associação de som/letra. Esse trabalho já é feito aqui na escola, pelo que a gente acompanha com rimas, com parlendas, com cantigas. É todo um trabalho oral que a nossa criança no mundo que a gente vê agora, ela não tem muito espaço de conversa em casa, a mãe não tem muito tempo pra contar, pra falar. Então, quando a gente trabalha na escola com rimas, parlendas, cantigas, se está estimulando a linguagem dela e, já se está chamando a atenção para os sons das palavras, não é só uma questão da relação som/letra, é tudo isso. Palavras que começam com a mesma letra, que terminam com o mesmo som, as possibilidades de tirar uma letra de uma palavra e pedir pra a criança identificar que palavra foi formada, de acrescentar uma letra e verificar o que formou. A consciência fonológica não é a apreensão do significado da palavra, o que forma essa palavra. A consciência fonológica é trabalhar com os componentes sonoros da palavra, o que forma essa palavra. Então é possível desenvolver esse trabalho desde a Educação Infantil, e dessa forma, se tem a garantia que a criança seja mais estimulada nesses aspectos. (...) Por isso é necessário que desde o início se tenha o trabalho com o som, com a imagem, com o cinestésico que ajudam a criança a se alfabetizar. Nós usamos bastante dessa preocupação e a consciência fonológica bem desenvolvida ajuda no trabalho da alfabetização. Quando se faz essa junção do som com a letra, essa sensação do som, do ponto articulatório, tudo isso acaba influenciando a criança a se desenvolver melhor.

Os argumentos dessa professora são mais aprofundados nessa questão da consciência fonológica. No entanto, ao afirmar que a consciência fonológica não é a apreensão do significado da palavra, ela o dissocia da apreensão

dos componentes sonoros da palavra. Penso serem aspectos diferentes, mas indissociáveis. Ao internalizar as diferenciações sonoras, a criança estará categorizando na sua memória o significado das palavras, separando-as nos campos semânticos: *faca* (objeto de cortar) e *fada* (ente imaginário, mulher que encanta).

Com efeito, os processos de aprendizagem da língua falada são diferentes da aprendizagem do código escrito. As crianças falam continuamente, sem perceber a segmentação dos sons da língua falada, que o código escrito prevê na sua organização lingüística. Ou seja, o código impresso é segmentado entre e dentro das palavras; além disso, existem os mesmos sons que variam na sua forma escrita, dependendo da relação que ele estabelece com as outras letras; há letras que representam diferentes sons, e, ainda, no caso da língua portuguesa, “sua representação gráfica é alfabética com memória etimológica” (FARACO, 1992, p. 9). Exemplos: a palavra *pajé* é escrita com “j” e não com a letra “g” por ser de origem tupi. O uso da letra “h” no início de palavras como *hora*, *homem*, *hoje*, etc.

Esse é um trabalho complexo que demanda tempo para o seu desenvolvimento, bem como conhecimento do professor em explorá-lo adequadamente. Não se pode afirmar que ele seja necessário somente no momento da sistematização da alfabetização. Só recentemente as próprias professoras se convenceram disso.

### **7.1 Quando o desenvolvimento da consciência fonológica pode começar?**

Assim, desenvolver a “consciência” dos sons com as crianças não é um trabalho tão simples e direto como se pode pensar, inadvertidamente. Ele começa fora dos muros da escola, como lembra uma professora:

[...] esse trabalho acontece desde que à criança nasce: quando ela chora; quando ela quer alguma coisa; quando ela começa a falar e que o pai já interfere na fala corrigindo-a; quando ela começa a relacionar o nome da mãe com o nome de algum familiar, ou de uma outra pessoa, no qual a primeira sílaba ou a primeira letra é igual ao nome dessa outra pessoa; tudo isso começa muito cedo. Esse processo deve acontecer em parceria mesmo entre a escola e a

família, ele é imprescindível para o sucesso do trabalho de alfabetização.

Essa professora está indicando que a consciência fonológica envolve diversas estratégias. O alfabetizador pode promovê-las intencionalmente, desde as séries da Educação Infantil. As professoras, em suas práticas, percebem essa possibilidade, como se pode depreender dos depoimentos seguintes:

Profa. 1:

[...] acho que é no Jardim I, quando a criança começa fazer a relação do nome dela com os nomes dos colegas. O Jardim I já faz a consciência fonológica quando trabalha a primeira letra do nome, quando eu lembro que elas tentam relacionar com as vogais que elas estão trabalhando.

Profa. 2:

Esse trabalho de consciência fonológica não é só o trabalho de fazer a relação letra/som. É aliteração também; é, por exemplo, propor que os alunos falem palavras que começam com TO; falem nomes de animais que começam com CA; rimas; consciência de sílaba; consciência de palavra; consciência de som; trabalha toda a parte de consciência do “espaçamento” das palavras numa sentença. É todo esse trabalho até chegar à consciência de fonema/grafema. As atividades para se trabalhar o som podem ser feitas através de figuras de palavras com letras que não tenham o ponto de articulação parecido, vamos supor o M, o T, o S, a criança seleciona as figuras e classifica-as de acordo com esses sons iniciais; você diz o som da letra que represente aquele determinado som; palavras que iniciem com determinado som de uma letra; cartazes para pintar figuras com determinado som de uma letra; tem muitas estratégias que podem ser feitas desde o Maternal.

Profa. 3:

Partindo de músicas, rimas, textos, histórias, aliteração, jogos que desenvolvam a consciência de palavras, a consciência de sílabas. Começa já quando a criança começa a falar; e na escola, a partir da Educação Infantil.

Profa. 4:

A consciência fonológica deve ser iniciada logo nos primeiros anos de escola; maternal, Jardim I. Nestas séries já se deve enfatizar os sons no trabalho com rimas, músicas. No decorrer das séries

posteriores, o trabalho mais sistemático com sons iniciais de palavras; comparações de sons iguais e/ou próximos; fazendo com que a criança se olhe no espelho, observe seu falar, ouça sua voz.

Como já foi mencionado, os estudos realizados, vêm demonstrando que o trabalho pode ser iniciado na fase da Educação Infantil. No livro *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, os autores defendem essa idéia, argumentando que ele está atrelado ao sucesso ou fracasso na primeira série. Assim expressam:

Embora uma série de diferentes níveis de consciência lingüística esteja, de uma forma ou de outra, pressuposta nos diálogos ou nas atividades da instrução inicial à leitura, já foi demonstrado que a consciência de crianças em idade pré-escolar acerca dos fonemas – dos sons da fala que correspondem mais ou menos a cada letra – tem um poder preditivo único, sendo responsável, estatisticamente, por até 50% da variância em sua proficiência na leitura no final da primeira série (Blachman, 1991; Juel, 1991; Stanovich, 1986; Wagner et al., 1994). Além disso, diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga (Adms, 1990; Stanovich, 1986). (ADMS et al., 2006, p. 20).

As professoras mostram, pela prática, que a iniciação do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização é importante e que já vem ocorrendo desde a Educação Infantil.

É pertinente registrar que a escola onde atuam atende a Educação Infantil a partir dos dois anos de idade e que se encontram em pleno desenvolvimento da linguagem oral. Por isso mesmo, que as alfabetizadoras ressaltam o fato de se poder fazer o trabalho desde então.

Nas salas de aula da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental há um espelho grande afixado numa parede, de tal forma que o professor pode explorar a consciência corporal, a lateralidade, etc. Ele também tem servido como um excelente instrumento no auxílio do desenvolvimento da consciência fonológica.

## 7.2 A relação todo/parte/parte/todo na alfabetização

Começo demonstrando como o trabalho é realizado na escola, utilizando-me dos argumentos de uma das professoras:

Como professora de Jardim III, acredito que é realmente importante esse trabalho com o som, a gente tem que estar fazendo isso o tempo todo; como a gente trabalha com o todo e as partes e as partes e o todo. Mas acho que a gente vai um pouco além disso também. Nós temos que trabalhar isso dentro do contexto do aluno, com toda a leitura de mundo que a gente espera que ele faça. Senão a gente vai trabalhar somente a decodificação e não toda a questão que envolve a alfabetização. A alfabetização passa além desse trabalho da relação letra/som, passa por uma questão política, por uma questão social. Esse trabalho deve ser feito junto com o trabalho com textos variados: música; textos poéticos; textos literários; uso de rótulos (esse recurso permite a associação da imagem com a escrita – que são um tipo de leitura que as crianças fazem); etc. A leitura de mundo que Paulo Freire coloca ser necessária.

A educadora refere-se à idéia de letramento e alfabetização aliada à consciência social e política, tão essenciais hoje e sempre. Lembra o grande educador Paulo Freire, o qual tanto defendeu que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. (FREIRE, 1980, p. 40).

Na verdade, o próprio conceito de letramento pressupõe essa dimensão social e política, conforme nos lembra Soares (2004, p. 77),

(...) não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (Citado em Bholá, 1979, p. 38).

Dentro desse plano mais profundo é que está embasada a idéia de alfabetização e sua continuidade no decorrer da vida do cidadão letrado, na relação dele com o mundo, com as pessoas; está também ligada numa dimensão que é

coletiva e individual ao mesmo tempo e que requer a intervenção do professor. Sob essa ótica, uma professora retrata seu trabalho com as seguintes palavras:

Quando a gente pensa em mesclar métodos, na verdade nós partimos de uma concepção construtivista a meu ver, que é trabalhar a idéia de contexto, de globalizar o conhecimento, de considerar o aluno como sujeito do conhecimento. Mas, a construção desse conhecimento não se faz sozinha, só no aluno; caso contrário vira espontaneísmo. Quer dizer, é uma construção que precisa da interferência sistemática do professor também como sujeito dessa construção do conhecimento. Então, o professor está interagindo com uma realidade, está aprendendo com essa realidade; porque cada turma de alfabetização é uma turma totalmente diferente do ano anterior. Você tem um caminho, mas você reconstrói esse caminho a cada aula, a cada desafio. A heterogeneidade da turma que você está lidando nesse ano, faz você lançar mão de uma série de estratégias que, ao meu ver, faz parte a questão da consciência fonológica. Mas, o contexto da alfabetização tem que fazer sentido tanto para quem está alfabetizando, quanto para quem está sendo alfabetizado. A idéia que a gente tem de alfabetização contínua, porque isso é para a vida inteira, nós estamos passando por um processo das crianças num início da escolarização, é a idéia de letramento, a idéia do processo ser contínuo.

Para a mesma professora o trato com a alfabetização não está apartado dos usos sociais, seja com relação à língua falada, seja com relação à escrita. A escola é essencialmente um espaço privilegiado de encontros, onde a criança terá oportunidade de vivenciá-los. Ela expõe:

[...] a escola é um espaço para a gente estar fazendo as rimas, que a consciência fonológica passa por isso, passa por letra, passa por sílaba, passa por palavra e daí vai pro texto e daí teria assim, palavra, som, texto e o contrário também. Enquanto educadora a gente está num espaço na escola que a gente tem que provocar isso. Por exemplo, quando estou trabalhando no Acompanhamento de Aprendizagem algumas palavras terminadas com a sílaba “to”, eu tenho a palavra “gato” e peço para os alunos falarem outras palavras que terminem com “to”, eu estou trabalhando a oralidade, as minhas crianças estão visualizando mentalmente “gato”, visualizando a palavra escrita “gato”, e aí eu peço que elas me falem outras palavras. A escola é o único espaço que a gente tem para fazer isso. Então, eu acho que a gente tem que estar estudando mais, se aperfeiçoando mais; tenho conversado sobre isso com colegas, o tanto que faz falta a gente estar se instrumentalizando porque a gente vê, a gente está lendo que, com isso, a gente tem mais sucesso, que isso dá certo. Como professora de Acompanhamento a gente vê que tomando essa linha, tomando essa sistemática de estar trabalhando o visual, de estar trabalhando o som, de estar trabalhando com a imagem, dá certo.

Destaco as expressões usadas pela professora de que esse processo de decifração precisa ser “provocado” e que “a escola é o único espaço que a gente tem para fazer isso”. Concordo com seus argumentos porque para desenvolver a consciência fonológica, há toda uma intencionalidade do educador em selecionar esta ou aquela atividade. É, também, no processo escolar, sobretudo nas séries iniciais (não termina nele), que esse trabalho tem sua contribuição fundamental para o processo formativo do aluno. O professor exerce uma função mediadora e de intervenção sistemática com o objetivo de levar o aluno a ter uma leitura cada vez mais apurada da realidade, buscando sua inserção nela enquanto agente crítico e reflexivo de transformação da sociedade.

Como a reunião do grupo focal aconteceu no início de abril, as professoras descreveram, predominantemente, seus trabalhos de início de ano:

Agora nesse começo do Jardim III nós trabalhamos muito com o nome da criança, é engraçado como os alunos já passam a fazer as associações como: “Ah, essa letra tem no meu nome. Olha girafa também tem o G de Giovana”. Então, eles vão associando os nomes de outras crianças e de outras palavras. E daí a gente não tem como trabalhar esse “vovô viu a uva”, a gente ia falar para essa criança “não espera aí, não cheguei na letra G ainda, nós estamos na letra A”. A gente não faz isso. Então, a gente não está nem só no método fônico, na família silábica. Nós estamos além porque a gente trabalha o texto, o som das letras, e a criança tem essa consciência quando ela passa a associar o som da letra, a visualização da letra em outras palavras.

Essa professora está mostrando que a prática é mais complexa que qualquer teoria e, portanto, não se trata de utilizar um ou outro método mas de uma prática mais ampla que parte da vivência dos alunos. Assim, o trabalho com o nome das crianças é largamente explorado desde o Maternal por se tratar de uma palavra-texto com grande significado para a criança. Salvo raras exceções, ela aprecia e se envolve positivamente nesse tipo de atividade. O nome da criança tem uma carga afetiva muito forte para ela. A professora precisa ficar atenta às reações das crianças; em caso de haver algum tipo de rejeição ao próprio nome, buscar o motivo e, ao mesmo tempo, a ajuda dos familiares para saber como proceder. Atividades como confecção de crachás, cartaz de chamada da turma, cartaz de aniversariantes, etc. podem contribuir com o trabalho de destaque de sons e letras iniciais; sons e

letras finais; rimas; identificação de nomes contidos em outros nomes (MARIANA – MARI e ANA); acrósticos, dentre outras formas de exploração. Outra professora fala de sua prática:

A gente trabalha o todo e as partes e as partes e o todo, mas por quê? Quando a gente trabalha uma música, por exemplo, a música da Bicicleta, que é do Toquinho, os alunos ouviram essa música; eles encontraram a palavra Bicicleta na letra; imaginaram um passeio de bicicleta, como seria esse passeio, desenharam esse passeio de bicicleta; depois a gente formou a palavra Bicicleta com o alfabeto móvel e tentamos formar outras palavras que se pode montar em cima dessa palavra. Então, ao mesmo tempo a gente está trabalhando a letra B, trabalhando o som dela; trabalhando o texto, não ficando somente no texto pelo texto, mas a gente interpreta, a gente quer ver o que quer dizer cada palavra. Mesma coisa com a música A Casa, de Vinícius de Moraes, que agora a gente está trabalhando também, o que é “uma casa muito engraçada?”. Interpretando essa letra, vendo as rimas dentro dessa letra, procurando os significados das palavras, “esmero” o que é? Até mesmo antes de procurar no dicionário, pela própria interpretação as crianças já imaginaram o que significava “esmero”, pelo exercício de interpretação da letra da música. Indo além também, vendo quantas vezes aparece a palavra Casa, relacionando com as outras áreas do conhecimento, se cada aluno mora em casa, mora em apartamento e vai por aí.

Como se pode observar, ocorreu toda uma contextualização do trabalho antes de se chegar à letra desejada, antes de se explorar as relações letra/som; isso pode ser inferido pelo trabalho descrito pela professora.

A interpretação de cada texto é trabalhada primeiramente na oralidade e de forma coletiva; depois se realizam os registros de interpretação por meio de desenhos e/ou com as tentativas de escrita, conforme o ritmo de cada grupo. Frequentemente, os textos são diversificados (poéticos, instrucionais, científicos, etc.). Tanto no Jardim III, quanto na 1ª. série, eles ficam expostos por determinado tempo nas salas de aula, sendo reproduzidos em cartazes, escritos diretamente no quadro-de-giz e/ou nos cadernos dos alunos.

A professora desafia os alunos a localizarem no texto a palavra que contém a letra a ser explorada, destacando-a de alguma forma (sublinhando, pintando, circulando) todas as vezes em que aparecer. Ela é trabalhada em detalhes: total de letras que a formam; letra inicial; letra final; soletra-se letra por letra; indaga-se quantas letras e compara-se com a quantidade de vezes em que se

abre a boca para falar a palavra, fazendo-se a silabação. Explora-se a relação da junção das letras e sons correspondentes, destacando-se as variações. Enfatiza-se o ponto fono-articulatório do som correspondente à letra. Por exemplo, ao articular o “b”, o lugar de articulação é bilabial. A criança precisa ser levada a perceber isso, repetindo com a professora e colegas, vendo-se no espelho, tocando-se ou sentindo a saída ou não de ar. Como fica com a junção de outras letras: com as vogais, com outras consoantes, fazendo algumas comparações. Para Silva<sup>36</sup>, a estratégia a ser considerada na apresentação das características lingüísticas das letras e sons é, quando possível, justamente o uso da comparação:

Na elaboração do material de leitura, é aconselhável apresentar, sempre que possível, os elementos lingüísticos jogando com o contraste e a semelhança das formas, a fim de que se evidenciem os elementos formais indicadores da mudança fonológica. (SILVA, 1981, p. 22).

Usando-se este exemplo de mostrar o ponto articulatório do “b”, temos o “p” que tem o mesmo ponto (bilabial), só que com a diferença de o “p” ser surdo e o “b”, sonoro. Na posição defendida por Jardini<sup>37</sup>, a oposição de fonemas surdos e sonoros precisa ser marcadamente mostrada sem a presença das vogais:

Os fonemas surdos e sonoros são pronunciados usando-se o mesmo ponto articulatório – mesma “Boquinha” -, mas produzem sons diferentes. O traço de distinção primário é o auditivo, porém, como auxílio, damos o traço de distinção sensorial (mão na garganta) para sentir a vibração das cordas vocais. (...) Os fonemas sonoros devem ser mostrados à criança com a mão na garganta. (JARDINI, 2003, p. 135).

Como é bastante comum a confusão entre os alfabetizandos na identificação dos fonemas surdos e dos sonoros, com a conseqüente confusão na escrita, esta fonoaudióloga recomenda alguns procedimentos que o professor alfabetizador pode realizar visando à distinção:

1. Falar os sons, pronunciados bem diferentes uns dos outros. Exagerar na pronúncia das sonoras. Ex. /f/,/v/;

<sup>36</sup> Myrian Barbosa da Silva explora, em seu livro *Leitura, Ortografia e Fonologia*, a complexidade que envolve o sistema de representação simbólica da nossa língua portuguesa: a relação das letras e dos sons. Material de extrema valia para o alfabetizador realizar o seu trabalho.

<sup>37</sup> Renata Savastano R. Jardini é uma fonoaudióloga que, a partir de sua experiência clínica, de pesquisas desenvolvidas com crianças com distúrbios de aprendizagem, da participação de formação de especialistas, é autora dos livros I e II “*Método das boquinhos*”: *alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. Nesses livros a autora mostra um método elaborado e definido por ela de *multissensorial*, “uma vez que alia *inputs* neurológicos auditivos (sons/fonemas) aos visuais (letras/grafemas) e aos cinestésicos (boquinhos/articulemas)”.

2. Falar as sílabas, pronunciadas bem diferentes umas das outras. Exagerar na pronúncia das sonoras. Ex. sa/za, se/ze, xa/ja fi/vi, etc.
3. Discriminar auditivamente as surdas das sonoras, inicialmente dando a pista da mão na garganta para sentir a vibração das cordas vocais, e depois só auditivo;
4. Ditado de sílabas surdas e sonoras;
5. Ditado de logatomos (palavras que não existem). Ex. /petebudo/, camiguebim/, etc.;
6. Ditado de palavras conhecidas, envolvendo a oposição surda /sonora. Ex. /faca/, /vaca/;
7. Correção de palavras escritas erradas de propósito;
8. Correção de logatomos. (JARDINI, 2003, p. 136).

Para minimizar esse problema, Cagliari defende a necessidade de a escola observar “a fala das crianças para poder compreender a sua produção escrita” e buscar formas de encaminhar as intervenções com relação à escrita (CAGLIARI, 1999, p. 68).

Outra alfabetizadora descreve como procede com seus alunos:

[...] Em que momento a gente trabalha a questão fonética? Por exemplo, quando a colega trabalhou a palavra Bicicleta, escreveu lá no quadro BICICLETA, você pode separar as sílabas e a partir da sílaba BI, explorar o que começa com BI – BICO, BINÓCULO, etc, fazendo uma lista de palavras, fazendo até na pauta caligráfica a grafia dessas palavras que a turma identificou; uma coisa que nós estamos amadurecendo mais, porque a gente percebe que está dando certo. Essas questões do som, de mostrar o ponto articulatório, de fazer os alunos repetirem o som da letra. Inclusive a nossa colega que é fonoaudióloga deu várias dicas para nós da primeira série, de você falar se o som dessa letra sai pelo nariz, o som dessa letrinha tem que projetar a língua, o som desse eu tenho que sentir na garganta a vibração. A nossa colega que trabalha com o acompanhamento de aprendizagem também enfatiza bastante para nós essas mesmas questões, de você levá-los na frente do espelho para eles verem o jeito de abrir as boquinhas, toda essa questão de articulação tem que ficar clara para a criança, a gente está trabalhando, penso que falta a gente investir mais em termos de conhecimento.

Quando a professora se refere ao ‘jeito de abrir as boquinhas’, ela remete a dois livros que a biblioteca da escola adquiriu, para consulta dos professores. Eles trazem, além de fotos das bocas demonstrando os pontos e modos fono-articulatórios; há um quadro com os fonemas, a descrição da articulação do fonema e a letra correspondente. Exemplo: fonema (som) - /a/, articulema (“boquinha”) – boca aberta, mostrando-se os dentes. Sonoro, grafema (letra) – A. (JARDINI, 2003, p. 102). Esses livros foram indicados por uma fonoaudióloga, quando proferiu palestra de orientação ao grupo de professoras da escola. Eles têm sido tomados por empréstimo com bastante frequência pelas regentes das primeiras

séries e pelas professoras que trabalham com as crianças com dificuldade no acompanhamento de aprendizagem.

Ressalte-se que as professoras não usam livros didáticos com os alunos do Jardim III. O material é todo elaborado por elas, sendo todo preparado na reprografia da escola. O planejamento é realizado em conjunto, mas é flexível, de forma que cada professora possa prever estratégias específicas com sua turma, ou até com algum aluno em especial, conforme fica evidenciado na fala a seguir:

Bom, metade da minha turma é de alunos novos e a outra metade do colégio. Tenho um aluno que veio de fora, de uma escola de Educação Infantil aqui da cidade. No início do ano, ele confundia todas as letras, mal ele sabia o nome dele, sendo que ele estudava nos anos anteriores em turno integral. Nós trabalhamos o mês todo de março revisando as vogais e sistematizamos a consoante B no Jardim III – doces com B, usamos o rótulo do chocolate Bis, formamos diversas palavras com o alfabeto móvel, etc. Nestes últimos dias, me preparando para o pré-conselho<sup>38</sup>, quis fazer algumas atividades diagnósticas com meus alunos. Ele acertou as cruzadinhas, autoditado, etc. que tinham palavras com a letra B, que foi a mais trabalhada. [...] O que a gente sistematizou ele sabe.

Outro aspecto a ser considerado, e para o qual os lingüistas têm procurado alertar, consiste no fato de que são comumente mostrados para as crianças cinco vogais na língua portuguesa. No sistema de escrita, sim, mas, na fala, não, como lembra Faraco (1992, p. 33):

Enquanto temos, no alfabeto, apenas cinco letras vogais (a, e, i, o, u), temos, no sistema fonológico do português, doze unidades sonoras vogais (sete orais: /i/ - /e/ - /E/ - /a/ - / / - /o/ - /u/; cinco nasais /i/ - /e/ - /a/ - / o/ - /u/). Para dar conta dessa diferença quantitativa (5 letras/12 unidades sonoras), o sistema gráfico precisa fazer alguns arranjos (por exemplo: combinar letras vogais com a letra *n* ou *m* para fazer a representação das unidades sonoras nasais, como em manto – mundo - ponto), ou ainda permitir que a mesma letra represente mais de uma unidade sonora (por exemplo: a letra *e* pode representar as unidades /e/ ou /E/: preço/presto).

Assim, na escola “Vida”, desde as turmas menores da Educação Infantil, está prevista, como conteúdo de trabalho de linguagem, a “‘leitura’ dos nomes dos alunos, das professoras e de outras palavras”, procurando levar as

---

<sup>38</sup> A cada mês e meio de aula, são realizados os pré-conselhos das turmas; neles a equipe de coordenação e professores que trabalham com essas turmas trocam “olhares, idéias, sugestões” quanto à avaliação dos alunos.

crianças a identificarem as sílabas mais fortes, as mais fracas, as que se iniciam igualmente ou terminam de forma igual, etc. Duas alfabetizadoras defenderam o procedimento desta forma:

Profa. 1:

Uma questão importante é que eles têm que passar pelo trabalho com a fonética, têm que passar pela fala, pela audição - a criança escuta (passa pelo canal auditivo), a criança vai no espelho, ela ouve, ela vê a articulação da língua, da boca. Acontece a mesma coisa na escrita, a parte motora dela deve ser bem estimulada, bem como o esquema corporal dela.

Profa. 2:

Percebo que as novas gerações de professoras não têm essa formação, o quanto foi importante para nós à reflexão de não esquecer do trabalho com a consciência fonológica. Nós, mais antigas, usamos muito mais isso no nosso dia-a-dia, mesmo para as crianças que não têm dificuldade, a importância de conhecer o som diferenciado de cada letra.

Esse trabalho com a letra, com o som correspondente, com a sílaba, fonema, frase e texto não tem uma ordenação fixa, como a professora abaixo expõe:

[...] a gente trabalha simultaneamente a palavra, até a idéia da palavra também ter um significado, então é uma palavra-texto; trabalhamos a sílaba, a letra, a relação letra/som. Só que, a meu ver, a gente não hierarquiza esse processo, não é? Primeiro eu ensino a letra, faço a relação letra/som, depois a sílaba, depois a palavra, depois frase, depois o texto; quer dizer, o aluno só vai ler um texto no final do ano. Nesse sentido eu acho que a gente consegue trabalhar bem a questão da diversidade dos processos de alfabetização que tem em sala de aula. Por isso que a gente não hierarquiza. Se a gente considera “esse aluno está atrasado, esse aluno está adiantado”, existem diferentes processos de alfabetização; e que os alunos vão construindo o processo de aquisição da escrita enquanto compreensão durante o percurso mesmo da Educação Infantil, durante o percurso da primeira série. Nesse sentido, se é que a gente pode usar essa expressão, o método é misto. Mas a gente construiu uma concepção de alfabetização bem da escola. A idéia de ter uma concepção mais coletiva foi à idéia da gente ter estudado escrito tanto tempo. Concordo com a colega que disse que o desafio de escrever foi difícil porque nós não fomos preparados, em termos de alfabetização, a alfabetização na época da nossa educação, tanto ao nível de escola fundamental, quanto ao nível acadêmico, mesmo universitário, para escrever, para ler.

A leitura e a escrita são uma preocupação constante das professoras, como demonstra a fala desta alfabetizadora:

Vejo assim, se a gente sempre procura incentivar que a criança seja uma leitora, a gente tem que propiciar atividades para que ela tenha prazer em ler; o mesmo acontece com relação à escrita. O que a gente faz, e faz várias vezes, principalmente na Educação Infantil, são os textos coletivos. Aí a criança percebe a necessidade da escrita; ela já vai ter contato com a forma gráfica do texto: com a organização, com o espaçamento; e, aí, a gente trabalha até a questão gramatical, muitas vezes, a ortográfica. É o momento de você estar retomando alguma dificuldade da turma: no texto coletivo você pode aproveitar o que percebeu na sala que falta fixar um pouquinho mais. Então essa é uma das estratégias. Fazemos o trabalho com rótulos, com embalagens também.

Qual é a criança que se recusará a ler e/ou copiar um texto que ela mesma ajudou a elaborar? O texto coletivo é uma história formada com a contribuição das crianças da turma, onde o redator é o professor que vai procurando contemplar as idéias que o compõem. Depois de sua elaboração ele vira referência para diversas atividades: leitura, cópia, interpretação; vão ser destacadas e/ou extrair dele palavras importantes, registro escrito de uma atividade anterior, dentre outras.

Além desse trabalho, a função social da escrita pode se fazer presente de muitas formas significativas: leitura e escrita de bilhetes coletivos e individuais; leitura pelo ou com o professor dos informativos que a escola encaminha para casa desde o Maternal: anotações de lembretes; rotina do dia; listas diversas; etc.

Um cuidado imprescindível que o alfabetizador pode prever, em seus horários diários ou semanais, é a saudável leitura de livros de literatura infantil, não como pretexto de trabalho com a codificação/decodificação, mas para explorar o imaginário, o lúdico, as diferentes interpretações que podem surgir, a dramatização... Nesta perspectiva, lembra Costa (2006, p. 30):

Como pode o professor conceber a literatura enquanto um mundo de explicações e feitos organizados, classificados em gavetas e escaninhos, quando as obras poéticas e ficcionais explodem em subversão, em rebeldias, em independência? Como podem os estudantes chegar às portas

da escola com expectativas de receitas e listas, e acreditar, desse modo, aprender os segredos da literatura?

A leitura pelo e com o professor é um ponto fundamental no trabalho escolar, pois, como adverte Kato (1999, p. 6):

Outro aspecto que se observa em nossa escola é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura. O insucesso escolar é avaliado principalmente em termos do desempenho da criança na produção da escrita. A propósito, E. Ferreiro (1983) expõe um caso que mostra não ser essa uma preocupação que se limita ao Brasil. Conta ela que uma professora lamentava que seu filho tivesse aprendido a ler sozinho antes de ingressar na escola, atribuindo a esse fato o seu insucesso escolar por não escrever direito.

Outro aspecto que causa uma relativa apreensão nos educadores de um modo geral se refere aos ritmos diferenciados no processo de alfabetização de turma para turma, de aluno para aluno; ele foi lembrado pelas alfabetizadoras:

Profa. 1:

A minha turma de JIII deste ano é toda formada por alunos vindos do Jardim II do colégio, os alunos reconhecem todas as letras do alfabeto, reconhecem os nomes dos colegas, já começaram a fazer a relação letra/som em algumas palavras, tenho um aluno lendo já os enunciados das atividades, ele já faz a leitura.

Profa. 2:

Eu queria colocar bem sobre essa questão porque na minha turma de primeira série tem bastante alunos que lêem textos, enunciados com autonomia; também tenho um aluno que não reconhece nenhuma letra. Quando a colega falou que nós temos crianças saindo do Jardim III, já lendo e escrevendo pequenos textos e enunciados das atividades, esse tipo de atividade como as fichas de leitura que a colega elaborou tem que estar dentro de um contexto, me preocupa se estiver fora de contexto, palavras soltas, frases soltas, fica complicado. A gente não pode perder o contexto de vista, um ponto fundamental para estar trabalhando, fazendo essa avaliação de forma diferenciada para os alunos com dificuldades.

A professora do segundo depoimento questiona o uso de alguns procedimentos que são usados, principalmente com os alunos que apresentam maiores dificuldades de leitura e de escrita. Ela demonstra a preocupação com o uso

de palavras e frases descontextualizadas. As regentes de primeira série elaboram fichas de leitura com pequenos textos e listas de palavras que são, em grande parte, formadas pelas letras que já foram trabalhadas as relações letra/som. Por trás dessa estratégia existe outra intencionalidade maior, como fica explicitado abaixo:

[...] Nos Conselhos de Classe de todos os anos a gente tem um cuidado par não prejudicar as crianças, para ser bem criteriosa (nem sei se seria essa a melhor expressão), um cuidado mesmo para valorizar o progresso das crianças. Eu acabei elaborando algumas frases para o planejamento que caem, mais ou menos, nessa linha fonética. Pensei, puxa, mas será que é necessário? Pode até haver discordância, mas daí a gente conversando pode achar um meio. Penso que nessa altura do ano é o momento bem propício de verificarmos bem as crianças que estão acompanhando ou não o processo. Com as crianças que estão no Acompanhamento você chama, às vezes, para ler aquelas palavrinhas que você sistematizou a letra e, elas conseguem ler, é uma satisfação, uma alegria. Foi com essa intenção que eu elaborei fichas de leitura com palavrinhas simples, frases simples, com outras letras junto, porque é impossível fechar só determinada consoante, ver como a criança se sente importante, feliz e satisfeita que ela está conseguindo ler. Esse procedimento te dá um parâmetro de que a criança está dentro, está começando o processo, está dominando melhor. É um forma de diagnóstico do primeiro trimestre; isso te dá maior segurança enquanto profissional. Depois no segundo trimestre você já não tem mais esse tipo de preocupação, mas de início se torna necessário para a gente ver o progresso da criança.

Como a reunião do grupo focal ocorreu em abril, no meio do primeiro trimestre<sup>39</sup>, a professora havia elaborado fichas diferenciadas de leitura, para avaliação diagnóstica de seus alunos com maiores dificuldades; o objetivo era oportunizar a esses alunos um “olhar” que valorizasse seu processo efetivo de aprendizagem e não a sua “defasagem” perante os outros alunos. Além disso, essas mesmas letras e palavras partiram de um trabalho contextualizado, de textos, de outras atividades já abordadas, então elas não estavam “soltas”, desprendidas de significado para os alunos, conforme outra alfabetizadora esclarece neste depoimento:

Me parece que nosso maior dilema está em avaliar esses processos porque ao final de três meses nós temos que estar trabalhando com

---

<sup>39</sup> O regime de avaliação adotado pela escola “Vida” é trimestral. O primeiro trimestre começa em fevereiro e termina no início de maio. O segundo se inicia em maio e termina em setembro, sendo entrecortado pelo recesso de julho. O terceiro se inicia em setembro e termina em dezembro.

uma valoração dessa produção. Porque tem o aluno que chega sem um processo básico mesmo de trabalho com esse mundo escrito e como avaliá-lo? Uma das nossas estratégias do processo de avaliação e no processo de ação diagnóstica é de partir daquilo que nós sistematizamos com ele. A criança que já vem com uma série de elementos desse código escrito, reconhecendo as letras, lendo pequenos textos, frases, ela vai assimilar o processo de sistematização para questões mais complexas; vai começar a ler um texto, vai pegar um gibi ou vai pegar um livro de literatura, e vai ter uma lida com essa leitura mais compreensível, num outro processo de alfabetização. Para aquele aluno que está iniciando esse processo, a idéia é de lançar mão inclusive de fichas de leitura de palavras com as letras que nós sistematizamos. A maioria dessas palavras foi levantada pelas próprias crianças. São palavras isoladas sim, com a intencionalidade de sistematizar a letra no contexto da palavra. Mas não parte sempre de um mesmo contexto, isso a gente não consegue fazer o tempo inteiro. Isso não quer dizer que a gente está caindo ou num método tradicional ou num processo de descontextualização da construção da escrita, a meu ver. Vejo que às vezes a gente lança mão de algumas estratégias de sistematização mais objetivas, para o professor saber até que ponto o aluno chegou, até que ponto o professor tem que interferir, se tornando um dado documental da produção do aluno. É um dado que traz ao professor elementos mais objetivos. A gente vai lançando mão de uma série de recursos, de uma série de estratégias sem descaracterizar o nosso processo de alfabetização.

É tarefa do alfabetizador desenvolver estratégias que visem minimizar as dúvidas ou os aspectos que precisam ser retomados ou reforçados. Para tanto, há momentos em que é necessário propor exercícios bem direcionados, sem se ter partido necessariamente de um texto. Dentro dessa idéia, uma professora defende:

Essas outras atividades do método fonético também são importantes, como por exemplo, quando você for analisar com os alunos palavras com encontros consonantais, não há problema nenhum em você mostrar aos alunos que essa atividade vai nos ajudar a aprender os encontros consonantais. Só que você não vai fazer isso com todas as atividades. Se a tua turma tiver com essa dificuldade, você tem esse objetivo, não vejo nenhum problema você direcionar para essa finalidade; ao trabalhar BR/PR/CR, vamos supor, faz uma atividade com as crianças montando com o alfabeto móvel palavras com esses encontros, depois propondo para eles tirarem o R, lendo como ficam as mesmas palavras. Essas estratégias não prejudicam, facilitam. Esse trabalho de análise lingüística faz parte do nosso papel de escola.

Todo esse processo de se deter na letra e no som correspondente abrange procedimentos necessários ao trabalho do alfabetizador, com o objetivo de levar o aluno ao entendimento da organização do sistema gráfico da língua portuguesa. Isso não quer dizer que os alunos deixarão de apresentar erros ortográficos, ou que não terão mais dificuldades na leitura e escrita. A complexidade da organização formal da língua requer um maior domínio dessa organização, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos, para a busca constante de superação das dificuldades inerentes ao processo. Em outras palavras, “é muito importante que o alfabetizador tenha bem claro em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras” assinala LEMLE (1987, p. 19).

Smolka considera importante a professora interpretar a escrita ajudando a criança a ver e reconhecer as aproximações com a forma convencional; a criança, por sua vez, mostra seu modo de aprender à professora. Para ela,

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. (SMOLKA, 1993, p. 43).

O contexto escolar da alfabetização evidencia pontos de conflitos que levam os educadores a questionarem seus processos de ensino em relação aos processos de aprendizagem vividos e elaborados pelos alunos. Com processos díspares de aprendizagem, como avaliar sem ter padrões fixos ou predefinidos? Por essa via de raciocínio, alerta Esteban (2001, p. 104):

Se a escola tem como objeto principal o *saber*, sobretudo a aquisição dos conhecimentos socialmente definidos como significativos e necessários, que sentido tem desenvolver teorias e técnicas pedagógicas que não se vinculam diretamente aos problemas de construção, socialização e apreensão do conhecimento? Numa sociedade caracterizada pela diferença, tem sentido desenvolver práticas que tenham como finalidade a homogeneidade do conhecimento?

As professoras têm uma organização curricular idêntica que prevê os conteúdos para serem trabalhados com todas as turmas. No entanto, ao

desenvolver o trabalho metodológico-avaliativo, a alfabetizadora ora segue a organização coletiva, de cuja elaboração e planejamento ela também participou, ora ela lança mão de outras estratégias metodológicas e avaliativas direcionadas para as necessidades dos alunos da sua turma. Sendo assim, os alunos fazem atividades comuns para todos bem como outras que são específicas para esta ou aquela turma, dependendo da necessidade que a professora dignosticar.

No início do ano letivo, as turmas se caracterizam pela heterogeneidade quanto aos processos de aprendizagem; portanto, o trabalho precisa ser pautado por essa diversidade, como evidencia esta professora:

Não tem como você bloquear essa criança que já vem lendo e escrevendo na primeira série. Nosso trabalho é diferenciado porque nós recebemos crianças de fora, do próprio colégio em vários processos. Aí você tem que trabalhar de diversas maneiras contemplando aquele aluno que não lê nada, mas já reconhece algumas letras, aquele que não lê nada e não reconhece nenhuma letra, aquele que já lê e escreve algumas palavras, aquele que lê e escreve tudo. Você tem que ele parta daquilo que ele pode fazer para ele ir se motivando; quem já sabe pode ler os enunciados, pode ajudar os colegas. Aí como a colega falou, você tem que trabalhar favorecendo várias realidades, isso é difícil.

Nem sempre os pais conseguem perceber com clareza o trabalho que a escola de seu filho realiza. Muitas vezes sua reação de ansiedade se configura num entrave para o processo, principalmente no início do ano letivo, como deixa claro o depoimento a seguir:

[...] Uma coisa que é interessante que as mães colocam em reunião todo o início de ano, principalmente dos alunos novos: Professora, você falou que meu filho vai levar textos para casa. Como que ele vai ler um texto que não conhece? Essas mães ficam desesperadas porque a criança vai tentar fazer sozinha e não consegue. É engraçado porque agora, nesse período de abril, esses alunos começam acompanhar algumas leituras com o dedinho conseguindo decodificar palavras e sílabas, se surpreendendo que estão conseguindo ler. Eles tentam identificar mesmo as letras ainda não sistematizadas, eles buscam as que ainda não conhecem. Então, quer dizer, imagina se você desse só as letras que eles fossem ler! Por isso que a gente parte desse princípio de trabalhar tudo ao mesmo tempo e algumas mães não entendem porque que a gente está fazendo toda essa questão. De repente, até é uma crítica para a gente investir mais, informar, explicar mais como a gente ensina mesmo.

Os pais da escola “Vida” participaram de uma primeira reunião que foi realizada um dia antes do início do ano letivo. Nela, as alfabetizadoras repassaram a programação de conteúdos do primeiro trimestre que seria desenvolvido com seus filhos, procurando mostrar como se daria o percurso metodológico/avaliativo. Eles tiveram oportunidade de fazer alguma observação particular após esse momento coletivo. Em abril, foi realizada uma nova reunião pela equipe de coordenadores, que abordou uma temática ligada ao trabalho pedagógico da série em que estavam as crianças. Mas, na avaliação das professoras, o nível de ansiedade dos pais foi alto e necessitaria de maiores esclarecimentos quanto ao ano escolar de seus filhos, pois, na visão de uma delas, isso repercutiria positivamente no processo de ensino e aprendizagem:

Acredito que gera muita angústia nos pais. Talvez seja bem pertinente quando a colega diz que deveríamos estar informando mais, estar discutindo mais com os próprios pais, passando a nossa forma de trabalho, nós professoras. Porque os pais, tendo maior tranquilidade, também vão auxiliar a nossa criança e o nosso trabalho.

Outra professora analisou que esse trabalho que contempla a diversidade dos processos do aprender envolve todas as crianças de maneira positiva e favorece o vínculo delas com o aprendizado, com a escola. Em suas palavras:

É gratificante ouvir das mães dessas crianças que elas estão adorando vir para a escola, mesmo aqueles que têm um progresso bem lento, mas estão envolvidos positivamente com a escola: estão tentando escrever, estão copiando tudo, tentando ler. A angústia é quantificar a produção desses alunos, aí é complicado, se a gente vê a criança como um todo, tem que ter em mãos sempre os critérios de avaliação.

A avaliação na escola “Vida” foi realizada no decorrer de todo o processo pedagógico: ela foi diagnóstica, formativa, diversificada. As professoras foram acompanhando todo o caminho das crianças e reorganizando o percurso didático, sempre que necessário. A avaliação teve um caráter cumulativo; assim, os

conteúdos centrais de cada disciplina foram continuamente trabalhados durante todo o ano letivo, de maneira que os conceitos que os envolviam ficassem qualitativamente enriquecidos. Elas possuíam um quadro com os critérios de avaliação de cada disciplina, nas dimensões do saber pensar, saber ser e saber agir. Resumidamente, os pais receberam no início de cada trimestre a programação dos conteúdos de cada disciplina, a metodologia e os principais critérios avaliativos. Esses critérios foram discutidos pela equipe de coordenadores junto às professoras da série, a cada trimestre, para averiguação da sua pertinência ou não. Nas séries iniciais não havia semanas de provas ou dias específicos para marcação de testes ou atividades avaliativas. O pressuposto era de levar as crianças e pais a não voltarem sua preocupação para as “notas”, enquanto produto final; mas, sim, que os alunos estudassem, continuamente, se envolvessem com o processo escolar como um todo. Somente a partir da terceira série do Ensino Fundamental é que começa o ritual de agendar provas e outras atividades avaliativas com roteiros para estudo.

Do ponto de vista de Vasconcellos, as transformações para se conceber a avaliação dentro de perspectivas inovadoras passam pela mudança de postura da coletividade dos educadores. Um dos aspectos que ele levanta atribui à escola um trabalho de conscientização da sua comunidade educativa. Fala também do que diz respeito à construção de critérios comuns:

O educador deve lutar para criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais, superando o senso comum deformado à respeito da avaliação. O trabalho de sala de aula está inserido numa totalidade e é muito difícil se concretizar uma transformação quando o coletivo não está envolvido. O primeiro coletivo é, evidentemente, o dos educadores. Os pais e alunos precisam encontrar o mesmo tipo de postura por parte de cada professor, da coordenação, da direção. Postura comum não significa perda de identidade, mas princípios fundamentais comuns. A avaliação, por ser humana, traz sempre uma certa carga de subjetividade. Se, de um lado, é praticamente impossível eliminar esta subjetividade, por outro, deve-se ter o maior empenho para reduzi-la ao menor grau; daí a importância do trabalho comunitário, do estabelecimento de critérios comuns entre os educadores. A construção desta inter-subjetividade é um caminho para o controle da interferência da subjetividade na avaliação. É, insistimos, importantíssimo que **se deixem claros, aos alunos e pais, os critérios utilizados na avaliação.** (VASCONCELLOS, 1994, p. 75).

As crianças que possuíam maiores dificuldades em acompanhar o processo eram convocadas para um trabalho em turno contrário, no Acompanhamento Presencial. Eram formados grupos de dez alunos, no máximo. Propõe-se aos pais que eles viessem uma ou duas vezes na semana; num dia eram

trabalhados os conteúdos centrais de Língua Portuguesa e, no outro, os de Matemática. As professoras que realizaram esse trabalho entraram em sala para ajudar a fechar o diagnóstico de quem precisava do atendimento. O diagnóstico era discutido com a Orientação Educacional para, então, se fazer a convocação. Normalmente, a família já estava ciente da necessidade. O depoimento de uma dessas professoras revela um pouco a contribuição desse trabalho na escola:

Olhe, eu acho fantástico o trabalho que vem sendo feito desde o nosso Maternal II. A gente passa para ajudar a diagnosticar os casos para atendimento no Acompanhamento Presencial nas turmas de primeira série, a maioria já está lendo e escrevendo sem medo de escrever. Isso eu admiro bastante no trabalho da nossa escola.

A escola “Vida” está analisando e discutindo com todos os educadores da instituição esse trabalho de Acompanhamento Presencial que é oferecido aos alunos com dificuldades. Ele atendeu os alunos da primeira série de Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. A escola está examinando se o atual modelo está satisfazendo as reais necessidades dos alunos e professores no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Nas reuniões, foram sendo elaboradas propostas com algumas sugestões de mudanças para a implementação no próximo ano letivo.

A reorganização do trabalho da escola é uma constante. Há um movimento permanente de mudança envolvendo os educadores, como afirma uma das alfabetizadoras, que participou da reescrita do projeto de alfabetização. Ela recorda que um dos aspectos polêmicos de discussão na época foi sobre o uso ou não de procedimentos do método fônico:

Assim, a gente faz o fônico sim. [...] Existe método puro? A gente tem que optar por um ou por outro? Durante esse tempo, que a gente reescreveu o nosso trabalho de alfabetização, nossa concepção de alfabetização, a gente entrou, não sei se vocês lembram, nessa discussão. Chegamos à conclusão que não existe método puro; de certa forma nós não usamos só o método global, até porque os próprios construtivistas se dividem dentro dessa concepção, e nem só o método fônico. Eu vejo assim, a gente trabalha o contexto enquanto significação do processo de construção da leitura e da escrita. Qual é o nosso referencial pelo que a gente tem discutido? É a formação de sujeitos leitores. Esses sujeitos leitores, num contexto de uma Educação Infantil e de uma primeira série, é justamente um

contexto do processo de aquisição também da escrita, a construção, a decodificação do processo da escrita. Então, a partir daí a gente enfatiza o quê? O contexto, o significado, o texto.

A professora revela o longo caminho de estudos e debates que a escola “Vida” vem percorrendo com seus educadores. Todo seu trabalho didático desvela ações/reflexões individuais e coletivas da comunidade educativa. Revela também uma concepção de língua como representação e expressão cultural, entendendo a fala, a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, atividades de interação que o sujeito estabelece com o meio, com as pessoas e consigo mesmo.

O sujeito se constitui como tal a partir da sua capacidade de ser criativo, de ser sujeito da sua linguagem; sendo capaz de ler qualquer tipo de texto, interpretando e criando outros “textos” e dando-lhes novos sentidos; sendo capaz de escrever variados textos, interagindo com o mundo em que está inserido. Nessa perspectiva, Yunes assevera:

[...] Porque é a linguagem que deve emergir à consciência na contemporaneidade; enquanto não conseguirmos pensar o que falamos, não vamos conseguir pensar o que fazemos. É claro que o saber, o pensar e o fazer são amalgamados; nós é que os vemos separadamente, determinando que quem pensa não faz e quem faz não pode pensar – não só na escola, mas na própria universidade. No entanto, as práticas estão assentadas sobre “pensamentos” que só aparecem como “linguagens”. Por isso, o tempo todo lemos, interagimos e só aí escrevemos a (nossa) história. (Yunes et al., 2002, p. 102).

Quando começa sua escolarização, a criança já domina o texto oral, e a escola contribui para aperfeiçoá-lo em muitos de seus aspectos: narrar, pedir, responder, indagar etc. Ela é capaz de fazer leituras diversas. Também já possui noções do que é escrever, para o que a escrita é utilizada, mesmo que intuitivamente. Além de continuar a desenvolver sua oralidade e aperfeiçoar suas formas de realizar a leitura de mundo, é função da escola básica mostrar à criança que existe outra forma de representação da linguagem - que é a escrita -, que ela difere da língua falada, que ela é organizada por um código. O domínio desse código não consiste somente em saber discriminar a forma das letras e os seus agrupamentos. Consiste também em saber que ele está repleto de conteúdo, de significado. Ou seja, o processo da alfabetização precisa garantir a relação entre o

código oral e escrito com o significado. O domínio das normas de convenção do código está atrelado à compreensão do conteúdo do que se quer comunicar, registrar, pensar, imaginar, etc. Trata-se de competências que vão além do mero domínio do sistema gráfico, num trabalho conjunto. O papel do professor é fundamental nesse processo, por ter o domínio do código e por poder levar os alunos a trabalharem com os elementos necessários para propor um efetivo domínio da língua como um todo.

Ao se referir à formação dos professores, Soares argumenta que o trabalho com a alfabetização supõe o domínio de conhecimentos principais nas áreas da Psicologia Cognitiva e das Ciências Lingüísticas. Assim, complementa:

Além disso, é preciso que a professora compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita, compreensão que, associada a seu conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, permitirá que ela dirija e oriente com segurança os ensaios de escrita da criança, que ela saiba, como já foi dito anteriormente, identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses com que a criança está operando, saiba selecionar e organizar dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, saiba explicitar para a criança as hipóteses com as convenções e regras do sistema, e, a partir de tudo isso, conduza a criança à escrita ortográfica. (SOARES, 2001, p. 72).

Não se trata, meramente, de o alfabetizador “mesclar” os métodos, que tudo estará resolvido. Trata-se, sim, de a escola refletir sobre os pressupostos teóricos que servirão de base para seu projeto político/pedagógico: que sujeito se quer formar? De que forma o trabalho educativo/formativo de seus sujeitos poderá contribuir para tornar a sociedade mais justa, mais humana, mais crítica e criativa? Para tal feito, a concepção de educação por que a escola optar a fim de nortear seu trabalho didático articulará a concepção de linguagem em sintonia com a abordagem do processo de alfabetização que se efetivará. Nessa mesma direção, sugere Soares (2001, p. 75):

[...] Para definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais da criança, a professora precisa ter compreendido e assumido uma concepção de língua como *discurso*, de língua escrita como atividade enunciativa, precisa ter clara noção do que é *texto*, do que é *textualidade*, do que é *coerência*, *coesão*, *informatividade*, precisa conhecer os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, precisa dominar as características e peculiaridades dos

diferentes gêneros de texto escrito, as exigências de diferentes portadores da escrita.

No caso da escola “Vida” a trajetória de estudo vem de longa data. As experiências de cada pessoa que nela trabalha, que nela estuda ou que nela convive podem ser enriquecidas por meio de um diálogo constante. A partilha de idéias, de pontos de vista, de formas de trabalho, de posturas perante a turma, o aluno, os colegas de é, por excelência, um aspecto fundamental para a continuidade da concretização de um projeto educativo/ formativo coerente e inovador.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada junto às professoras do Jardim III e da 1ª. Série do ensino fundamental de uma escola particular de Curitiba permitiu retirar, da prática, algumas lições que poderão servir de pistas para todos aqueles que se ocupam da alfabetização e letramento e para os responsáveis pela formação do professor alfabetizador.

Assim, o presente estudo caracteriza-se como um processo de busca e apresenta a sistematização da experiência de um trabalho da formação continuada de professores no interior da escola, o qual traz um primeiro contato com uma nova postura diante do processo de alfabetização, ancorado na importância da consciência fonológica para esse processo.

A vivência do grupo focal com os professores sujeitos desta pesquisa mostrou que estes sentem e percebem que a consciência fonológica é um ponto importante no processo de alfabetização e letramento. Em decorrência, realizam atividades nessa direção. O conteúdo da discussão, das falas e dos registros escritos obtidos durante a realização deste procedimento da pesquisa foi explorado amplamente no decorrer deste estudo, dando voz às professoras sobre seu trabalho educativo, sua formação e sobre sua prática de sala de aula.

Procurando fundamentar e interpretar os aportes teóricos para dar sustentação quanto à abordagem sobre a construção e produção do conhecimento do educador, o estudo indica que esse conhecimento é elaborado e reelaborado continuamente na dimensão do aprender a fazer pela prática de trabalho com os alunos, com as famílias dos alunos, com os colegas de profissão da escola e de fora da escola; de experiências de trabalho de anos anteriores. Acresça-se a isso a dimensão do aprender/saber que advém da própria experiência escolar, da formação para o exercício da profissão docente, dos estudos realizados na escola e fora da escola em que cada um atua; também na dimensão do aprender a ser enquanto cumulatividade das experiências da trajetória de vida do professor, num caráter mais íntimo, pessoal, da maneira de lidar ou não com desafios, com conflitos.

Desse ponto de vista, o conhecimento do professor é plural; é dinâmico; é revestido da relação íntima entre teoria e prática, da práxis; é permeado

pela relação entre um domínio individual e coletivo, simultaneamente. Nessa perspectiva, a formação do professor ultrapassa o momento de sua passagem escolar pelo Ensino Médio e pela graduação.

Com efeito, o estudo demonstrou, no caso das professoras alfabetizadoras, que a grande maioria não teve, durante seu tempo de formação profissional, acesso aos subsídios teóricos básicos de conhecimentos lingüísticos importantes para a prática com alfabetização. Por outro lado, a formação continuada desenvolvida com essas professoras na escola “Vida”, ao colocá-las em contato com esses conhecimentos, mostra que esse aporte teórico tem possibilitado uma prática consciente e intencional por parte do professor, que vem operacionalizando um processo de alfabetização mais abrangente, mais completo, levando os alunos a interagirem com atividades de leitura e de escrita significativas, e, ao mesmo tempo, fazendo um trabalho de reflexão sobre os aspectos funcionais inerentes à apreensão do código escrito.

Revelaram-se, portanto, dois elementos fundamentais para a formação de professores. Por um lado, o estudo indica a necessidade de revisão dos conteúdos dos programas curriculares dos cursos de Magistério tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Superior e dos cursos de graduação em Pedagogia. Fundamentalmente, é por esses cursos que passa a grande maioria dos professores que atuam em classes de alfabetização. Nessa revisão seria pertinente aliar, interdisciplinarmente, alguns conhecimentos básicos de Lingüística próprios do curso de Letras; a alguns conhecimentos básicos sobre as dificuldades na linguagem escrita e de atividades de estimulação próprios do curso de Fonoaudiologia.

Sendo as universidades os centros principais de formação do professor, é nelas que a teoria à luz da prática precisa ser revista a todo momento. Um exemplo disso, abordado mesmo que de forma breve neste estudo, são as pesquisas na área da cognição, do desenvolvimento do pensamento e a ligação com o desenvolvimento da linguagem. São aspectos fundamentais que o alfabetizador também precisa conhecer.

É preciso aprofundar ainda mais esses estudos na área do desenvolvimento do pensamento e a sua relação com o desenvolvimento da linguagem, porque a todo momento novas descobertas científicas têm revelado novas facetas sobre o funcionamento do cérebro humano. Sabe-se que ainda muito

pouco foi desvendado sobre ele, tamanha a complexidade que caracteriza o seu funcionamento.

Por outro lado, o estudo mostrou a necessidade da implementação de projetos de formação continuada para os professores da rede pública e da rede privada; de incentivo na formação de parcerias entre as universidades com as escolas de Ensino Fundamental, tanto do setor público, quanto do setor privado na organização de cursos de extensão universitária, de pós-graduação, que atenderiam às necessidades e aos interesses dos professores dessas escolas.

Ainda, a análise da sistematização das práticas de sala de aula, fruto das iniciativas descritas pelas professoras alfabetizadoras, podem contribuir abrindo novos rumos ou reforçando antigos e importantes procedimentos no trabalho com alfabetização. A descrição de diferentes recursos e encaminhamentos pode enriquecer e qualificar a prática de outros alfabetizadores que buscam exercer sua profissão dentro de um compromisso político de formar cidadãos críticos, criativos, com vistas a uma transformação da sociedade.

Por fim, gostaria de manifestar que a presente pesquisa não tem por objetivo fechar as questões sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização; é de se desejar que aconteçam mais estudos sobre sua contribuição no trabalho pedagógico alfabetizador. E, indo além, é importante que os educadores envolvidos com alfabetização continuem investigando os aspectos metalingüísticos que envolvem esse processo de ensino e aprendizagem, sendo que a consciência fonológica é apenas uma parte deles.

As pessoas que já tiveram ou têm a satisfação de estudar, ler sobre alfabetização e atuar nesse campo podem dimensionar a gama de elementos que envolvem esse importante momento escolar. Dele emerge uma lição desafiadora: sua investigação científica sempre estará sujeita a mudanças!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn Jager “et al.”. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BIANCHETTI, L. ; MACHADO, A. M. ( Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC/ São Paulo: Cortez, 2002.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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

CAGLIARI, Gladis Massini- e Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIN, F e BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. e Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1980.

COSTA, Marta Morais da. **Mapas do mundo: crônicas sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FELDENS, Maria das Graças F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia educacional.** Rio de Janeiro, n. 13, nov. / dez. 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 1980.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOIS, Antônio. Mec discute a volta do “vovô viu a uva”. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 11 fev. 2006. Folha Cotidiano, p. **C 1.**

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JARDINI, Renata Savastano R. **Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 101-114.

\_\_\_\_\_. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Púrra Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 181-192.

LURIA, A. R. & YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARIOTTI, H. **Outro olhar, outra visão**. In: MATURANA, H e VARELA, F. A árvore do conhecimento. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso – O princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Púrra Lúcia O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista diálogo educacional/ PUC-PR**. V. 4, n. 10(set./dez. 2003). Curitiba: Champagnat, 2000, p. 131-142.

\_\_\_\_\_. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAZZOTTI, Alda J.;GEWANDSNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 4: as idéias.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

OLIVEIRA, João B. de ; SHUWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro.** Revista Ensaio, Fundação Cesgranrio, v. 10, n. 35, abril/junho de 2002.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POZO, Juan I. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo.** Tradução de Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF/2001.** São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito crítico. **Educação e Pesquisa.** Campinas: São Paulo. V. 22, n. 76, out. 2001.

ROMANOWSKI, Joana P. ; WACHOWICZ, Lillian Anna e MARTINS, Pura Lúcia O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo educacional/ PUC-PR.** V. 5, n. 16(set./dez. 2005). Curitiba: Champagnat, 2000, p. 11-23.

SANTOS, Maria Thereza M.; NAVAS, Ana Luíza G. P. e PEREIRA, Liliane D. Estimulando a Consciência Fonológica. In: **Processamento auditivo central: manual de avaliação**. Capítulo 9, p. 85-88.

SEVERINO, Antônio J. Elogio do conhecimento. **Revista de Educação AEC. Educação: Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?... – Dimensão Epistemológica**. v. 31, no. 123, Abril/Junho 2002. Brasília: AEC, 2002.

SEVERINO, Antônio J. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. ( Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC/ São Paulo: Cortez, 2002.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIGWALT, Carmem S. B. **A formação do professor alfabetizador**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. 1993.

SILVA, Myriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Bortolo. O cotidiano na escola e a revolução necessária: tensões entre o fazer e o sonhar. In: **Anais do XVII Congresso Nacional de Educação da AEC- Cotidiano e escola: razões para fazer e para sonhar.** Realizado em Curitiba – PR, 15 a 19 de julho de 2001. Curitiba: Creatore Comunicação, 2001, p. 29-41.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lições de didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, Telma. Não há método milagroso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2006. Opinião, p. **A 3.**

WEISZFLOG, Walter (Ed.) **MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

## APÊNDICE A

Curitiba, 03 de abril de 2006.

### CARTA DE ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Prezada Professora \_\_\_\_\_,

Como já é de seu conhecimento, estou desenvolvendo uma Pesquisa de pós-graduação em educação – nível de mestrado, pela PUC-PR, tendo o apoio da Direção do Colégio, da Equipe do Setor e de muitos colegas educadores desta instituição. Não bastasse esse apoio, necessito também de sua colaboração na realização da reunião denominada **Grupo Focal**. O **Grupo Focal** é uma técnica de pesquisa mais empregada em pesquisas ligadas às áreas de comunicação e saúde no Brasil; de um tempo para cá vem sendo utilizada em pesquisas na área de educação. Então, pode ser que você estranhe os procedimentos envolvidos nela: o termo de consentimento, a reunião coletiva, o debate de um tema específico, a mediação do debate por um coordenador e não pelo pesquisador, as questões em pauta, a gravação em áudio.

O **Grupo Focal** é uma reunião de um conjunto de pessoas selecionadas para discutir o tema, que é objeto da pesquisa. Essas pessoas são selecionadas seguindo-se os critérios concernentes ao estudo e seguindo as características que as qualificam para a discussão das questões. Neste caso, as professoras regentes de Jardim III, as regentes de 1ª. série, as professoras do Acompanhamento Presencial que trabalharam com as crianças no ano letivo de 2005.

Eu escolhi essa técnica pelo fato dela possibilitar o debate coletivo, colocar o tema em discussão entre os professores regentes e de Acompanhamento Presencial, pessoas que lidam no dia-a-dia com a sistematização do trabalho de alfabetização e letramento. O debate será mediado pela Claudia, nossa Coordenadora Pedagógica. Meu papel será também de participar, mas de forma bem mais restrita. Posso fazer algumas observações durante a discussão, só que, terei maior preocupação em anotar o máximo que puder o teor da discussão;

como fica inviável poder anotar tudo, faz parte da técnica o uso de gravador como instrumento de auxílio no recolhimento do material para posterior descrição e análise. *Não fique preocupada, pois não será citado o nome dos participantes. Participe colocando sua opinião sincera sobre o tema à luz de sua prática com as crianças.* O termo de consentimento que precisa ser assinado individualmente é um procedimento que segue normas éticas e regulamentais da pesquisa científica.

Conversei com a minha Orientadora Profa. Pura Lúcia Oliver Martins, que solicitou buscasse junto à Claudia, nossa coordenadora pedagógica do Setor, um dia para fazer a reunião para a realização do debate. Pensou-se realizá-la numa quarta-feira de reunião de área, uma vez que temos procurado no Colégio, mesmo com limitações, desenvolver um processo de reflexão sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica nas séries iniciais, principalmente nas séries que concentram um maior trabalho de sistematização da alfabetização – Jardim III da Educação Infantil e 1as. Séries do Ensino Fundamental. **Portanto, a referida reunião será no próximo dia 5 de abril, quarta-feira, às 18h e 15min. Local: Salão Nobre.**

Ao se falar em desenvolver a **consciência fonológica no processo de letramento** entende-se procurar conscientizar as crianças da existência dos fonemas - a correspondência sonora das letras, ou seja, tomar o cuidado no trato da relação da grafia com o valor sonoro de cada letra, fazendo a criança perceber o ponto articulatório, discriminar o som e relacionar com a grafia correta para não confundir com outras letras do alfabeto. No mesmo momento que cada letra é isolada por um curto espaço de tempo para fins de identificação gráfica e sonora, entende-se que ela não pode ser percebida como um fim em si mesma. Esse trabalho pode vir acompanhado de um texto com sentido para as crianças, tanto para a leitura, quanto para o registro. Assim, o trabalho da sistematização da organização funcional da língua ocorre juntamente com o processo de significação da língua, do desenvolvimento da aplicação social da língua, escrevendo, lendo, tendo sentido para a criança.

Esse mesmo tema tem sido debatido a nível nacional e internacional. O MEC tem buscado discutir o tema de forma polarizada, conforme se pode ter idéia através da matéria em anexo, retirada da Folha de São Paulo de 11 de fevereiro de 2006. **Peço, por favor, que você leia a matéria para o debate ficar mais rico.**

Desde já agradeço a atenção de todas, o apoio e a confiança depositada neste estudo.

*Ivana Suski Vicentin.*

## APÊNDICE B

### Orientações para o encontro do Grupo Focal - dia 05/04/06

#### Pesquisa sobre “A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de letramento”

1. **Local:** Salão Nobre;
2. **Horário:** das 18h e 15 min. às 20 horas;
3. **Orientações para a moderadora do encontro** – Profa. Claudia:
  - a) Os participantes devem trabalhar em círculo, estando face a face para que sua interlocução seja direta;
  - b) Deixar claro que será usada a gravação em áudio para o registro do trabalho do grupo - daí a importância de se garantir que uma pessoa fale por vez para se obter uma boa gravação, um material audível e confiável para a análise;
  - c) Mesmo com o uso de gravação, faz-se necessário que cada um faça anotações escritas para auxiliar o recolhimento de material de análise;
  - d) Deixar claro para o grupo que não há opiniões certas e erradas, todas as idéias e opiniões interessam; que se espera que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos;
  - e) A conversa é entre o grupo todo, não tendo a necessidade delas atuarem como se estivessem respondendo à moderadora o tempo todo; o objetivo é de se obter uma troca efetiva entre as participantes;
  - f) Deixe claro que o seu papel é de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que as participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todas tenham oportunidade de se expressar, de participar;
  - g) Favor seguir o Roteiro prévio, criando um bom clima para que, no decorrer da discussão o tema seja mais aprofundado, que as pessoas façam suas anotações pessoais antes de se posicionarem diante do grupo;
  - h) Garantir a continuidade da discussão com observações do tipo: “Uma coisa que ouvi alguns de vocês colocarem é que... Eu me pergunto o que os

demais teriam a dizer sobre ... Uma coisa que me surpreendeu é que ninguém mencionou nada sobre... Isso é importante ou não?... Lembro que... Então...

**i)** Flexibilidade é imprescindível. Pode-se deixar correr a discussão, caso ela esteja avançando bem, ou pode-se dizer ao grupo que este ou aquele tópico virá a ser tratado depois, pedindo-se aos participantes para retomar as idéias sobre o assunto anterior em pauta;

**j)** Para maximizar a interação entre os participantes, é relevante que o mediador atue estimulando o debate em pontos onde, de outra maneira, ele teria terminado, desafiando as participantes em questões tidas como certas e dadas e encorajando-as a discutir as inconsistências dos argumentos;

**k)** Quando, em função dos objetivos da pesquisa, o grupo vai se aproximando de seu final, é importante informá-lo sobre isso, pois ajuda os membros a equacionar suas últimas participações, e pode também solicitar que cada um faça uma observação final, caso julgue necessário ou conveniente em função do processo grupal.

Desde já agradeço muito por sua direta colaboração.

Ivana Suski Vicentin.

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU \_\_\_\_\_,  
RG N.º \_\_\_\_\_, ESTOU SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DE UM ESTUDO DENOMINADO: “A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO”.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite fazer parte desta pesquisa, eu participarei de uma reunião de discussão sobre o tema acima, através da técnica denominada de Grupo Focal. Nessa reunião, as pessoas que trabalharam com as crianças de Jardim III e de 1ª. série no decorrer do ano letivo de 2005, são as pessoas envolvidas diretamente com o presente projeto e, portanto, credenciadas para a discussão em pauta. Assim sendo, faço parte do grupo que discutirá sobre um assunto que inclusive, está sendo bastante debatido a nível nacional e internacional por educadores que tratam sobre a alfabetização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ivana Suski Vicentin com quem poderei manter contato pelos telefones: 3218-8000/ 3276-0355/ 9995-1441. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

## APÊNDICE D

### Orientações para o encontro do Grupo Focal - dia 05/04/06

#### Pesquisa sobre “A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de letramento”

1. **Local:** Salão Nobre;
2. **Horário:** das 18h e 15 min. às 20 horas;
3. **Roteiro de trabalho:**
  - a) Leitura rápida da matéria *MEC discute a volta do “vovô viu a uva”*, publicada pela Folha de São Paulo em 11 de fevereiro de 2006, analise, discuta e argumente seu ponto de vista:
    - ✚ Na sua opinião, promover a decodificação do alfabeto, levando o aluno a fazer associações entre fonemas e letras é importante ou desnecessário na sistematização de seu trabalho? Por quê?

---



---



---



---



---

- ✚ O MEC consultou a opinião de dois especialistas que discordam ao interpretar o movimento feito pelos países desenvolvidos e paralelamente, a discussão que vem acontecendo no Brasil sobre a eficácia do método fônico ou do global em alfabetização. João Batista Araújo Oliveira afirma que “Esses países não estão dizendo que a alfabetização se esgota no ensino da decodificação, mas que para ensinar a decodificar, os professores devem usar o método fônico. Isso é um fato, e não uma opinião. Basta ler as diretrizes desses países na internet”. Para a educadora Magda Soares, “Tivemos um movimento pendular em que passamos de uma etapa em que só se valorizava essa relação entre fonemas e grafemas para o extremo oposto, que menosprezava a aprendizagem desses códigos. O que esses países estão dizendo hoje é que não se pode menosprezar o aprendizado desses códigos e que é preciso incluir esse componente no processo de alfabetização. Mas, eles não afirmam que a alfabetização deva se resumir somente a isso”. Você foi alfabetizado por qual processo de alfabetização? Atualmente, seu trabalho em sala contempla qual das opiniões?

---



---



---



---



---

- ✚ Avalie a seguinte afirmação: *O MEC não está tomando partido de nenhuma corrente.*

---

---

---

---

---

- ✚ Você é a favor ou contra o uso de um material único a ser aplicado com os alunos do Brasil todo?

---

---

---

---

---

- b) O projeto de alfabetização do Colégio Nossa Senhora Medianeira prevê qual processo de alfabetização? Ilustre suas colocações descrevendo sua prática de trabalho com seus alunos, tendo em vista a relação entre texto- letra -som- sílaba- palavra.

---

---

---

---

---

---

- c) Mais especificamente, como pode ser desenvolvida pelo professor a consciência fonológica no trabalho com seus alunos? Em que série esse trabalho deve ser iniciado?

---

---

---

---

---

- d) Quais as habilidades envolvidas no trabalho com os aspectos gráficos (escrita)? E quais as habilidades envolvidas no trabalho com os aspectos sonoros da língua?

---

---

---

---

---

e) Faça um esforço para lembrar na sua formação em magistério e/ou curso de graduação. O que foi mencionado sobre o trabalho fonológico em alfabetização?

---

---

---

---

f) Observações que você achar necessário colocar a respeito do tema:

**Obrigada por sua participação e colaboração!!!**

**ANEXO A**



