

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARILIZE CRISTIANE NOGAS PUDELCO
PRISCILLA KAUANA DA SILVA

ISTO OU AQUILO
ALFABETIZAÇÃO EM CURITIBA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS
CURRICULARES (1991 – 2006)

CURITIBA
2013

MARILIZE CRISTIANE NOGAS PUDELCO
PRISCILLA KAUANA DA SILVA

ISTO OU AQUILO
ALFABETIZAÇÃO EM CURITIBA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS
CURRICULARES (1991 – 2006)

Trabalho apresentado como requisito parcial
à obtenção do grau de Pedagogo no curso
de graduação em Pedagogia, Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Adriane Knoblauch

CURITIBA
2013

Aos nossos pais e familiares, que foram grandes incentivadores e que sempre acreditaram em nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À nossa Professora orientadora Adriane Knoblauch pelo acompanhamento, orientação e amizade.

À ambas componentes da dupla da pesquisa, que estavam sempre presentes e dispostas uma à outra em todo processo de elaboração deste trabalho.

À nossas famílias pela compreensão e apoio nas ausências.

*FELIZ AQUELE QUE TRANSFERE O QUE SABE E APRENDE O QUE
ENSINA.*

CORA CORALINA.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a analisar os materiais curriculares do município de Curitiba, especificamente para a área de alfabetização, a saber: Currículo Básico 1991, Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1994, Diretrizes Curriculares – O Currículo em Construção 2001 – 2004 e Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba 2006 Vol. 3 Cap. 8. O objetivo do trabalho foi compreender permanências e alterações nas orientações curriculares para as práticas alfabetizadoras. A análise desse material será confrontada, na medida do possível, com aspectos observados na prática escolar em diferentes momentos de nossa formação, tais como estágio obrigatório em educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades desenvolvidas por nós no PIBID Pedagogia. Os principais resultados alcançados por nós indicam que parece haver uma polarização entre os documentos, ora indicando com mais ênfase o trabalho com o texto e ora com as unidades menores da escrita. Tal polarização pode causar interpretações equivocadas para as práticas alfabetizadoras.

Palavras chave: Alfabetização, materiais curriculares, prática escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1.0 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA DOS ANOS DE 1991, 1994 E 2001-2004.....	11
1.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES.....	11
2.0 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA DO ANO DE 2006.....	23
2.1 PERMANÊNCIAS.....	23
2.2 ALTERAÇÕES.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca identificar a concepção que norteia os documentos curriculares para alfabetização no município de Curitiba, e, também, identificar as alterações e permanências ocorridas nas produções das diretrizes em relação às concepções de alfabetização reconhecendo sua influência na dinâmica do campo escolar.

A pesquisa foi feita principalmente a partir da análise de materiais bibliográficos, neste caso as Diretrizes Curriculares do município de Curitiba, classificada então como pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do estudo de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, isso com o intuito de buscar e esclarecer conceitos e ideias de acordo com o assunto central a ser pesquisado. Além disso, buscamos relacionar o conteúdo dos documentos com algumas práticas pedagógicas observadas com o PIBID Pedagogia, realizadas em turmas no processo de alfabetização, e também com práticas observadas nos estágios em docência¹, procurando compreender como possíveis alterações ou permanências encontradas nos diferentes documentos curriculares orientam os profissionais com relação à metodologia a ser usada no que diz respeito à alfabetização.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, isto é a análise de documentos curriculares para alfabetização, encontramos algumas pesquisas já realizadas sobre o tema que ajudaram na compreensão do mesmo. Segundo Mauro Mendes da Silva em sua dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso, a prática pedagógica de algumas professoras já evidenciam o olhar acerca de uma nova concepção de alfabetização (SILVA, 2000). Já Rosane Pereira da Silva, em sua dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal de Pernambuco, enfatiza a consideração com relação ao aluno alfabetizando como leitor e

¹ Participamos do PIBID Pedagogia de julho de 2011 a julho de 2013. O estágio em docência na Educação infantil ocorreu no segundo semestre de 2011 e o estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreu no segundo semestre de 2012.

produtor de texto em potencial. (SILVA, 2004). Entretanto outras dessas pesquisas evidenciam o contrário. Faria (2006) apontou que os professores ainda concebem a prática pedagógica alfabetizadora como simples aquisição técnica de ler e escrever, ou seja, a simples decodificação dos signos. E ainda, Rodrigues (2008), também pesquisadora deste tema, enfatiza a necessidade de uma reforma nos currículos escolares com relação à alfabetização, com intuito de propiciar ao aluno um efetivo aprendizado da leitura e da escrita. Neste âmbito, Lizete Paganucci Chueri Teixeira, revela em sua dissertação de Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, que alguns professores não se apropriam da interdisciplinaridade na alfabetização, acreditando que os componentes de história, geografia e ciências, embora importantes, não devam participar deste processo. (TEIXEIRA, 2008).

Diante do exposto, o problema de pesquisa formulado para orientar nosso trabalho foi: O QUE UMA PROPOSTA CURRICULAR REFLETE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA? QUAIS AS ALTERAÇÕES E PERMANÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ELABORADOS PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA DESDE 1991 A 2006?

Nossos objetivos foram identificar a concepção que norteia os documentos curriculares para alfabetização no município de Curitiba e também identificar as alterações e permanências ocorridas nas produções das diretrizes em relação às concepções de alfabetização e reconhecer sua influência na dinâmica do campo escolar.

O material curricular foi analisado com base na perspectiva de Gimeno Sacristán que enfatiza o currículo para além das propostas pedagógicas sendo, portanto, segundo o autor, um instrumento de reflexão cultural e social da instituição na qual está inserido. O autor enfatiza ainda que o contexto e as concepções adotados no currículo influenciam na compreensão da realidade da escola em que foi escrito. (GIMENO SACISTÁN, 2000).

O presente trabalho de conclusão de curso está organizado em dois capítulos. O primeiro relata a análise dos documentos curriculares de 1991, 1994 e 2001-2004 buscando compreender as orientações que os mesmos evidenciam sobre a alfabetização para as escolas municipais de Curitiba. O

segundo capítulo traz a análise mais específica do documento curricular de 2006 buscando identificar se houve alterações do mesmo para com os citados anteriormente, e ainda perceber se estas mesmas alterações podem refletir e alterar as práticas dos professores.

1.0 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA DOS ANOS DE 1991, 1994 E 2001 – 2004.

O Capítulo I do presente trabalho analisa os documentos curriculares da prefeitura municipal de Curitiba dos anos de 1991, 1994 e de 2001 a 2004, buscando compreender o que estes documentos evidenciam com relação à metodologia de alfabetização indicada para os profissionais da educação da rede municipal de Curitiba. Tais documentos serão analisados em conjunto aqui, pois não encontramos alterações significativas entre eles em relação às orientações para alfabetização. Além da leitura atenta dos mesmos, estabelecemos relações com outros autores do campo da alfabetização que, ainda que não sejam citados nos documentos, consideramos que se aproximam de suas discussões e podem nos auxiliar a compreendê-las melhor.

1.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Para pensar e refletir sobre a prática alfabetizadora escolar, além do estudo de autores da área, se faz necessária uma discussão a respeito do currículo, que se coloca no campo escolar como fundamento e respaldo às práticas educativas e norteia o campo da práxis escolar. Segundo Gimeno Sacristán (2000), currículo é uma opção cultural que se apresenta como uma prática pedagógica organizacional que produz um projeto seletivo no âmbito cultural e social, que se fundamenta a partir da realidade e contextos escolares. Para o autor o currículo vai além de sua fundamentação, composta por orientações, objetivos, conteúdos, diretrizes e planos educativos, é responsável por uma reflexão sobre o esquema socializador, cultural e social que a instituição escolar desenvolve.

Como uma primeira síntese, poderíamos dizer: 1) Que o currículo é a expansão socializadora da escola. 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que se desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular. 4) No currículo se entrecruzam componentes e

determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. 5) por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-lo, é um ponto central de referência na melhorada qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p. 32).

O currículo então permeia todo o campo e prática escolar. Ou seja, se coloca como uma diretriz de ensino que, a partir de concepções mais abrangentes sobre sociedade, homem e educação, elenca objetivos, conteúdos e norteia o desenvolvimento dos papéis tanto do professor, quanto do aluno. Destaca-se aqui, que compreendemos que o ensino da linguagem escrita é também uma formação cultural e social, circundadas por um programa curricular.

Gimeno Sacristán (1998) explica a terminologia de currículo: uma palavra latina que se refere a um percurso que deve ser realizado, e coloca que o currículo na prática, tem o papel de guiar o percurso escolar. Para ele o currículo desenvolve um papel regulador e controlador, pois além de eleger os conteúdos do ensino também estabelece o modo como este será distribuído.

É obvio, que tem uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa. (GIMENO SACRISTÁN, 1998 p. 125).

O contexto em que se elabora um currículo e as concepções que o mesmo adota tanto em relação à teoria quanto à prática, (ele pode ser visto como por alguns como uma realidade estanque e uniforme ou como um processo em contínua formação e desenvolvimento) condicionam a compreensão sobre sua atuação e influência na compreensão sobre a realidade escolar, os papéis atribuídos ao campo escolar e aos professores e a maneira de promover uma prática pedagógica inovadora. (Gimeno Sacristán, 1998).

Pode-se perceber, desta forma, que o currículo é um instrumento de condicionamento da instituição escolar e da prática pedagógica, onde fundamenta uma formação cultural e social, sendo uma das práticas deste

processo de formação escolar a introdução ao mundo letrado. Portanto, as escolas municipais de Curitiba-PR possuem como base para o ensino as diretrizes curriculares que orientam e norteiam os caminhos educativos a serem seguidos por alunos e professores da rede.

Os documentos da rede municipal de Curitiba, a serem analisados neste capítulo, foram escritos, respectivamente, em 1991, 1994 e 2001-2004. O primeiro foi intitulado como Currículo Básico, já o segundo foi chamado de Currículo Básico da Rede Municipal de Curitiba, e o último teve como nome Diretrizes Curriculares – O Currículo em Construção. Todos iniciam sua discussão sobre a alfabetização apontando o texto como centro do trabalho do professor alfabetizador, isso porque o mesmo possibilita a reflexão com relação a todos os elementos que constituem a linguagem. Enfatizam que a representação da linguagem em signos é resultante da construção da consciência racional e, assim como a linguagem falada, não é dada para o indivíduo pela natureza, mas sim, construída pelo mesmo através de influências do meio em que vive.

Os próprios documentos ressaltam que mudanças na prática pedagógica acontecem através de um processo lento e profundo sendo possível que o professor alfabetizador persista em concepções mais tradicionais, enfatizando aspectos mecânicos da linguagem, como a sistematização de sílabas e letras de forma isolada. A principal dificuldade que os professores que trabalham com alfabetização enfrentam é a falta de conhecimento sobre as teorias que fundamentam o trabalho com o texto.

Assim as diretrizes em questão explicitam que o texto é uma ferramenta que possibilita a reflexão com relação a todos os elementos que compõem a linguagem. Nesse sentido, há a seguinte afirmação:

(...) tomar o ensino da Língua numa perspectiva onde o TEXTO² oral e/ou escrito seja o núcleo do trabalho, por nos oferecer a possibilidade de reflexão sobre todos os elementos constitutivos da linguagem, o que não é possível partindo-se da análise das unidades menores (letras e sílabas) até se chegar ao conjunto mais amplo de elementos da língua. (CURITIBA, 1991, p. 46).

² A palavra “texto” foi escrita no documento analisado com letras de forma maiúscula, por isso, optamos por manter esse tipo de grafia. O mesmo ocorre em outras citações dos documentos com a palavra “texto”.

Vale destacar que os princípios teóricos norteadores do Currículo Básico – 1991 e 1994 e das Diretrizes Curriculares 2001 - 2004 valem-se das concepções de VYGOTSKY no que diz respeito à constituição da consciência e do papel da linguagem no decorrer da alfabetização. VYGOTSKY (2007) enfatiza que não é possível dominar um sistema complexo de signos, como a leitura e a escrita, de forma mecânica, mas sim que tal processo exige o desenvolvimento de funções comportamentais complexas no alfabetizando. Neste sentido, os documentos em análise expõem que este domínio da forma complexa de linguagem determina um melhor desenvolvimento, pois é no adquirir a consciência simbólica que a criança constitui sua inteligência.

O primeiro objetivo da alfabetização é o incentivo para que a criança perceba a idéia de representação. VYGOTSKY (2007) afirma que o processo de transição entre o símbolo falado e o escrito é o principal segredo da alfabetização. Assim que a criança passa por este processo ela começa a dominar o princípio da linguagem escrita, neste caso é preciso então somente aperfeiçoar esta prática.

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto gradualmente esta via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece com o elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter do simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (VYGOTSKY, 2007, p. 141).

Durante o processo de construção dos significados dos símbolos da escrita a criança se utiliza primeiramente do gesto. Para desenhar seus primeiros rabiscos a criança, primeiramente, evidencia dramatizando com gestos o que ela quer expor em seu desenho. Portanto, o que a criança evidencia no papel é um complemento de uma representação gestual. Segundo VYGOTSKY (2007),

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. (VYGOTSKY 2007, p. 128).

Para VYGOTSKY (2007), em segundo lugar, a brincadeira de faz-de-conta também faz parte da construção da escrita da criança. Isso porque a criança começa a adotar para si o conceito de função simbólica ao usar um objeto como representação o denotando como brinquedo simbólico e interagindo com ele através dos gestos.

Neste sentido pode-se afirmar que a brincadeira do faz-de-conta também tem uma grande importância para o desenvolvimento da linguagem escrita, porque neste âmbito, cada objeto assume um signo independente orientado, primeiramente pelo gesto das crianças:

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. (VYGOTSKY 2007, p. 129).

Assim, VYGOTSKY reconhece o brinquedo de faz-de-conta, por meio dos gestos, como um exercício de representação, importante para o processo de alfabetização, considerando que a escrita também é um exercício de representação.

Ainda neste processo o desenho também tem papel importante, pois ele representa a realidade sendo, portanto, a primeira forma de representação gráfica avançada da criança. Segundo VYGOTSKY a fala também esta fortemente presente no processo de representação pelo desenho.

(...) o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2007, p. 136).

Neste âmbito o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 - 2004 reafirmam os conceitos de VYGOTSKY sobre a alfabetização, dizendo que neste processo a criança precisa entender que é possível desenhar, além de coisas, também a fala e isso acontece através das

letras. Enfatizam, ainda, que a linguagem é produto das relações sociais, e que sendo assim, para a sua aquisição é necessário uma mediação daqueles que já adquiriram este conhecimento.

Assim, tendo a criança percebido a possibilidade de representar a realidade pelo desenho, é necessário que ela faça a transição para a forma de representação da linguagem escrita. Para VYGOTSKY, nesse processo, ela **“precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”**. O entendimento destes princípios dá outra direção ao processo de aquisição da língua escrita, determinando inclusive a relação professor – aluno, pois se entendemos linguagem como produto das relações sociais, a sua aquisição só pode se dar através da mediação daqueles que já se apropriaram desse conhecimento. (CURITIBA, 1994 p.4, grifos do documento).

Para exemplificar o desenvolvimento do processo de alfabetização, os documentos caracterizam o conceito de desenvolvimento proximal, elaborado por VYGOTSKY, a fim de elucidar a compreensão sobre a mediação e as experiências de aprendizagem. Para isso é necessário conceituar dois níveis de desenvolvimento, segundo o autor, o real e o potencial. O primeiro nível, o de desenvolvimento real, é caracterizado pelo que a criança faz sozinha com base em tudo que foi desenvolvido por diversas situações de aprendizagem. Já o segundo nível, o de desenvolvimento potencial, está relacionado com tudo aquilo que a criança consegue fazer apoiada por recursos e auxílios disponibilizados por outros já alfabetizados. Assim a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pelo intervalo entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Isso revela que no processo de aprendizado as capacidades que surgem evoluem de modo compartilhado. (VYGOTSKY, 2007)

Os presentes documentos analisados enfatizam que conforme as aprendizagens vão se consolidando, novas zonas de desenvolvimento vão surgindo e, conseqüentemente, é possível concluir, com base em VYGOTSKY, que quanto maior for o aprendizado maior será o desenvolvimento.

O Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 apontam que a aquisição da escrita deve ser significativa, e não simplesmente mecânica, valorizando apenas as particularidades do sistema gráfico. Mas, ao contrário, é preciso evidenciar para a criança que a língua escrita pode ser um recurso útil para a compreensão da vida em sociedade.

Sendo assim os documentos ressaltam que o texto deve ser o centro do trabalho durante este processo. Isso porque a partir do mesmo é possível explorar os diversos aspectos linguísticos como as sílabas, ou a acentuação, a relação entre letra e fonema, etc., e também compreender a palavra em si com uma possibilidade maior de significação.

Assim o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 orientam que a prática pedagógica precisa estar articulada aos fundamentos teóricos. Com base nos fundamentos já apontados de VYGOTSKY, o documento ressalta que o professor deve instigar ao aluno a reflexão sobre a leitura e a escrita.

Nesse processo, o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o ato de ler e escrever. (CURITIBA, 1991, p. 53).

Ainda segundo os documentos analisados, alfabetizar e ou ensinar a linguagem escrita, é proporcionar aos alunos instrumentos culturais, para que estes se formem cidadãos leitores e críticos do mundo em que vivem. Mas para que isso ocorra se faz necessária a superação de práticas tradicionais de alfabetização, ainda muito presentes no campo escolar. Estas práticas visam apenas à decodificação do sistema de escrita, mas não promovem a formação de leitores e escritores. A alfabetização precisa e deve ser mais do que o ensino do sistema alfabético de escrita, os professores devem procurar alfabetizar de forma dinâmica e significativa, demonstrando através da prática, que a escrita é uma necessidade social e cotidiana. Neste processo, o aluno deve ser atuante, e para tanto, o ensino da linguagem escrita deve ocorrer a partir daquilo que tem relevância e significado para este.

Nesse sentido, segundo os documentos em questão, o professor alfabetizador deve buscar elaborar atividades com logotipos ou convenções específicas e universais como sinais de trânsito, placas, bandeiras, hinos com o intuito de propiciar a criança que compreenda a ideia de representação, já que a própria linguagem é uma representação da fala. O trabalho com símbolos, dizem o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004, faz com que o aluno perceba, em seu cotidiano, esta ideia de

representação. É preciso então propiciar ao aluno que entenda as diferentes formas que usamos para representar, como exemplo, desenhos, marcas, gestos, sinais, etc. a fim de que ele compreenda que o símbolo é a ideia daquilo que representa, não obrigatoriamente tendo a mesma proporção de tamanho e dimensão.

(...) é necessário que o professor trabalhe a ideia de símbolos desde o início do processo de alfabetização, refletindo com o aluno sobre o fato de vivermos mediados por signos e de sabermos usá-los conforme a convenção socialmente estabelecida. (...) O trabalho com logotipos, convenções específicas e universais como sinais de trânsito, placas de banheiro, bandeiras, hinos é uma boa estratégia que o professor pode lançar mão para levar o aluno à compreensão de que objetos, situações e fatos, tudo, enfim, pode ser representado através de símbolos combinados entre os homens. (CURITIBA, 1994, p. 5).

Promover experiências com a cultura escrita diversificada, abrangendo todos os gêneros textuais, proporcionando assim o acesso a livros, jornais e revistas e buscando que a criança identifique as funções e finalidades da escrita são possíveis ações do professor alfabetizador que objetiva uma alfabetização significativa para seus alunos. Portanto é possível perceber que a criança precisa de suportes diversos para desenvolver as capacidades linguísticas de ler e escrever com desenvoltura, o que não acontece espontaneamente.

O trabalho com o texto, conforme os documentos analisados deve ser efetivado através das práticas de produções, leituras e análises linguísticas, com o intuito de oferecer um aprendizado da língua oral e escrita de forma dinâmica, contextual e com significado, para a criança. Neste sentido é preciso enfatizar a organização do texto, através da relação da palavra com as frases e os parágrafos, bem como a análise da própria palavra destacando os padrões silábicos e a relação da letra com o som.

A sistematização do trabalho com o TEXTO deve se dar em dois níveis, ou seja, a análise da organização do TEXTO (relação entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) e a análise no interior da palavra (padrões silábicos e relações letra/som). (CURITIBA, 1991, p. 57).

No processo de alfabetização o professor deve ter um bom conhecimento da ortografia da língua escrita portuguesa, segundo os documentos em questão. Esse conhecimento é necessário já que ele precisará orientar as aprendizagens e também, identificar as tentativas de escrita de seus alunos. Então o professor precisa propiciar aos alunos, através de estratégias cognitivas, a compreensão de que não é possível prever toda ação gráfica, sendo possível acontecer determinadas situações arbitrárias para cada palavra. Ou seja, o professor deve saber explicar aos alunos que nem toda relação entre letras e sons é biunívoca, mas há letras que representam mais de um som dependendo do contexto que ocupam na palavra e há sons que foneticamente poderiam ser representados por mais de uma letra, embora a ortografia de nossa língua aceite apenas um registro, tendo em vista que respeita a memória etimológica da palavra.

Em termos de orientações práticas, o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 orientam seus profissionais, também, a partir de sugestões como: o trabalho com o NOME dos alunos, indicando que o nome é uma palavra que traz significado para a criança. Sugerem também uma dinâmica para o trabalho com o TEXTO, ressaltando que os mesmos devem ser escolhidos com caráter didático, interessante com forma e conteúdo. Neste sentido, o professor deve discutir a ideia central do texto, a fim de que os alunos exercitem a interpretação das ideias. E ainda destacar os parágrafos para que os alunos percebam e compreendam a estrutura e a função dos mesmos, discutindo, também, os significados das palavras menos conhecidas entre as crianças, bem como relacionando palavras graficamente parecidas utilizando-se desses exemplos para a criação de novas palavras através de outras chamadas de geradoras. No trabalho das relações de letra e som das palavras é sugerido, pelos documentos, a troca, o acréscimo e a supressão de letras nas mesmas, e também, o uso de parlendas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, cantigas, entre outros, com o intuito de inovar nos formatos de texto quebrando a monotonia e oferecer à criança o conhecimento das diversas maneiras de se escrever.

Com base nas orientações dos documentos curriculares, aqui analisados, que por sua vez, destacam com ênfase o uso de texto para a

alfabetização, buscamos uma base teórica com autores que neles não são citados, mas que, porém, exemplificam de forma singular a importância e a riqueza do trabalho com texto com as crianças em processo de alfabetização.

Para poder compreender textos escritos, é fundamental conhecer outros textos, saber para que servem, poder antecipar os diferentes objetivos que buscam atingir, dominar os modos particulares de usar a língua culta. (BATISTA, 2010, p. 11).

Os documentos já relacionados ressaltam que é a partir da interação da criança com o texto escrito que a apropriação da escrita, de forma significativa, vai acontecer. Para isso é preciso o uso da mesma em situações reais buscando uma reflexão sobre as características deste sistema. Ainda o trabalho com diferentes estruturais textuais em conjunto com a análise de idéias dão possibilidade da compreensão para além das aparentes formas e conteúdos. Segundo BRITTO (2005):

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros da escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema da escrita, ele terá sentido para ela. (BRITTO, 2005, p. 17).

Portanto, conforme os documentos, o professor deve trabalhar a leitura e a interpretação de texto de forma completa abrangendo o ideológico e o estrutural correlacionando os mesmos com as leituras vivenciadas e com o contexto em que vivemos. Assim todas as sugestões expostas no Currículo Básico – 1991 e 1994 e nas Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 buscam a formação de um aluno competente para interpretar e escrever textos, sendo que a constante prática da interpretação e da escrita possibilitam ao aluno entender o texto como forma de representação, com sentido e significado, além de reforçar os aspectos formais da língua escrita. Nesse sentido, Sercundes (2011) afirma:

(...) escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se nela. (SERCUNDES, 2011, p 93).

Os documentos destacam que ao escrever seu texto o aluno deve reconhecer que escreve com alguma intenção e para alguém ler, sendo o mesmo com ideias claras, coeso, com sequência lógica, um tema central, concordância verbal e que demonstre o conhecimento das normas do sistema gráfico. Neste caso, então, o professor deve explicitar para os alunos, de forma suficiente, todos estes aspectos enunciados antes e durante a produção de texto da turma. Quando o texto for coletivo, o professor deve cuidar para escrevê-lo na frente de seus alunos mantendo as ideias dos mesmos, entretanto, escrevendo-o na forma gramatical correta com coesão e sequência correta. O texto escrito pelo aluno, até mesmo oralmente, evidencia para o professor o quanto já ele já domina do sistema de escrita, e ainda, o quanto ele ainda precisa se apropriar.

Sendo assim o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 colocam que avaliação do aluno em processo de alfabetização não deve ser através de exercícios incompatíveis com a realidade ou também por treinos de habilidade ou redações artificiais, mas sim por textos significativos onde o aluno reflita sobre o sistema de escrita, partindo sempre dos conhecimentos prévios que a criança tem e procurando avançar para além dos mesmos. Portanto os documentos orientam uma avaliação contínua e diagnóstica e também cumulativa buscando uma interação entre os conteúdos, os sujeitos e a realidade.

Considerando o encaminhamento metodológico proposto, fica claro que a avaliação não poderá se dar através de exercícios desvinculados da realidade, do treino de habilidades e nem de redações artificiais em que o aluno não utiliza a escrita na sua real função social.

Em Língua Portuguesa, o objeto de estudo e, conseqüentemente, de avaliação será, portanto, o texto significativo, a partir do qual o aluno poderá refletir sistematicamente sobre os fatos da língua, compreendendo o seu processo de estruturação. (CURITIBA, 1994, p. 29).

O Currículo Básico – 1991 e o de 1994 trazem, por último, um capítulo que considera a literatura infantil, ressaltando a importância da mesma para a criança, e também o valor que ela agrega à sala de aula. Entretanto, coloca que a ideia de que a literatura infantil tem papel fundamental na alfabetização trouxe algumas distorções de encaminhamento e utilização para as escolas.

Isso porque, conforme os documentos, a busca das editoras por substituir os livros didáticos pelos literários empobreceu a qualidade das histórias infantis e ainda o professor, em geral, preocupa-se em usar os livros infantis somente para a aquisição do código escrito deixando de lado o conteúdo literário.

Portanto, os documentos destacam que o professor precisa aprofundar uma relação com a literatura através da emoção e da sensibilidade buscando compreender as intencionalidades e o que pensa o autor da obra, discutindo sempre essas intenções com os alunos. É preciso, então, que o profissional da sala de aula explore a obra para além da ilustração, do texto e da diagramação, a fim de demonstrar aos alunos a importância de compreendê-la como um todo, observando que a mesma é uma representação do mundo. Quando o professor discute e reflete com seus alunos as obras literárias que está trabalhando, propicia a eles a aprender a ter prazer na leitura. Assim, o Currículo Básico – 1991 e o de 1994 enfatizam que este trabalho com os alunos trará benefícios para a escrita dos mesmos, além de cumprir o seu primeiro objetivo: o de ampliar a visão de mundo.

Se a relação do professor com a literatura ocorrer no nível da sensibilização, da emoção (pois é aí que ela atua diretamente); se ele perceber a intencionalidade simbólica e discernir que cada obra é utilizada para mostrar que o autor pensa sobre determinado assunto; se notar a diferença entre uma obra fechada, onde todos os leitores lêem a mensagem no mesmo nível, e uma obra aberta em que o interlocutor é também autor, complementando o texto com suas leituras anteriores e suas experiências de vida, então estará clara a função da literatura infantil em sala de aula". (CURITIBA, 1991, p. 87).

As Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 não trazem esta última orientação que o Currículo Básico – 1991 e o de 1994 colocam sobre a leitura. Além disso, o documento mais recente não enfatiza, apesar de orientar favoravelmente, tão categoricamente o trabalho com o texto, bem destacado e enfatizado pelos documentos de 1991 e 1994. Portanto pode-se perceber o início uma possível mudança tomando esboço nesse documento. É o que pretendemos esclarecer com a análise das Diretrizes Curriculares 2006 no próximo capítulo.

2.0 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA DO ANO DE 2006.

O Capítulo II do presente trabalho continua desenvolvendo a análise dos documentos curriculares da prefeitura municipal de Curitiba. Agora mais especificamente das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba do ano de 2006, com o objetivo de identificar as alterações e permanências ocorridas nas produções das diretrizes em relação às concepções de alfabetização e perceber em que medida as concepções de alfabetização presentes nas diretrizes curriculares influenciam o trabalho pedagógico.

2.1 PERMANÊNCIAS

Inicialmente as Diretrizes Curriculares de 2006 introduzem uma discussão sobre o analfabetismo e suas causas e também sobre o analfabetismo funcional, decorrente daquelas pessoas que frequentaram a escola, no entanto, não conseguiram construir habilidades essenciais como a leitura e produção de textos, o que as impede do exercício pleno da cidadania, característica essa, de grande parte da população brasileira. O documento parte do pressuposto de que o domínio e compreensão da língua portuguesa, tanto a falada quanto a escrita, são condições para as aprendizagens escolares posteriores e para a vida como um cidadão participativo da sociedade, que é uma sociedade letrada e cada vez mais informatizada. Segundo as Diretrizes de 2006, pode-se dizer que um cidadão está alfabetizado quando domina e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita e as utiliza como meio para criticar e intervir em sua realidade.

Isso significa que mais do que dominar o sistema alfabético de escrita, nossos estudantes, ao terminarem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, precisam estar usando com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas, isto é, devem ser alfabetizados funcionais. (CURITIBA, 2006a, p.200).

O documento afirma ainda que a garantia ao direito da educação plena a todos os cidadãos, passa pela condição de todos terem acesso à leitura e à escrita, e que isso deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as Diretrizes pode-se afirmar que uma pessoa está alfabetizada quando ela se apropriar tanto do sistema alfabético quanto dos outros micros aspectos da linguagem escrita. Ou seja, um cidadão é considerado alfabetizado e em processo de letramento, ao apresentar domínio e fazer uso das práticas sociais de escrita. No que se refere ao papel da escola, as Diretrizes colocam que:

Além de ter como função primordial a sistematização da inserção dos estudantes no mundo letrado por meio dos processos de alfabetização, a escola é responsável pela consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso. (CURITIBA, 2006a, p.200).

Em seguida, as Diretrizes de 2006 colocam que a aprendizagem só ocorre quando desenvolvida por meio de práticas relevantes a um contexto espacial e temporal. Devendo assim, contemplar, tanto significado textual quanto as unidades menores da escrita que a compõem.

No que diz respeito ao texto como objeto de estudo, o documento trata o texto como a principal manifestação dos discursos linguísticos, e o define como uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coerência e coesão. E define como objetivo, formar cidadãos capazes de compreender e produzir textos adequados aos diferentes contextos e práticas sociais. Para tanto, colocam que, durante sua vida escolar, os alunos devem trabalhar com diferentes gêneros textuais.

Em relação à leitura, as Diretrizes de 2006 trazem que a leitura de diversos textos proporciona a construção de diferentes visões de mundo e caminhos linguísticos, pois é a através do exercício da leitura que se desenvolve a capacidade interpretativa. E ainda que, para a formação de bons leitores, são necessários bons textos, tanto orais quanto escritos, pois na leitura, são os bons textos que encantam pela leitura em si. O documento, ainda alerta para o papel do professor na formação de leitores, para garantir que a aprendizagem da leitura se efetive e se construa como uma prática social

consciente e significativa. Tudo isso, compreendendo que durante a leitura, o leitor interage com quem escreve, a partir de seus próprios referenciais prévios, construídos através de outras leituras.

As Diretrizes de 2006 enunciam alguns exemplos ou atividades significativas de leitura e interpretação:

- Disponibilizar coletâneas de textos com assuntos variados e retirados de várias fontes. - Oportunizar situações em que os estudantes selecionem e compartilhem leituras entre si. - Promover a discussão sobre diferentes textos presentes em diferentes obras lidas e também sobre seus autores. - Disponibilizar um acervo de livros, jornais e revistas para que os estudantes possam escolher entre vários os que desejam ler. - Orientar registros sistemáticos sobre as obras lidas. - Investigar as análises de diferentes linguagens interligadas em textos e hipertextos. - Incentivar visitas a bibliotecas e explicitar suas formas de organização. - Ler muito para e com os estudantes, diariamente. (CURITIBA, 2006a, p.210).

Justificam seus exemplos, afirmando que tais práticas colaboram na formação de leitores reflexivos, capazes de ler e interpretar. Defendem ainda que:

Tais práticas tornam-se mais eficientes se tiverem base em diferentes gêneros textuais, o que auxilia na formação de leitores capazes de escolher o suporte mais adequado para suas intenções sociocomunicativas, orais ou escritas. (CURITIBA, 2006a, p.211).

No que se refere especificamente à literatura, as Diretrizes de 2006 colocam como condição para inserção da criança no mundo escrito, o contato agradável com a escrita, sendo uma estratégia bastante produtiva propiciar o contato com a leitura literária. Afirma ainda que, é da competência de todos fazer da leitura uma atividade prazerosa, e indicam as narrativas ficcionais, que por sua natureza lúdica e sua estreita relação com o imaginário, encantam as crianças. No entanto, o documento em questão não apresenta um item específico para a discussão sobre a literatura.

Sobre a questão das práticas de oralidade, as Diretrizes de 2006 falam que apesar de vivermos em uma sociedade letrada, a maior parte da nossa comunicação se dá pela oralidade, o que torna a linguagem oral um meio para o ser humano se desenvolver como participante de uma determinada cultura. Segundo Faraco (1996, p.01) “(...) a linguagem oral está presente em todas as

sociedades humanas das quais temos conhecimento. Não há sociedade humana em que a linguagem oral não esteja presente. A linguagem escrita, porém, está presente só em algumas sociedades, não em todas”.

Em seguida, o documento em análise desenvolve uma discussão sobre a questão da linguagem oral e do ingresso no campo escolar. Afirma que o aluno que chega à escola traz consigo uma bagagem oral própria do grupo social em que vive, bagagem esta que deve ser respeitada e que não deve ser ignorada. Segundo o documento:

Não cabe à escola questionar se o falar deste estudante está correto ou não, o que cabe é ensinar-lhe a modalidade oral padrão e ajudá-lo a perceber que a fala deve ser adequada à situação e ao interlocutor. Nesse trabalho, o professor deve ter cuidado para não reforçar o preconceito linguístico, respeitando os diferentes modos de falar. (CURITIBA, 2006a, p.215).

Orienta ainda aos professores que oportunizem em sala de aula diferentes atividades que valorizem a expressão, e que estas sejam desenvolvidas principalmente em grupos, para que os estudantes percebam e reconheçam os diferentes falares.

Em seguida, as diretrizes desenvolvem uma discussão em relação à prática da escrita, onde concebem a linguagem como um sistema de interação entre os seres humanos e reconhecem que aprender a escrita envolve práticas sociocomunicativas. As Diretrizes de 2006 discorrem que “no que diz respeito à escrita, é preciso considerar que os encaminhamentos propostos devem ser sempre fundamentados em situações de uso carregadas de significado (...)”(CURITIBA, 2006a,p. 216). Em seguida, dá exemplos de atividades de escrita para tanto, como por exemplo, a produção de convites para as comemorações desenvolvidas na escola.

As Diretrizes de 2006, assim como os documentos anteriores a sua produção também trazem o texto como uma unidade portadora de significado. E orientam o trabalho pedagógico a partir dele, por considerar que o texto possui todos os recursos gráficos que precisam ser sistematizados. No entanto, o que notamos é que apesar de a concepção do trabalho com o texto e sua importância na aquisição da escrita serem contemplados, isso ocorreu com uma intensidade menor do que a percebida nos documentos anteriores. E

também nota-se uma abordagem muito mais enfática na orientação para o trabalho pedagógico com a sistematização da aquisição do código da escrita.

2.2 ALTERAÇÕES

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba do ano de 2006 para o Ensino Fundamental apresentam uma nova formatação, pois ao contrário das anteriores, não compila fundamentação teórica e propostas pedagógicas no mesmo volume. Foram desenvolvidos os Cadernos Pedagógicos que trazem as propostas de atividades separadamente das Diretrizes e são divididos pelas áreas de ensino. No entanto, no que se refere à língua portuguesa e mais especificamente à alfabetização, foco de nossa análise e estudo, esta não foi a única alteração a ser percebida. O discurso em relação ao processo de alfabetização também muda, em parte, sua abordagem.

Como já tratamos no 1º capítulo, tanto o Currículo Básico de 1991 e 1994 como as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 entendem a alfabetização a partir de uma perspectiva onde o texto oral e escrito se colocam como o núcleo do trabalho pedagógico, fazendo uma crítica e uma repreensão às concepções tradicionais, caracterizadas por priorizar aspectos mecânicos da linguagem escrita, através da memorização das famílias silábicas, abordadas em muitas vezes de forma descontextualizada e sem sentido para a criança. Nesses documentos curriculares ficou claro que o professor deveria vislumbrar o texto como uma unidade de sentido no processo de aquisição da língua escrita, onde a criança poderia fazer uso real e significativo da escrita, compreendendo e exercendo sua função social e a sistematização grafema-fonema.

Conceito este, que consideramos extremamente significativo e coerente por compreendermos a alfabetização como um processo de aquisição de conhecimentos sobre o sistema da escrita. O qual deve possibilitar o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, de modo que o aluno se perceba como um sujeito que pode, por meio da leitura e da escrita, conhecer e criticar o mundo e a sociedade em que vive. Acreditamos também que esse

processo pode ser enriquecido pelo professor, na medida em que este fundamente suas atividades em conteúdos relevantes ao contexto de seus alunos, reconhecendo a sua cultura e trabalhando com diversos gêneros textuais, proporcionando, simultaneamente, a aquisição da língua escrita e o enriquecimento cultural de seus alunos.

No entanto, a partir da leitura e análise das Diretrizes Curriculares de 2006 para o Ensino Fundamental percebemos para além das permanências, algumas alterações no que se refere às concepções de aquisição da linguagem escrita e à orientação para a prática pedagógica. Observamos uma dicotomia em relação às instruções de como deve se dar o trabalho na construção da aquisição e apropriação da escrita. Segundo as Diretrizes de 2006:

(...) entende-se que está correto o procedimento docente que, baseado em uma avaliação rigorosa da condição de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, vale-se tanto da abordagem metodológica textual quanto da fônica, pauta-se na ênfase nos aspectos micro textuais sem descontextualizá-los da unidade de significado que é o texto. Mas descontextualizar é diferente de sistematizar. (CURITIBA, 2006a, p. 205).

Esta fala exemplifica nossa observação a respeito da introdução de uma mudança na abordagem pedagógica em relação ao processo de alfabetização e ou aquisição da escrita. Nota-se aqui a dicotomia entre, o trabalho com uma unidade significativa (texto) e o trabalho com a sistematização fônica das estruturas menores (sílabas). Ainda, a seguir, as Diretrizes de 2006 definem a prática pedagógica como eminentemente a sistematização do processo de ensino-aprendizagem, e que estas devem contemplar tanto o significado textual quanto as unidades menores da linguagem escrita. Ou seja, segundo esta atual diretriz, tanto os padrões enunciativos quanto os padrões silábicos devem ser trabalhados sistematicamente no processo de aquisição da escrita.

Em relação à construção da escrita, é que se notam maiores mudanças no conceito norteador à prática pedagógica, pois ao conceituar alfabetização e fazer relação com a literatura que trata do assunto, as Diretrizes de 2006 trazem duas abordagens opostas. A primeira trata dos estudos linguísticos com ênfase na abordagem metodológica, dos macros aspectos textuais, estes

relacionados aos gêneros discursivos. Esta abordagem é exemplificada no referido documento pelos estudos de Goulart (2005)³. A segunda abordagem trata mais especificamente dos estudos da fonologia, com ênfase na consciência fonológica e nos micro aspectos textuais, em especial os aspectos fônicos, citando especialmente os estudos de Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, psicólogos da área da psicologia experimental e da psicologia da aprendizagem, que defendem o método fônico como o melhor para o trabalho da alfabetização. A seguir coloca que, apesar desta dicotomia conceitual, na sala de aula de alfabetização, não há espaços para polarizações e ou reducionismos. Então, segundo as Diretrizes de 2006 os professores alfabetizadores devem contemplar em sua prática pedagógica estas duas dimensões acerca da introdução ao mundo letrado.

No entanto, refletimos sobre qual é a interpretação destes profissionais alfabetizadores em relação às Diretrizes de 2006, tendo em vista que, de acordo com Batista (2010, p. 01):

No início da década de 1990, por exemplo, não havia ainda os chamados “livros de alfabetização”, tal como hoje. Existiam, predominantemente, cartilhas que concretizavam as etapas e processos de um método, fosse ele alfabético, fônico, ou, mais frequentemente, global ou silábico. Quando apresentavam textos, estes se restringiam, na maior parte das vezes, a um conjunto de frases sem muito sentido (...). Não havia atenção ao desenvolvimento de oralidade, essa dimensão tão importante do aprendizado linguístico das crianças que ingressam no ensino fundamental. Tampouco apresentavam propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos, pois se pressupunha, então, que os usos da escrita só poderiam ser estimulados e explorados depois da alfabetização.

Será que esta ênfase tanto no desenvolvimento da consciência fonológica quanto nos aspectos micro textuais não pode causar uma impressão aos professores alfabetizadores, de uma volta ao método silábico? Nota-se nesta atual proposta um certo distanciamento das anteriores, que se centravam basicamente no desenvolvimento de ações pedagógicas em unidades de significado, a partir do todo, com o objetivo de formar leitores capazes de utilizar a escrita socialmente, compreendendo sua função. No entanto, apesar

³ A referência da obra em questão não foi localizada no material analisado.

da permanência em termos de discurso desta concepção em relação à alfabetização, introduz-se uma discussão e reconhecimento do trabalho com a fonetização da escrita e com as unidades menores (sílabas), vistos como aspectos positivos na formação de leitores e escritores.

Vale destacar que, a partir de nossa vivência no PIBID e nos estágios, percebemos, a partir da fala dos professores e das observações que fizemos que eles consideram que agora podem voltar a trabalhar com a alfabetização a partir das sílabas ou dando ênfase nas mesmas, tanto que já observamos nas salas de aula de turmas de alfabetização o silabário colado nas paredes.

De que forma, então, que os professores alfabetizadores interpretarão tais diretrizes e até que ponto tais interpretações influenciarão no trabalho pedagógico? São alguns dos questionamentos que nós fazemos a respeito desta nova estrutura e fundamentação das Diretrizes. Será que os professores conseguirão interpretar a complexidade destes conceitos abordando-os simultaneamente, ou considerarão estas diretrizes como uma volta às práticas tradicionais de memorização e fonetização da escrita. Para Batista (2010, p. 02):

As alterações e mudanças curriculares não se fazem, sem problemas e terminam por criar novos desafios para nós, educadores. É que, por um lado, currículos – aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos – são sempre uma resposta a nosso modo de aprender o mundo, suas exigências e modificações. Tanto o mundo se modifica quanto mudam nossas maneiras de apreendê-lo. Além disso, por outro lado, a própria dinâmica do currículo gera problemas: tendências que se radicalizam, áreas de processos de ensino que se mostram muito resistente à mudança, resultados limitados em determinadas práticas e mesmo – como me parece estar ocorrendo hoje - um crescimento excessivo dos conteúdos curriculares, o que faz com que os educadores tenham dificuldades de definir o que priorizar num determinado momento do processo de ensino.

Ferreiro (2004, p. 79), afirma que “(...) eu digo escrita entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas marcas gráficas”. Portanto, o trabalho com a escrita a partir do texto e com a leitura e acesso aos diversos gêneros textuais, são ações que dão significado social e estrutura ao trabalho de alfabetização. Percebe-se que as Diretrizes do ano de 2006 não deixam de tratar deste tema, de ressaltar a importância do texto como instrumento de

trabalho com a alfabetização, das práticas de leitura e escrita a partir de sua validade e função social, o que consideramos ser uma permanência em relação aos documentos anteriores. No entanto, observamos uma mescla entre este conceito com um conceito mais voltado para os aspectos fônicos a partir das unidades menores da escrita (letras, fonemas e sílabas).

Seguidamente colocam que estes encaminhamentos metodológicos que devem ser carregados de significado, não podem prescindir do trabalho com a sistematização a partir das unidades menores da língua, em especial no período da alfabetização. Ou seja, indicam que nos primeiros anos escolares, a criança deve ser levada a identificar as relações entre fonema-grafema padronizadas a fim de empregá-las. A partir desta concepção o processo de letramento acontece gradativamente implicando em habilidades de ler e escrever, depois da compreensão do código da escrita, para assim poder utilizar socialmente esta habilidade.

Ainda em relação à alfabetização e/ou aquisição da escrita, as Diretrizes de 2006 apontam o texto como portador de significado e colocam que o trabalho de análise da língua deve ocorrer a partir dele, pois é ele que possui todos os recursos gráficos significativos que devem ser estudados e sistematizados, começando através do próprio código convencional da escrita. O documento afirma, ainda, que este código é alfabético e organizado em sílabas que compõem uma série de padrões. As diretrizes apontam que ao trabalhar intensamente com os variados padrões silábicos que existem na língua portuguesa, será possível a percepção de como se estruturam as palavras, a ortografia e a prosódia (o som). Em seguida apresentam as possibilidades estruturais de organização dos padrões silábicos, colocando que cada uma das possibilidades apresentadas deve ser sistematizada didaticamente desde o começo do processo de alfabetização, a partir da ordem alfabética.

Cada uma dessas possibilidades deve ser sistematizada didaticamente desde o início do processo de alfabetização, seguindo-se a ordem alfabética, pois o padrão consoante vogal é insuficiente para a composição da maioria das palavras. (CURITBA, 2006a, p.218).

Mas se o ensino da escrita, se dá com o objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de fazer uso social da mesma. Como que se parte do pressuposto de que seguir uma ordem alfabética que está presente somente dentro do espaço escolar, dará conta de trabalhar com a escrita de forma contextualizada e com sentido para os alunos. Sabemos que a escrita permeia toda a vida de um sujeito social, portanto em todo lugar a criança perceberá e terá contato com as letras, e estas não aparecerão em ordem alfabética. Segundo Ferreiro (1995, p. 37):

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos.

Depois de apresentar os padrões silábicos, as Diretrizes de 2006 tratam novamente do trabalho com o texto, defendendo que estes padrões silábicos devem ser sistematizados constantemente, a partir do trabalho com o todo, ou seja, texto. Ressaltando a importância com o trabalho da prosódia, para que as crianças percebam os sons que uma mesma letra pode ter. O documento curricular de 2006 define ainda que “a reflexão acerca dos padrões silábicos e das possíveis relações entre letras e sons compõem a atividade essencial de análise linguística” (p.218). Mas, nos perguntamos: como fazer esse trabalho mais integrado se, anteriormente, foi afirmado que as letras devem ser trabalhadas a partir da ordem alfabética? O professor deveria escolher um texto para trabalhar com a letra A, depois com a letra B e assim por diante? Isso é um indício de um trabalho mais tradicional com a escrita, que se preocupa mais com a ordem do alfabeto do que com o sentido e o significado que o conteúdo do texto trabalhado pode proporcionar às crianças.

Ao fim da leitura das Diretrizes de 2006 e ao compará-las às anteriores, percebemos várias alterações. Apesar de permanecer o conceito de aquisição e compreensão da escrita, introduz-se uma discussão mais relacionada ao trabalho com a fonetização da escrita.

O que temos percebido nas práticas das professoras alfabetizadoras, é que estas têm percebido estas alterações como um indicativo de que devem voltar às práticas tradicionais, baseadas na memorização e no trabalho com o silabário. O que não podemos é aceitar um retrocesso a estas práticas tradicionais sem significado, descontextualizadas, e que não atendem nossos objetivos de formar cidadãos letrados e que compreendem e fazem uso social da escrita. Referente a isso podemos exemplificar algumas práticas que observamos em nossos momentos de estágio obrigatório e nossas práticas com o PIBID, como o uso do silabário exposto na sala, a escrita e memorização da sílabas, o trabalho com a escrita e leitura de palavras e frases descontextualizadas.

A título de ilustração, exemplificamos uma prática que presenciamos em um dia de observação do PIBID, onde a professora do primeiro ano trabalhava excessivamente com a memorização e o contorno das letras, através de pontilhados, seguindo a ordem alfabética, de maneira descontextualizada, onde essas tarefas não eram fundamentadas em escritas com algum significado.

Segundo, Vigotsky (2007) além de ter significado para as crianças, a escrita deve ser ensinada naturalmente, onde a ação correta se desenvolve ao ensinar a linguagem escrita e não apenas ensinar a escrita das letras. O que podemos tirar desta fala de Vigotsky, é que o ensino do código da escrita não basta por si só para a compreensão da escrita, para a formação de leitores capazes de compreender e interpretar a cultura escrita.

Os autores citados nas diretrizes ao fazer menções ao método fônico e ou trabalho com as unidades menores da escrita (sílabas), são Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla. Buscando saber um pouco mais a respeito da teoria destes autores buscamos sua referência. Em sua obra: “Alfabetização: Método fônico” o autores discorrem sobre o método:

O método fônico, implementado cuidadosamente neste livro, objetiva desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas de modo a levar a criança a adquirir leitura e escrita competentes; ou seja, na escrita, fazendo codificação fonografêmica suficientemente fluente para poder registrar seus pensamentos e, na leitura, fazendo decodificação grafofonêmica suficientemente fluente para obter acesso semântico

natural à medida que processa o texto. (...) Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2003, p.87).

Ao discorrerem sobre o método e a sua aplicação na aquisição da escrita, colocam que “a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala é um questionamento fundamental para a aquisição da leitura e escrita” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2003, p.87). A partir deste pequeno trecho e de uma leitura rápida que fizemos desta obra, percebemos que segundo os autores, para alfabetizar, precisamos por primeiro trabalhar com os aspectos fônicos da escrita, para somente depois trabalhar com o significado e com a interpretação, ou seja, com o texto. Segundo Faraco (1991), a linguagem escrita é interacional e o trabalho deve ser com código e significado ao mesmo tempo, tanto os aspectos gráficos quanto os textuais devem ser abordados simultaneamente e não um dissociado do outro.

Destacamos ainda, que o documento em análise enfatiza que a opção não é escolher entre trabalhar com os aspectos macrotextuais ou microtextuais, mas sim, deve-se trabalhar com os dois aspectos. No entanto, a grande quantidade de menções ao trabalho com a consciência fonológica pode indicar indiretamente aos professores o caminho a ser seguido.

No que se refere ao Caderno Pedagógico de alfabetização produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, também publicado no ano de 2006, desenvolvem-se as bases conceituais e práticas necessárias à interpretação e elaboração de textos. Segundo a apresentação do mesmo, este caderno foi elaborado para dar suporte educacional tanto na área de alfabetização, quanto de letramento. Esse caderno tem como objetivo central orientar professores alfabetizadores na construção de suas práticas. Na introdução, desenvolve-se uma justificativa a respeito dos objetivos do trabalho com a língua:

O objetivo do ensino da língua materna é desenvolver a comunicação oral, a leitura autônoma e o domínio da escrita. Por isso, requer um trabalho sistematizado, e a escola é a instituição responsável por

essa efetivação. As competências de falar, ler e escrever dependem das situações de uso e de reflexão sobre essas práticas, no âmbito das vivências sociais cotidianas, em que acontecem de forma não dissociada. (CURITIBA, 2006b, p.11).

Em relação à escrita, o Caderno Pedagógico de Alfabetização (2006b, p. 13), a define como “um sistema de representação da realidade, e não apenas um código de transcrição da escrita oral”. Alerta para o fato de que a aquisição não é um processo espontâneo, mas sim a aprendizagem de um objeto cultural complexo que depende do exercício sistematizado de ensino, no qual o professor assume papel mediador para o acesso a este sistema culturalmente desenvolvido e socialmente compartilhado. No caderno observamos uma ênfase maior na concepção de que a escrita deve ser trabalhada e ensinada como uma atividade social, para que esta desperte no estudante uma curiosidade de sua compreensão, partindo do pressuposto de que “compreender a relação dos estudantes com a leitura e a escrita implica a compreensão do contexto social e histórico no qual estão inseridos (...)” (CURITIBA, 2006b, p. 14).

O caderno é dividido em 10 unidades, subdivididas por temas. A partir destes temas geradores são desenvolvidas propostas pedagógicas de atividades que envolvem tanto leitura quanto escrita, tendo como objetivo apresentar estratégias de trabalho com a alfabetização. Juntamente com as propostas de atividades são introduzidas teorias a respeito do ensinar e mais especificamente no processo de aquisição da escrita, também é desenvolvida uma seção de dicas da área dando sugestões mais específicas em relação aos conteúdos trabalhados.

Segundo o Caderno Pedagógico- Alfabetização de 2006, entende-se por alfabetização o processo de aquisição do sistema alfabético e por letramento o exercício social da leitura e escrita. Ainda coloca que estes dois processos são distintos entre si mas interdependentes um do outro. Também aborda a questão da consciência fonológica, a partir de uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa, que é representada por um sistema alfabético, composto por letras que representam unidades sonoras. Salaria o fato de o professor ser o agente que possibilite uma dinâmica que promova o

desenvolvimento da consciência fonológica e o entendimento da relação entre fonema/ grafema.

A respeito deste conceito, cabe ressaltar o seguinte trecho:

Um grafema é uma representação escrita ou impressa de um fonema. Um fonema é uma unidade sonora mínima de fala. Compreender o funcionamento do sistema alfabético significa dar-se conta de que letras, pares, trios ou mais letras representam determinados sons da fala e de que conjuntos de letras podem ser compostos e recompostos formando diferentes sílabas e palavras. Portanto, estabelecer a relação fonema/grafema é reconhecer que determinados fonemas só podem ser representados por determinados grafemas de uma língua. (CURITIBA, 2006b, P.31).

O que se observa é que, apesar de mais voltado à prática escolar e mais especificamente à prática em sala de aula, o caderno pedagógico de alfabetização também engloba a questão do trabalho com a fonetização a partir da apresentação e construção das sílabas. Observamos também, juntamente a este conceito de consciência fonológica a questão do trabalho com o todo, a partir do texto, abordando a função social da escrita. Estas duas concepções e/ou conceitos de alfabetização e ou aquisição da escrita aparecem todo o tempo mescladas. No entanto, nos questionamos se esta mescla acrescentará ou confundirá a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Destacamos ainda, que não somos contrárias a um trabalho sistemático com as unidades menores da língua. Mas, questionamos se o método fônico apresentado por Capovilla e Capovilla (2003), é a melhor alternativa para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um processo importantíssimo na vida de uma criança, pois a partir disso é que ela irá descobrir o mundo da escrita e da leitura. Para tanto se faz necessária a utilização de meios que ajudem efetivamente neste processo, como por exemplo, o uso de textos e palavras do cotidiano das crianças, que se revelaram ferramentas eficazes para a compreensão da linguagem escrita. A aquisição da escrita não é apenas a aquisição de um código, mas sim a compreensão de uma linguagem que pode representar a fala, expressar ideias, possibilitar a interpretação e produção de conhecimento e cultura.

Assim é preciso então, propiciar às crianças o contato com as diversas possibilidades de escrita, contemplando também, as vivências que as mesmas já trazem e, portanto, sua cultura. Não basta somente trabalhar com um código, é fundamental a compreensão e utilização social da escrita. Pois o que queremos não é formar analfabetos funcionais, pessoas que até conseguem “ler e escrever”, mas não conseguem interpretar, questionar refletir sobre o mundo em que vivem.

Segundo Ferreiro (1995, p. 40):

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

A partir da leitura reflexiva das diretrizes curriculares para o município de Curitiba, no que se refere à alfabetização, pudemos perceber que o Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004, apresentavam todo o seu trabalho fundamentado nessas concepções de aprendizagem da escrita, onde a prática de alfabetização é desenvolvida a partir de sua função social, de forma significativa, com o objetivo de que o

aluno aprenda, compreenda e interprete aquilo que lê e escreve. Já a partir das Diretrizes de 2006, ocorreram algumas alterações no que se refere às orientações ao trabalho pedagógico na alfabetização: a questão da consciência fonológica e do trabalho com as unidades menores da escrita, aparecem com mais ênfase, juntamente é abordada a questão do trabalho a partir de um todo significativo, do texto. É em relação a estas pequenas alterações, que fazemos uma reflexão a respeito de qual interpretação os professores têm feito destas orientações. Será que as mesmas, acrescentaram algo à prática pedagógica dos profissionais alfabetizadores ou acabaram por confundir e ou até gerar um retorno a práticas tradicionais de trabalho a partir da memorização das famílias silábicas?

Compreendemos que essas alterações podem ter sido geradas devido a uma interpretação equivocada dos documentos curriculares anteriores, que davam ênfase na aquisição da língua escrita, a partir e através do texto. Talvez alguns professores alfabetizadores possam não ter compreendido como trabalhar com esta perspectiva voltada para o trabalho com textos e carregada de significados, mas que não indicava diretamente uma técnica e ou receita para o processo de alfabetização. Para nós estes podem ser indícios das alterações apresentadas nas últimas diretrizes. No entanto, o fato é que mesmo ainda apresentando o texto como unidade de significado e colocando sua importância no trabalho pedagógico no processo de alfabetização, a ênfase agora parece ser no trabalho mais voltado a aquisição do código da escrita, através da fonetização e do trabalho com os aspectos microtextuais.

O que percebemos depois desta leitura mais demorada e reflexiva dos documentos curriculares e norteadores para o trabalho com a alfabetização, é que talvez a ênfase dada ora ao trabalho com o texto, e ora a sistematização e o trabalho com os aspectos microtextuais, tem gerado uma polaridade no trabalho com o ensino da escrita. Percebemos que, apesar de os dois grupos de documentos (Currículo Básico – 1991 e 1994 e as Diretrizes Curriculares 2001 – 2004 de um lado e Diretrizes de 2006 e cadernos pedagógico de outro lado) afirmarem sobre a importância do trabalho com o texto e com os aspectos gráficos da escrita, há uma polaridade na forma de apresentar a discussão: os primeiros documentos enfatizaram muito mais o trabalho com o texto: o fato de

sempre parecer grafado texto com letras maiúsculas (TEXTO) ao longo do documento e de aparecer 17 vezes essa palavra no seu interior, indica uma preferência por este tipo de trabalho. Tais elementos podem ter levado os professores na época a desenvolverem um trabalho sem considerar os aspectos gráficos da escrita, o que apenas uma pesquisa futura poderia analisar com mais propriedade. Já o segundo grupo de documentos aqui analisados, pelo fato de trazer os autores que defendem o método fônico (Capovilla e Capovilla, 2003) e por aparecer escrito 13 vezes a ideia de necessidade de sistematização com as unidades menores da escrita, pode estar conduzindo os professores a entenderem que o trabalho com a memorização das famílias silábicas é o mais indicado para o trabalho com a alfabetização. Elementos observados por nós em momentos de observação da prática ao longo do nosso curso indicam que essa segunda hipótese vem, de fato, ocorrendo.

Soares (2003) defende a especificidade da alfabetização e a importância do trabalho da mesma juntamente ao letramento, e coloca que o acesso e introdução ao mundo da escrita se dão por duas vias, uma mais voltada à técnica e a outra às práticas sociais desta técnica. Segundo Soares (2003, p.2):

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro.

Soares coloca ainda que a alfabetização abrange as práticas de leitura e escrita, mas possui uma especificidade particular, é o processo em que se deve ensinar a escrita e ela não pode apenas ser difundida no letramento. Para Soares:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva”, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p.5).

Ensinar a ler e a escrever, proporcionar aos sujeitos uma interação com o mundo letrado, de forma que desenvolva práticas sociais de escrita, é uma tarefa muito complexa. De que forma fazer isso, como garantir o aprendizado significativo de seus alunos, são indagações que professores alfabetizadores se fazem. Daí ressalta-se a importância das Diretrizes Curriculares, que tem norteado o trabalho pedagógico, mas infelizmente talvez, confundido o mesmo ao polarizar a discussão. Nosso último questionamento a fazer é em relação ao foco do trabalho no processo de aquisição e introdução no mundo da escrita aparentemente adotado pelos documentos curriculares, que ora nos pareceu ser em relação ao texto, e ora em relação ao trabalho sistematizado com as unidades menores da escrita. Nesse sentido, os documentos podem ser interpretados de formas diferentes e equivocadas, promovendo práticas distorcidas que podem vir a prejudicar o aprendizado com significado no processo de aquisição da escrita dos alunos.

Consideramos, portanto, necessário a revisão de todos esses documentos e a escrita de novas orientações sem desnecessárias polarizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.p 5-21.

CURITIBA, **Currículo Básico**: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba: SME, 1991.

CURITIBA, **Currículo Básico da rede municipal de ensino de Curitiba**: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba: SME, 1994.

CURITIBA, **Diretrizes Curriculares**: O currículo em construção. Curitiba: SME, 2001.

CURITIBA, **Diretrizes Curriculares**: O currículo em construção. Curitiba: SME, 2006a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: alfabetização**. – Curitiba: SME, 2006b. -146p. (Cadernos pedagógicos 6)

FARACO, C. A. **Algumas questões sobre a escrita**. Transcrição de palestra proferida em 1991, sem publicação. 1991.

FARIA, W. F. de. **O Ensino da Leitura na Formação de Professores: Reflexões sobre as Questões de Alfabetização e Letramento no Curso de Pedagogia**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2004. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidade em educação – v.2)

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, F. L. **O Currículo Escolar e a Construção da Cultura Escrita na Alfabetização: Um Estudo Voltado para o 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental**. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. In: J. Gimeno Sacristán, Ernani F.da F. Rosa (trad.) – 3. Ed. _ Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez, Ernani F. da Fonseca Rosa (trad.) **Compreender e transformar o ensino**. – 4. Ed. – ArtMed, 1998

SERCUNDES, M. M. I., Ensinando a escrever, In: GERALDI, W e CITELLI, B. (coords.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, pp. 79-100.

SILVA, M. M. da. **Leitura e Escrita: As práticas e as Concepções de uma Alfabetizadora**. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

SILVA, R. P. da. **Atividades de Produção de Textos no Livro Didático de alfabetização: o Caso do Novo Letra Viva**. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA F. C. **Alfabetização: método fônico**. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2003.