



MARTHA CHRISTINA FERREIRA ZIMERMANN BUENO DE MORAIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA
LINGUAGEM ESCRITA**

Monografia apresentada como conclusão do
Curso de Especialização em Organização do
Trabalho Pedagógico do Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Mestre Carmen Sá
Brito Sigwalt

CURITIBA

2006

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma trajetória de vida. Por ser reflexo do real não é um esforço individual, mas coletivo, pois é resultado de múltiplas intervenções, interações, convicções.

Um esforço representado por anos de investimento na educação e na crença de que é possível ensinar e aprender.

Agradeço à minha orientadora e querida amiga Carminha, companheira de longos anos, que apoiou, sugeriu, criticou e socializou seu imenso conhecimento.

Lembro com muito carinho de minha família que, indiretamente, foi responsável por meu retorno aos bancos escolares.

À Sheila e Valéria, minhas queridas filhas, que palpitarão muito, colaboraram e abriram mão de seu tempo com a mãe.

Ao Silas, pelo respeito a minha profissão, companheirismo e cafezinhos noturnos.

“Pois eu sou o Senhor, o seu Deus, que o segura pela mão direita e lhe diz: não tema; eu o ajudarei.” (Is 41.13)

Nascer significa ser submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado.

Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. Bernard Charlot

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 METODOLOGIA DE PESQUISA	12
1.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	12
1.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	13
2 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS	15
2.1 CONHECENDO O UNIVERSO DE PESQUISA	15
2.2 PRÁTICAS DOCENTES: CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	17
2.3 PROPOSTAS METODOLÓGICAS: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA	18
2.3.1 Os métodos tradicionais	19
2.3.2 A proposta construtivista na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	22
2.3.3 Da crítica ao construtivismo à apologia ao método fônico	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE	39

RESUMO

Este trabalho trata de uma investigação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no primeiro ano do Ensino Fundamental, focado no processo de apropriação da linguagem escrita. Realizou um estudo sobre o trabalho docente, tomando como sujeitos da pesquisa professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que estão atuando em classes de alfabetização em 2006. A realização deste estudo é importante porque é a professora alfabetizadora aquela que, de fato, vai intervir de forma sistemática no processo de aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando que o aluno aproprie-se dos elementos fundamentais que organizam o nosso sistema de escrita. Dessa forma, não é possível compreender o processo de alfabetização sem desvelar a problemática das práticas que permeiam o trabalho docente. A análise dos dados revela que as professoras ainda apresentam posições equivocadas sobre o ensino da língua escrita, seu objeto de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses equívocos traduzem-se em práticas multifacetadas, que buscam em estratégias de ensino a solução para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Práticas pedagógicas. Formação docente.

ABSTRACT

This essay is an investigation about pedagogic practices developed by teachers in the first year of Fundamental Teaching, focused in the appropriation process of the written language. The study is about the educational work and the research participants are teachers working in literacy classes of Fundamental Teaching in 2006 of Curitiba's Municipal Net of Teaching. The accomplishment of this study is important because the literacy teacher is, in fact, the person who will act in the process of teaching the written language in a systematic way, making possible to the student to understand the fundamental elements that organize our written system. Thus, it is not possible to comprehend the literacy process without exposing the mistaken practices related to educational work. The data analyses reveal that teachers still have mistaken positions on the teaching process of written language, which is their work in the initials years of fundamental teaching. These mistakes lead to multiple practices that try to find in teaching strategies the solution to the learning difficulties presented by the students

KEYWORDS: Written language learning. Pedagogical practices. Teaching formation.

INTRODUÇÃO

"Tenho a impressão de que os alunos são mais velhos do que os professores. Os jovens estão começando o processo das velhas coisas e qual na escola não dominar. Porém, não é veja se os educadores..." (Lima, 2006)

Este trabalho trata de uma investigação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras (usarei o termo no feminino uma vez que a maioria das docentes das séries iniciais são mulheres) no primeiro ano do Ensino Fundamental, focado no processo de apropriação da linguagem escrita. Pretendo realizar um estudo sobre o trabalho docente, tomando como sujeitos da pesquisa professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), que atuam em classes de alfabetização do Ensino Fundamental em 2006.

O processo de apropriação da linguagem escrita configura-se, hoje, como um dos maiores desafios enfrentados pela escola pública, uma vez que apresenta uma dimensão bem mais ampla do que simplesmente dominar os princípios básicos da leitura e da escrita.

Tanto a mantenedora, por meio de seus representantes oficiais, como as professoras da rede pública Municipal de Ensino de Curitiba assumem um discurso que aponta para a significação como elemento norteador no processo de alfabetização, reforçando a idéia de que é necessário alfabetizar letrando. Esta intenção, pelo menos, existe. Por que, então, não resulta em qualidade na apropriação da língua escrita, uma vez que um número significativo de crianças que ingressam na 5ª série do Ensino Fundamental apresentam leitura e escrita incipiente?

Que saberes são necessários para que a professora alfabetizadora possa conduzir o processo de alfabetização? Como se apropria destes saberes e os transforma em conteúdos de ensino? Que critérios utiliza para considerar os alunos como alfabetizados? Que caminhos percorre para escolher a metodologia de trabalho? Que lacunas são evidentes em sua formação inicial e que preocupações são contempladas pela formação continuada?

Nos últimos anos alguns paradigmas presentes no sistema educacional vêm sendo questionados e revistos pelos órgãos oficiais. No entanto, embora haja um movimento no sentido de promover a aprendizagem para que o aluno aprenda, a despeito das inúmeras limitações impostas pelo sistema, a apropriação do conhecimento como algo que faz parte da vida do aprendiz, algo que se tornou legítimo para ele, está muito distante de acontecer.

A realização deste estudo é importante porque é a professora alfabetizadora aquela que, de fato, vai intervir de forma sistemática no processo de aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando que o aluno aproprie-se dos elementos fundamentais que organizam o nosso sistema de escrita. Dessa forma, não é possível compreender o processo de alfabetização sem desvelar a problemática das práticas que permeiam o trabalho docente.

Diz-se freqüentemente que a pedagogia não tem muita coisa a fazer com os alunos maiores nem com os bons alunos: eles sair-se-ão bem praticamente de qualquer maneira, basta que o professor conheça bem sua matéria e a exponha de modo claro.

É, segundo minha opinião, passar completamente ao lado do problema real: os alunos que não se chocam contra as dificuldades dizimadoras chegarão a ultrapassar as exigências da boa nota e mesmo do sucesso no exame, alcançarão eles a satisfação cultural escolar?

Quero definir a pedagogia como o que se esforça para conduzir os alunos, todos os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural escolar no primeiro plano de suas preocupações. (SNYDERS, 1963: 15)

Outro aspecto que aponta para a necessidade desta investigação é a análise de como as políticas educacionais têm fracionado e empobrecido a formação docente e conseqüentemente, cooperam para produzir práticas incipientes.

No Brasil, a diminuição da receita fiscal traz em seu bojo o corte nos salários e a diminuição de investimentos em políticas públicas que realmente favoreçam o desenvolvimento social. O que se vê hoje são ações pontuais, centradas em instâncias de visível carência social. Estas ações podem minimizar, mas jamais

resolvem a situação de miséria do povo porque não estão imbuídas de um projeto amplo e igualitário de inserção social.

A total dependência do capital estrangeiro e o consequente comprometimento em pagar a dívida externa levam o Estado a acatar as imposições dos credores internacionais, mais especificamente do Banco Mundial, expressas em um pacote de medidas que, se implantadas, possibilitam o acesso aos recursos financeiros.

Rosa Maria Torres (1996) apresenta a tese de que

o referido pacote e o modelo educativo subjacente à 'melhoria da qualidade na educação', do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto - melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países. (TORRES, 1996:127).

No campo educativo, a política compensatória produziu diversos mecanismos que, embora revestidos de um caráter democrático e igualitário, em nada contribuem para que as crianças das camadas populares apropriem-se dos conteúdos necessários para a compreensão e intervenção na realidade.

As reformas educativas ocorridas no Brasil têm apenas escamoteado os índices oficiais, atendendo às determinações do Banco Mundial sem, contudo, promover um ensino de qualidade, que gere aprendizagem real.

Um exemplo recente é a implantação dos Ciclos de Aprendizagem e/ou Formação, apregoados como a resposta apropriada para a crise do ensino. A progressão continuada desprovida de ações que dêem suporte pedagógico e material é apenas um aspecto que demonstra a precariedade e leviandade das políticas educacionais. Agora se buscam culpados, realizam-se testes simultâneos e a sociedade escandaliza-se com a não-aprendizagem dos meninos. Nesta caça às bruxas, não há uma reflexão ampla sobre o que fazer com a educação e o ensino. Os sistemas de avaliação oficiais, como o SAEB, podem servir de referência para apontar as fragilidades existentes na escola. No entanto, é preciso cuidado para não se tomar dados estatísticos sem confrontá-los com a realidade de cada escola, sem detectar nuances que possibilitam avanços ou retrocessos, sem analisar fatores que

intervém de forma decisiva sobre determinada comunidade escolar. Certamente um destes fatores está estreitamente ligado às práticas pedagógicas.

A escola pública possui a função específica de possibilitar ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos mais avançados produzidos pela humanidade, de forma a promover a elevação intelectual e cultural do povo.

É temerário falar em conhecimento, conteúdo, apropriação, sob o risco de sermos chamados de conteudistas e reacionários, quando pedagogos e professoras recebem, em cursos de formação, doses maciças de uma visão equivocada que busca colocar nas competências e habilidades a verdadeira função da práxis educativa, descaracterizando a centralidade da Ciência no currículo. Na verdade, está-se retirando do aluno da escola pública a única possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, que considero a principal função da escola. É alarmante analisarmos os dados do SAEB (2003), relativos aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, e perceber que “em Língua Portuguesa, cerca de 10% dos estudantes atingiram um patamar adequado na escala de desempenho. Em Matemática, o percentual é ainda mais baixo, pois menos de 3% desenvolveram competências e habilidades de Matemática condizentes com uma boa escolarização em nível fundamental.”

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

"A consciência das consequências é a essência da responsabilidade." Stigman

1.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a realização deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, usando o estudo de caso como procedimento de investigação. Para Lüdke e André (1996:11) um estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Afirmam que o estudo de caso, quando é qualitativo, visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela a experiência vicária e permite generalizações naturalísticas (conhecimento experiencial do sujeito), procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e seu relato utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

A preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LÜDKE e ANDRÉ, 1996:21)

Para o estudo de caso foram usadas como fontes a análise de documentos que explicitam o trabalho na escola e a pesquisa de campo. Esta foi efetivada por

meio de um questionário aberto, elaborado pela pesquisadora (apêndice) e aplicado junto a 6 professoras, profissionais atuantes em duas escolas públicas da RME de Curitiba.

Os documentos selecionados para a pesquisa documental – LEI N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba -, serviram de contraponto para as informações obtidas por meio das respostas obtidas.

1.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na análise dos dados obtidos pela pesquisa buscou-se a visão de sua totalidade, entendida como um todo estruturado no qual um fato pode ser racionalmente compreendido. Este esforço em analisar a realidade sob este ponto de vista implica em ir além do aparente, do individual. Significa ampliar os limites da escola e buscar nas contradições que nela se expressam, especialmente nas relações de poder desiguais impostas pela sociedade organizada em classes antagônicas, elementos para a compreensão do fenômeno estudado, neste caso as práticas docentes no processo de ensino da linguagem escrita.

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1976:41)

Tomando estes pressupostos por base é importante levantar a possibilidade de realizar um movimento no sentido de compreender como os dados observados se relacionam com todos os aspectos da realidade, pois “é sempre preciso avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, do ponto de vista das condições que os dominam e que os explicam”. (POLITZER, 1972:43)

Politzer (1972:45) afirma que "o dialético sabe que a mudança é propriedade inerente a todas as coisas. A mudança é universal, o desenvolvimento é incessante." Este é outro aspecto que precisa ser ressaltado na análise dos dados e pode dar indícios de como as professoras categorizam e identificam ou não esta categoria na prática pedagógica.

Finalmente os procedimentos de análise dos dados não poderiam deixar de tomar como referencial a lei fundamental da dialética, a luta dos contrários, que do ponto de vista da sociedade capitalista, representa a luta de classes.

Aquele que julga saber tudo jamais progredirá, porque não procurará superar sua ignorância. O princípio desse movimento – o estudo – motor da passagem gradual de um saber menor, para um saber maior, é, pois, a luta dos contrários, a luta entre minha ignorância (de um lado) e (do outro lado) a consciência de que devo ultrapassar essa ignorância. (POLITZER, 1972:70)

2 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

"Cada criança tem necessidades próprias em sua formação.

Cada criança precisa, propriamente, de uma coisa certa. Procurai, ao revisardes o vosso trabalho, ao fim do dia, saber ao justo se, para cada uma de vossas crianças, fizeste aquilo que ela especificamente necessita." Erasmo Pilotto, 1973

2.1 CONHECENDO O UNIVERSO DE PESQUISA

As professoras municipais ingressam na RME por meio de concurso público e, durante três anos do estágio probatório, são avaliadas semestralmente pela chefia imediata. Após este período passam a fazer parte do quadro efetivo de profissionais da educação do município.

Ao ingressarem na RME as docentes participam de um curso introdutório de 20h, que pretende familiarizá-las com a dinâmica de trabalho da funcionária pública, seus direitos e deveres.

Na escola, são imediatamente encaminhadas para as salas de aula e, na maioria dos casos, iniciam seu trabalho nas séries iniciais, sem conhecer o projeto pedagógico, o regimento escolar e o currículo da unidade de ensino.

Existem pelo menos três oportunidades de formação continuada: durante as permanências, período de quatro horas semanais destinado para estudo individual, discussões, participação em cursos e elaboração de material; cursos de capacitação, ofertados pela mantenedora; e a Semana de Estudos Pedagógicos, sendo três dias organizados pela escola e dois dias sob responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Em 2005, segundo dados do Portal Aprender Curitiba, site informativo da Secretaria Municipal da Educação, e do Censo Escolar 2004, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba era composta por mais de 432 equipamentos, entre as quais 167 escolas de ensino fundamental, 02 de Educação Especial, 148 CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), 08 CMAEs (Centros Municipal de Atendimento Especializado), 31 PIÁs (Programa de Educação Integral Alternativa), 01 CISAR (Centro de Integração Social Arlete Richa), 33 ECOS (Espaço de Contraturno Socioambientais) e 45 Faróis do Saber, distribuídos por 08 Núcleos Regionais da Educação e 93.739 crianças matriculadas no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

Desde a criação da Rede Municipal de Ensino, no final da década de 60, vêm sendo desenvolvidos programas de capacitação e qualificação profissional. Uma das modalidades é a Semana de Estudos Pedagógicos, que já recebeu diferentes denominações: reciclagem, na década de 70, e Semana Móvel, na década de 80. Ao longo dos últimos anos, para a implementação da Semana de Estudos Pedagógicos, foram organizados: cursos nas áreas do conhecimento; palestras interativas; palestras veiculadas pela TV Professor; e palestras presenciais, com palestrantes de renome local, nacional e internacional. Em 2005, a Semana de Estudos Pedagógicos foi organizada por Núcleo Regional da Educação, com duas palestras por turno, totalizando 64 palestras destinadas aos profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, conforme seu turno de trabalho. Para aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos foram programadas quatro palestras, realizadas no turno da noite. Participaram do evento palestrantes do Paraná e de outros estados, que estão na vanguarda da pesquisa em temas que fundamentam o estudo das diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Além disso, as palestras foram gravadas pela TV Professor, que estará, em breve, disponibilizando cópia em DVD a todas as escolas municipais. (Portal Aprender, disponível em <<http://www.aprendercuritiba.org.br>>. Acesso em 01 de agosto de 2005)

O questionário foi respondido por seis professoras do quadro próprio do magistério, alocadas em duas escolas mantidas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As escolas localizam-se em bairros periféricos e atendem alunos com nível sócio-econômico baixo.

As professoras têm formação superior em economia (1), pedagogia (3), letras (1) e geografia (1). Todas têm mais de 5 anos de experiência docente e realizam uma carga horária de 40 horas semanais em escolas da Rede Municipal de Ensino. Possuem experiência de 3 a 18 anos em classes de alfabetização.

Quanto às condições de trabalho afirmaram que têm garantia de horário-permanência e o utilizam para "correção e organização de atividades, elaboração e aprimoramento do planejamento, atendimento aos pais, trocas com colegas da

mesma série, estudos propostos pela equipe pedagógica”. Preparar aulas foi a tarefa apontada por todas as entrevistadas como sendo a principal atividade desenvolvida na permanência.

Atendem uma média de 25 a 30 alunos em classes de alfabetização, com idade de 6 a 8 anos. Apenas uma turma tem aluno portador de necessidades especiais sem acompanhamento específico. Dois alunos apresentam problemas emocionais e psicológicos e estão aguardando avaliação especializada.

2.2 PRÁTICAS DOCENTES: CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

As docentes afirmaram que os alunos estão em “processo de aquisição e num nível bom de aprendizagem”, “pré-silábicos” ou “no nível esperado”.

Quando questionadas sobre o que entendem por processo de alfabetização responderam que “são métodos que levam a criança a desenvolver a leitura e a escrita”; “é a aquisição do código da língua escrita e seu uso na prática (interpretação do que lê e observa no seu cotidiano)”; é um “processo de ensino para a criança aprender a ler e escrever”; é um “processo pelo qual o indivíduo aprende a decodificar os códigos da escrita, tornando-se, assim, capaz de ler e escrever”; é um “processo pelo qual o aluno aprende o sistema simbólico, gráfico, bem como a leitura e fazer relações”; é a “a construção e o desenvolvimento do conhecimento”.

As professoras consideram seus alunos alfabetizados quando sabem “ler e interpretar; bem como fazer uso da linguagem correta no dia a dia”; “entendem o código e usam na prática e compreendem o que estão lendo, interpretando as linguagens utilizadas no seu cotidiano (propagandas, notícias, etc.)”; “lêem e escrevem palavras simples”; “conseguem ler com compreensão e escrever de forma que se possa entender sua mensagem”; “fazem relações: escrita, símbolos, leitura e pensamento”. Uma professora afirmou que “cada aluno encontra-se em nível do processo de alfabetização de acordo com seu ritmo, sua motivação e outros fatores que interferem no processo. Considero-os alfabetizados quando compreendem para que servem letras, sinais, pontuação, separabilidade e as utilizam em suas produções com compreensão”.

Quanto às práticas desenvolvidas para o ensino da língua escrita fizeram as seguintes afirmações:

“Conhecendo o alfabeto pelo nome de cada um. De palavra à frase. Da frase o texto”.

“Utilizando vários recursos da língua (textos, músicas, cartazes, propagandas, histórias, etc.) continuarei a utilizar recursos variados”.

“Apresentei o alfabeto. Trabalhando primeiro com as vogais, depois uma por uma das consoantes e suas sílabas. Ex.: BA-BE-BI-BO-BU”.

“O trabalho foi iniciado partindo do nome dos alunos, analisando os que começavam igual, letras que se repetem e, na continuidade, fomos buscando textos diversos para o trabalho de análise lingüística, trocas, acréscimos e supressões no interior da palavra, sempre procurando sistematizar a escrita”.

“Pela história da escrita, nome, placas, alfabeto, bichonário, contagem de letras, gráficos. Trabalho com pequenos textos”.

“Trabalhando primeiramente com as vogais, depois consoantes. Os textos dos quais seleciono as letras a serem trabalhadas são centrados nos interesses das crianças e procuro que as atividades sejam estimulantes”.

2.3 PROPOSTAS METODOLÓGICAS: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA

“Ensine até que o aluno aprenda”. Esta era a máxima do professor Erasmo Pilotto, criador do processo de alfabetização que, durante anos, foi aplicado no Paraná. Ainda hoje esta máxima é verdadeira, pois é preciso ensinar bem, usando todos os recursos disponíveis de forma que realmente os filhos das camadas populares aprendam, apropriem-se do conhecimento e façam uso dele como um bem cultural que também lhes pertence. Para ensinar bem é preciso que o professor, aquele que vai criar possibilidades de aprendizagem, domine o objeto de conhecimento.

A formação do professor alfabetizador apresenta uma fragilidade em relação ao conhecimento teórico de como a Língua Portuguesa se organiza e de como a criança aprende. Esta fragilidade leva-o a incorrer em equívocos metodológicos, o que inviabiliza um trabalho coerente com a necessidade posta neste momento histórico: a apropriação do código escrito aliada à compreensão do que se lê.

Na discussão metodológica sobre o ensino da língua escrita evidencia-se o fortalecimento de algumas posições teóricas que trazem em seu bojo concepções de linguagem e de ensino que não são desveladas pelo professor e acabam sendo incorporadas como a solução mais moderna para uma necessidade emergencial: a alfabetização dos alunos.

Em aproximadamente 20 anos passamos, no Brasil, de um ensino estritamente tradicional, centrado no domínio do gráfico, com normas rígidas de avaliação, para outro, construtivista, no qual o aluno aprende por ele mesmo, é agente de seu conhecimento e o professor um facilitador da aprendizagem. Como uma das heranças temos o fracasso estrondoso de milhões de crianças, medido pelas avaliações do SAEB, que demonstram claramente a falibilidade de um sistema de ensino que não toma como fundamento o objeto do conhecimento.

Diante desta situação gravíssima um novo paradigma vem sendo apresentado: o método fônico é o único capaz de garantir o desenvolvimento da consciência fonológica, essencial, segundo esta corrente, para a aprendizagem da língua.

Neste ponto é importante apresentar uma breve análise de cada posição, evidenciando seus limites e contribuições, confrontando com a posição assumida pelas professoras entrevistadas no estudo de caso.

Antes, porém, um esclarecimento. Segundo o dicionário Aurélio método significa "caminho para chegar a um fim". Esta definição, restrita, configura um processo e é nesse sentido que me refiro ao termo neste trabalho, também utilizado cotidianamente pelas professoras alfabetizadoras. No entanto, é preciso contrapô-lo ao método como um ponto de vista que determina a abordagem do real. Neste caso a opção por uma concepção de mundo que explicita a dinâmica da sociedade é que determina como a realidade será analisada.

2.3.1 Métodos tradicionais

Os métodos tradicionais, analíticos ou sintéticos, buscavam, sem exceção, o desenvolvimento da capacidade de decifração do código escrito. Por isso, todo procedimento visava o domínio do sistema gráfico, evidenciando uma visão estruturalista da língua.

Não havia uma preocupação em apresentar os pressupostos teóricos que fundamentavam os métodos. As propostas se baseavam em estratégias de ensino

organizadas em estruturas bem definidas. O quadro abaixo (MORAIS, 1988) apresenta uma síntese dos processos mais utilizados até o final da década de 1980, quando passaram a ser substituídos pela visão construtivista, especialmente com a implantação “por decreto” dos ciclos de alfabetização no estado do Paraná.

Quadro 1 Processos Tradicionais de Alfabetização

	Processos analisados	Pressupostos do domínio da língua	Pressupostos da concepção de linguagem
S I N T É T I C O S	1. Caminho Suave Branca Alves de Lima (1948)	- visualização repetida da interrelação entre desenho e letra - unidade significativa - sílaba	Tanto os métodos analíticos quanto os sintéticos trabalham com palavras simples e não deixam claro como levar a criança a apropriar-se da escrita de muitas palavras onde o critério alfabético não funciona. Em sua maioria, entendem a linguagem escrita como um conjunto de estruturas gráficas a serem dominadas. Refletem uma visão estruturalista de linguagem, centrados na mecânica da escrita. A linguagem é considerada exclusivamente como um instrumento de comunicação, imutável, natural ou ideal, por isso a valorização do gráfico.
	2. Montessori Maria Montessori (1946)	- existem níveis sensoriais próprios para a alfabetização - aprender é um processo individual de maturação – a relação da criança é com o objeto e não com o professor - unidade significativa - letra	
	3. Casinha Feliz Iracema e Eloísa Meirelles (1963)	- fonação condicionada e repetida da imagem para a memorização das unidades sonoras - unidade significativa - letra	
	4. Método misto de alfabetização. A história da abelhinha Risoleta Ferreira (1968)	- cada letra corresponde a um som - sons são barulhos que ocorrem - unidade significativa - letra	
A N A L Í T I C O S	5. Erasmo Pilotto (1976)	- ler é saber a correspondência entre símbolo gráfico e som - unidade significativa - palavra	
	6. Vida, educação e leitura. Método Natural de Alfabetização Heloísa Marinho (1976)	- a linguagem é uma característica inata do ser humano - deve-se promover a aprendizagem estimulando uma série de habilidades e comportamentos - unidade significativa - palavra	
	7. Alfabetização: uma aventura para a criança Myrian Bittencourt (1983)	- ler e escrever – resultado de um processo, de maturação – deve-se graduar as atividades de acordo com as capacidades dos alunos - unidade significativa - palavra	
	8. Pipoca Paulo Nunes Almeida (1989)	- situações informais por meio de jogos levam à aprendizagem - unidade significativa - sílaba	

As propostas fundamentadas no método sintético partiam do pressuposto de que as letras mantinham uma correspondência biunívoca com os sons, não levando em conta as irregularidades do sistema de escrita do Português. Assim, aparecem as ditas *dificuldades*, que nada mais são do que as outras formas de relação letra-son, que eram deixadas de lado até o último bimestre, quando se achava que a criança estaria madura para a grande e penosa descoberta: de que existem outras formas de combinar letras e sons.

A escrita significativa não era explorada no início do processo, uma vez que o trabalho se concentrava na exclusividade do gráfico, destruindo, dessa forma, o significado da linguagem. Além disso, esses processos não trabalhavam com o conceito de palavra e letra, impedindo que o aprendiz percebesse que as palavras são compostas por combinações de letras.

Outro aspecto a observar nestes procedimentos é que a reprodução de sons e sílabas isoladas e de frases estereotipadas, construídas de acordo com graduações pré-estabelecidas, impunha como modelo de linguagem um conceito fundado exclusivamente no “modelo escolar”, que inexistia no uso real da linguagem.

Conseqüentemente, o excesso de artificialismos, criados com a intenção de facilitar a aprendizagem, dificultava a compreensão da função social da escrita, pois o aluno não via relação entre as tarefas escolares e as situações de escrita cotidianas.

As propostas que procuravam trabalhar sob os pressupostos do método analítico apresentavam uma preocupação com a organização das atividades, partindo de palavras e textos vivenciados pelos alunos, mas não trabalhavam com a significação dos textos, tomando-os como meros pretextos para a apresentação das famílias silábicas, geralmente apoiadas em apenas dois padrões silábicos: consoante-vogal e vogal-consoante.

A elaboração de textos seguia moldes pré-determinados. Aqui também aparece o caráter excessivamente artificial, no qual o aluno é mero reproduzidor pois não se envolve com sua produção.

A grande contribuição dos métodos tradicionais situa-se exatamente na necessidade do domínio do sistema gráfico, na codificação, um processo essencial para a apropriação da língua escrita. Mas representa uma contribuição pela metade quando se entende este processo de forma mais ampla: quando se pretende que, além do domínio do gráfico o aluno seja capaz de ler as linhas e as entrelinhas, possa entender a realidade que o cerca, possa enxergar o mundo por meio da

leitura. Este conceito de letramento apresenta uma outra faceta para o ensino da língua, mas não nega a necessidade do domínio do sistema gráfico – fator essencial para que a leitura se processe. Sem a apropriação dos elementos que constituem o sistema de escrita do Português é impossível entender o que significam aqueles desenhos esquisitos numa folha de papel.

2.3.2 A proposta construtivista na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Existe farta literatura sobre o construtivismo. Esta posição teórica teve seu ápice com a publicação dos estudos de Emília Ferreiro e representou um momento de impacto e êxtase para os educadores, especialmente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que amargava 30% de retenção na primeira série em 1987.

O enfoque passou a ser compreender como o aluno se alfabetiza, entendendo-o como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a linguagem escrita. O processo de construção do conhecimento sobre a linguagem, segundo esta postura teórica, passaria por três períodos (MORAIS, 1988):

- distinção entre o modo figurativo e o não figurativo;
- construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos, com controle progressivo das variações (fase pré-silábica) e correspondência da quantidade dos sinais com o tamanho dos objetos;
- fonetização da escrita, que passa por três fases: silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Em suma passou-se da preocupação exclusiva com o domínio do gráfico para a preocupação com aquilo que a criança constrói, entendendo a escrita como representação da fala.

Nesta época os questionamentos em relação ao trabalho com a leitura e escrita nas séries iniciais foram se multiplicando. As novidades da psicolingüística, especificamente dos estudos de Emília Ferreiro, invadem os cursos de formação continuada e são incorporados quase que integralmente pela fala da mantenedora. Seus estudos foram recebidos como a solução para o problema da alfabetização e começaram a ser incorporados como um novo método de ensino.

Parece que finalmente havia-se descoberto a fórmula para alfabetizar as crianças. Assim, muitos trabalhos foram desenvolvidos na tentativa de transformar em metodologias de ensino as “fases” apresentadas por Emília Ferreiro. O mais

representativo foi o do grupo GEEMPA, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação, de Porto Alegre, liderado por Esther Grossi. O grupo desenvolveu atividades para cada “fase” – pré-silábica, silábica e alfabética, fases que, segundo esta corrente teórica, todas as crianças passavam. Em contrapartida, os estudos sobre as tendências pedagógicas na prática escolar começaram a delinear o aparecimento da pedagogia histórico-crítica, pautada na crítica ao espontaneísmo e na necessidade de retomada da centralidade dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

É nesse período que, no Estado do Paraná, surgem as primeiras experiências com ciclos de alfabetização nas escolas estaduais. Experiências desastrosas que, negando a necessidade de infra-estrutura e capacitação docente, ignoram a experiência anterior da professora ao apresentar um “novo” jeito de ensinar, no qual é proibido falar em sílabas, escrever com cursiva, reprovar o aluno, usar caderno de caligrafia, aspectos muito presentes no cotidiano escolar. Além disso, a professora começa a ver-se diante de mais um desafio: usar o texto como unidade de sentido. Neste momento isso representou um sacrilégio. Como alfabetizar usando o texto, se nem elas tinham segurança em suas próprias produções escritas? Uma frase teve que ser incorporada a sua rotina: a criança constrói hipóteses e a interferência do outro deve ser mínima, pois pode prejudicar seu desenvolvimento.

A contribuição apresentada pela postura construtivista sistematizada principalmente por Emília Ferreiro, foi chamar a atenção para que se refletisse no processo de aprendizagem, em como a criança aprende. No entanto, este foi um avanço limitado que:

- desconsiderou o processo histórico de produção do conhecimento, ao considerar o aluno como agente e construtor de seu próprio processo de aprendizagem;
- atribuiu ao professor o papel de mero reprodutor/organizador de atividades, um mediador de atividades e não do conhecimento;
- equivocou-se ao partir do princípio de que a língua é naturalmente universal, como se todas as crianças passassem pelas mesmas etapas;
- atribuiu aos processos cognitivos uma característica que é da língua: ser alfabética;
- promoveu a rotulação dos alunos por níveis de aprendizagem que não passou de simples constatação: na prática não foram realizadas intervenções específicas para avanço da criança em relação à apropriação da língua escrita.

Assim, duas tendências muito fortes se faziam presentes no ideário docente em Curitiba: uma totalmente espontaneísta, que cerceava a intervenção docente, baseada nos pressupostos do construtivismo e outra que defendia o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, alicerçada nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Cenas pitorescas aconteciam nas escolas: professoras que diziam seguir o “método” Emília Ferreiro diante da equipe pedagógica, mas que tinham cartazes das famílias silábicas escondidos atrás das portas. “Tiraram o nosso tapete e não colocaram nada no lugar. Eu não sei trabalhar desse jeito”. Estas eram as falas correntes em encontros de formação continuada de professoras com as quais trabalhei no final da década de 1980 e início dos anos 90. Essa falta de condução acarretou num problema muito sério que considero como um dos fatores que levam ao absenteísmo docente: a professora faz de conta que ensina e o aluno, apenas ótimo copista, não aprende. Neste período o fracasso escolar começa a ser justificado por meio das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, levando ao surgimento explosivo de alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Em 1988, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba estabelece um grupo de trabalho, chamado Grupo de Alfabetização, que tem a tarefa de elaborar uma proposta de alfabetização para a Rede Municipal de Ensino. Este grupo, do qual fiz parte, coordenado pelo professor Carlos Alberto Faraco, critica a incorporação dos estudos de Emília Ferreiro como metodologia de ensino, apontando os equívocos que este caminho poderia trazer e apresenta uma alternativa de trabalho, centrada no texto como unidade de significado e também na necessidade de sistematização da escrita.

É importante ressaltar que esses estudos, apesar de extremamente relevantes, não devem ser confundidos com “métodos” ou “didáticas” específicas de alfabetização, uma vez que Emília Ferreiro mostra a ação cognitiva da criança diante da escrita; seu trabalho auxilia o professor a entender o que a criança está fazendo.

Neste sentido, vale questionar alguns grupos que transformaram os estudos de Emília Ferreiro em “metodologias” ou “didáticas” específicas para cada nível de aquisição da escrita. Com essa “didatização” corre-se o risco de cair num “etapismo estanque”, que pode até retardar o processo de aquisição da escrita por não responder à diversidade dos processos cognitivos das crianças presente na realidade global de alfabetização.

Além disso, se não se articular uma concepção de linguagem ao estudo de Emília Ferreiro, pode-se incorrer numa visão mecanicista da aquisição da escrita.

Embora não possamos negar o grande avanço que os estudos de Emília Ferreiro proporcionaram na compreensão do processo de aquisição da escrita – são estudos que talvez devessem ainda passar por uma reinterpretção interacionista – parece que continuamos no mesmo impasse, na medida em que grande parte das propostas com base nesses estudos reduzem tudo a mera questão metodológica.

Uma das questões que se coloca é a seguinte: como articular uma visão de escrita, aproveitando as contribuições de Emília Ferreiro, sem cairmos na didatização mecânica dos níveis de aquisição da linguagem escrita? (CURITIBA,1988:7)

Os pressupostos teóricos deste trabalho estavam fundamentados na pedagogia histórico-crítica, especialmente nos estudos de Demerval Saviani; em Bakhtin (1986), na área da lingüística e em Vygotski (1984), na área de aprendizagem.

Era o fim da gestão de Roberto Requião na prefeitura de Curitiba. Alia-se a isso, uma greve de professores que durou 40 dias em 1987, da qual a classe saiu sem nenhuma reivindicação atendida, totalmente ignorada e ridicularizada pelo poder público (na mídia fotos de cartazes grafados incorretamente eram comentadas ironicamente pelo então prefeito). Nenhum integrante da Secretaria Municipal de Educação apoiou o movimento. Assim, numa atitude de protesto, num acordo velado, ocorreu uma sabotagem de todo o trabalho desenvolvido pelas equipes de trabalho da Secretaria Municipal de Educação. O material produzido, veiculado pelo Jornal Escola Aberta foi ignorado e houve muita dificuldade em trabalhar nos cursos de formação continuada.

No final de 1988 é publicado o Currículo Básico, síntese de todo o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da SME, composta pelos grupos das áreas do conhecimento. Este material ficou esquecido em alguma prateleira das escolas.

Em 1989 começa a gestão Lerner na prefeitura de Curitiba. Como acontece freqüentemente no Brasil, a equipe que assume nega o trabalho desenvolvido anteriormente e começa uma nova fase, que vai culminar na implantação dos ciclos de aprendizagem em 1999 na Rede Municipal de Ensino. Não se fala mais em uma linha única de ação, mas em multiplicidade, autonomia no processo de trabalho, gestão dos recursos, e em respeito às fases pelas quais as crianças passam.

Na alfabetização, proíbe-se o uso dos padrões silábicos para a sistematização da escrita, centrando toda a metodologia na globalidade do texto e novo documento chamado Currículo Básico é publicado.

Em 2005 assume uma nova equipe na SME que, preocupada com os índices alarmantes de fracasso escolar, especialmente verificados através dos resultados do SAEB 2003, pretende rever a metodologia adotada, afirmando que o professor e as equipes pedagógicas das escolas tinham *entendimento equivocado* do que foi proposto pela mantenedora, segundo reportagem veiculada pela Gazeta do Povo em 10 de agosto de 2005.

Dentro da sala de aula, os professores voltarão a utilizar o chamado método sintético de alfabetização – aquele das cartilhas, que ensina a ler e escrever a partir das letras e sílabas, para então se passar às palavras, frases e textos. Na década de 90, ele foi substituído pelo sistema global – que ensina a ler e escrever a partir de textos. "Com isso, tivemos um ligeiro esquecimento das unidades menores da língua", explica a diretora do Departamento do Ensino Fundamental, Nara Salamunes. O problema teria ocasionado posteriores dificuldades de comunicação em alunos que já estavam na 4.^a série. No novo sistema, a alfabetização vai se utilizar das duas fontes. Para a pedagoga Ermelina Bontorin Tomacheski, busca-se com as mudanças um equilíbrio na maneira de alfabetizar as crianças. "O que pode ter ocorrido é a metodologia não ter ficado muito clara para todos os professores. Faltou dizer com todas as letras que não é suficiente partir só do texto", avalia. (DUARTE, 2005)

Em 13 de agosto, nova reportagem, "Mudanças no ensino fundamental geram discussão", tenta minimizar o impacto da anterior, afirmando que

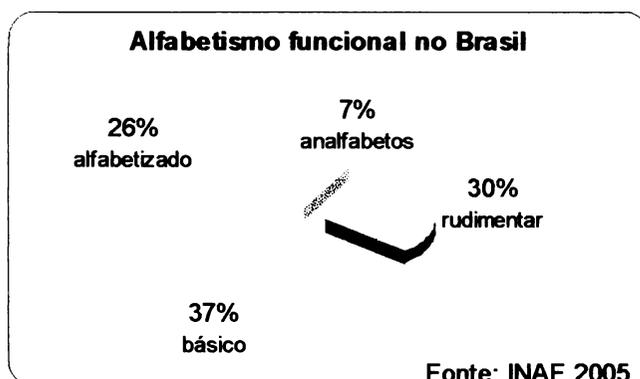
a proposta é passar a realizar uma mistura de dois métodos – o sintético (que ensina a ler e a escrever a partir das letras, chegando das sílabas até as palavras) e a abordagem global (que começa no texto para então partir para a compreensão das palavras). Atualmente, o difundido nas escolas municipais é a abordagem global, que passou a substituir o sintético durante a década passada. (...) A diretora de Departamento de Ensino Fundamental da prefeitura, Nara Salamunes, esclarece que todas as alterações foram insistentemente discutidas com os professores desde fevereiro. "Antes a discussão acontecia regionalizada, agora estamos fazendo uma consolidação de tudo o que foi discutido separado para se buscar esse entendimento", afirma. Ela também enfatiza que não se trata de uma substituição de metodologia, mas de um aprimoramento. "As mudanças na educação acontecem sempre, estamos buscando uma melhoria para aprimorarmos nossas concepções e práticas. Não estamos voltando ao uso das cartilhas", contesta. (GONÇALVES, 2005)

O Mapa do Analfabetismo de 2003, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, aponta Curitiba como a capital brasileira com o menor índice (3,4%) de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais.

O texto do INEP não apresenta a concepção de alfabetização que as pesquisas tomaram como referência, o que dificulta bastante o entendimento do que significam estes índices em termos de apropriação da língua escrita.

O INAF 2005 – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, apresenta um outro quadro. Focaliza as habilidades e práticas de leitura e escrita da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos) no Brasil. Apresenta uma concepção de alfabetização considerando a necessidade de apropriar-se da leitura e da escrita de forma a poder “acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas, para informar-se e seguir aprendendo ao longo da vida”. Assim, “é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.”

Gráfico 1 – Alfabetismo funcional no Brasil



Segundo os dados apresentados no documento, 67% dos brasileiros alfabetizados não conseguem ler e entender um texto.

Cabe questionar se os índices apresentados pelo INEP para Curitiba representam pessoas realmente alfabetizadas, no sentido que o INAF coloca. Pelos dados do SAEB e os resultados que tenho observado no trabalho com alunos, não.

2.3.3 Da crítica ao construtivismo à apologia ao método fônico

A crise no ensino agudizou-se no final de 1990. Entramos no século XXI com uma grande incógnita. Vários fatores de ordem sócio-econômica contribuíam para a precarização do trabalho docente e sua conseqüente desqualificação, passando pela organização das escolas da RME de Curitiba em ciclos de aprendizagem em

1999, quando a quase totalidade das escolas de primeira a quarta série aderiu a proposta da SME.

Descaracterizadas enquanto classe, despolitizadas e despreparadas para questionar teoricamente as propostas da mantenedora, as professoras foram abrindo mão de sua principal função: possibilitar que a criança tenha acesso ao saber sistematizado.

Concomitantemente, a universalização do ensino trouxe para as escolas crianças que apresentavam grande defasagem em relação ao conhecimento veiculado pela escola, além de carências emocionais, materiais, cognitivas. As desigualdades sociais estavam representadas em todo tipo de dificuldade, principalmente de aprendizagem.

As professoras, atônitas, passaram a procurar culpados fora da escola: famílias desestruturadas, desinteresse, desatenção, indisciplina, distúrbios de aprendizagem, saindo do foco primordial: a sociedade capitalista produz a divisão social que, conseqüentemente, se materializa na luta de classes e em escolas também de classes.

Os dados das avaliações mostraram o quadro funesto que já se observava nas escolas: as crianças passavam por oito anos de escolaridade sem dominar os elementos básicos da leitura, escrita e do cálculo.

Esta perplexidade nacional pegou em cheio as propostas de alfabetização e começou a delinear-se no início deste século uma crítica acirrada às posturas construtivistas, acusando-as de serem responsáveis pelo caos no ensino.

Esta verdade careceu de uma análise mais ampla, conjuntural, da crise na educação, pois colocou na discussão dos métodos as responsabilidades pelas mazelas de nosso sistema público de ensino.

Surge então, uma outra proposta que, segundo seus defensores, é capaz de resolver de vez o problema da alfabetização: o método fônico.

Em Curitiba, parece que a discussão sobre o método fônico ainda não chegou. Pelos dados apontados pela pesquisa é possível afirmar que existe total desconhecimento por parte das docentes quanto a esta abordagem e, neste ano de 2006, é que começam a aparecer algumas questões e propostas de cursos neste sentido.

Segundo João Batista Araújo e Oliveira (2004) esta discussão começa a tomar corpo no Brasil em 2000, ano da publicação do livro *Alfabetização: método*

fônico de Alessandra e Fernando Capovilla, como reflexo de estudos sobre as mudanças nas “políticas e práticas de alfabetização na maioria dos países industrializados.”

O método fônico propõe o desenvolvimento da consciência fonológica (capacidade de identificar e discriminar sons) e da consciência fonêmica (capacidade de distinguir fonemas na palavra), como pressupostos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita. Assim, dois requisitos são básicos para alfabetizar uma criança: o desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético (as letras representam fonemas). Existe uma distinção muito clara entre aprender a ler – processo de alfabetização - e ler – objetivo da leitura. Não é possível ler para aprender sem ter domínio dos elementos básicos do código escrito e este domínio passa pela decodificação, num processo de análise e síntese.

Descobrir o princípio alfabético não significa que o aluno já seja capaz de ler, isto é, de transcrever qualquer fonema e grafema, e vice-versa. Significa apenas que, a partir da consciência dos fonemas – uma abstração – ele vai se tornando capaz de descobrir uma regra ou princípio: letras correspondem a sons. (OLIVEIRA, 2004:96)

Oliveira (2004:52) questiona o uso de textos autênticos para quem está iniciando no domínio da escrita e afirma que o problema “é definir o que seja um texto de verdade para uma criança de sete anos – ou para um grupo de crianças de sete anos com diferentes interesses”.

Do ponto de vista cognitivo o importante para o processo de aprendizagem é ser significativo. Qualquer texto ou contexto que se tornem significativos preenchem esses requisitos. Não existem, portanto, determinados assuntos ou conteúdos que possam ser aceitos ou descartados a priori. (OLIVEIRA, 2004:52)

A proposta do método fônico resgata uma questão crucial da aprendizagem: a necessidade de sistematização, de intervenção, de trabalho docente para que o aluno aprenda. Ao mesmo tempo apresenta a contextualização restrita, dentro daquilo que a criança é capaz de entender e realizar.

Para aprender a ler são necessários textos adequados ao nível de compreensão e decodificação do aluno, bem como textos mais complexos, que ele vai aprender a partir da leitura feita pelo professor ou por um outro leitor proficiente. (OLIVEIRA, 2004:53)

No entanto, desconsidera-se uma questão central: a crise do ensino da língua escrita é bem mais ampla do que a opção por um método. Fatores como a qualificação docente e as desigualdades sociais geradas por uma sociedade de classe intervêm crucialmente na escola e em seus processos de ensino. Isso se verifica quando tomamos como exemplo crianças que têm acesso a material escrito e entendem bem cedo a função social da escrita. Para estas crianças a dimensão da escrita já está posta em seu contexto social: estão de posse do significado e podem fazer inferências sobre a organização da escrita alfabética.

Por outro lado os filhos das classes populares precisam lutar arduamente para vencer 5 a 6 anos de exclusão da sociedade letrada. É interessante observar que os defensores do método fônico fazem exatamente esta observação, alegando que se estas questões forem resolvidas esta é a melhor estratégia de ensino da língua.

A idéia de que método não é importante, que tudo depende do professor e da motivação do aluno, não encontra respaldo nas evidências científicas. Ao contrário as evidências sugerem que, controlados os fatores relacionados com professores e nível sócio-econômico dos alunos, os métodos fônicos tendem a apresentar resultados superiores com todos os grupos de alunos, e de forma consistente. (OLIVEIRA, 2004:43)

Existe nesta afirmação uma meia verdade. Realmente controlados estes fatores que geram exclusão qualquer pessoa se alfabetiza. Mas como controlá-los? Como vencer a proletarização e barateamento do ensino público? Como possibilitar que crianças que vivem em extrema pobreza possam apropriar-se da linguagem escrita? Negar que existem condições que impendem a aprendizagem é negar a possibilidade de superação.

Não é possível pensar uma prática educativa sem anexá-la a uma prática social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que, na trajetória de ensino de uma rede municipal existem avanços quantitativos. É importante, porém, observar se estes avanços quantitativos revelam uma mudança qualitativa, ou seja, a possibilidade de transformação da realidade existente, ou são apenas remendos reformistas que escamoteiam as reais condições do ensino.

A análise dos dados revela que as professoras ainda apresentam posições equivocadas sobre o ensino da língua escrita, seu objeto de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses equívocos traduzem-se em práticas multifacetadas, que buscam em estratégias de ensino a solução para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Uma professora respondeu que para que seus alunos aprendam a ler e escrever precisa “amar o que você faz. Ter paciência e vontade de ensinar”, demonstrando uma visão idealista do ensino, ignorando o fato de que é preciso conhecer aspectos que caracterizam o nosso sistema de escrita além de como a criança aprende para que o ensino traga como consequência a aprendizagem.

Cagliari (2005), em palestra aos professores da Rede Municipal de Ensino alerta que “existem, ainda, algumas pessoas que juntaram a idéia de decifração com a idéia de alfabetização, distinguindo, agora, por um lado, o processo de letramento e, por outro, o de alfabetização, no sentido de decifração. É importante manter o termo *alfabetização* com seu sentido mais amplo de *processo de aquisição da escrita e da leitura* e manter os termos *decifração* e *letramento* com seus significados específicos”.

Existe no contexto educacional uma incógnita neste aspecto, especialmente quando se verifica que, até o momento, não há referência sobre o dano que o despreparo docente tem causado a uma geração inteira no que se refere à apropriação da linguagem escrita. As práticas muitas vezes assumem um discurso aparentemente democrático evidenciando que é necessário respeitar as diferenças. Na verdade o que ocorre é um desrespeito ao aluno, que precisa apropriar-se do conhecimento científico produzido pelo conjunto dos homens. Por isso, o trabalho na escola deve ser desenvolvido objetivando a superação do senso comum que o aprendiz possui, avançando no propósito de que ele compreenda a realidade em que vive ao apropriar-se daqueles conteúdos necessários para que isso ocorra e que, hoje, são delegados especificamente à escola.

Considerando que a escola é a sociedade, ou seja, está direcionada pelo que o social impõe, é necessário definir que sua função precípua, que lhe é inerente e que a qualifica enquanto instituição de ensino, é transmitir o conhecimento científico mais avançado que foi produzido pela humanidade, mediado pela ação do professor. Este conhecimento possui, segundo Lígia Klein (2000), um fundamento, que não se revela espontaneamente na vida cotidiana, embora faça parte das ações práticas. Assim a escola só realiza sua função quando o aluno domina o conteúdo científico: é o conteúdo que organiza a escola.

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender.

A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e, também é um espaço de vida. Admitindo-se que diversas atividades desenvolvidas em uma sociedade não são regidas pela mesma lógica, a importância dessa questão surge imediatamente: existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender. (CHARLOT, 2000:67)

Em decorrência, não é possível aceitar práticas pedagógicas que inviabilizem a apropriação do conhecimento pelas camadas populares, tirando-lhes o direito de tomar posse do conteúdo científico. Portanto, o lúdico, a estratégia, não podem ser conteúdos da escola. O lúdico não tem função nenhuma na escola quando se sobrepõe ao conteúdo. O professor alfabetizador precisa ter clareza teórica para não incorrer em erros que *'teorias e métodos milagrosos'* propõem de tempos em tempos.

No processo de humanização da criança, ou seja, no processo de apoderar-se de uma determinada forma de produção social de vida, a educação é o processo de apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade humana. Ao absorver a consciência social, elaborada historicamente, ela desenvolverá os mecanismos de consciência, de forma que, ao aprender se desenvolve.

Vygotsky (1984) aponta a interação social como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem. Ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal ressalta a importância da orientação do adulto, enquanto a criança ainda não domina determinados conhecimentos. Portanto, no processo de desenvolvimento, a criança "empresta" a consciência racional de outro - o professor, no caso da escola - até que possa resolver sozinha determinados problemas.

Assim, o professor respeita o nível de apropriação no qual o aluno se encontra, trabalhando os conteúdos de forma que novos elementos sejam apresentados e apropriados. Desta forma, o professor não é mero estimulador da criança, mas alguém que de fato ensina.

Esta visão do processo de aprendizagem impõe desafios ao professor, no sentido de que é necessário apropriar-se dos aspectos teóricos que explicitam sua práxis pedagógica.

Quando o aluno apropria-se do fundamento torna-se autônomo para a generalização, utilizando-a como instrumento do pensamento. Assim, é possível planejar atividades que realmente dêem conta dos fundamentos, interpretando adequadamente o conteúdo científico, evitando-se atividades inúteis.

A linguagem surgiu a partir da complexificação das necessidades humanas, pois estas, para serem satisfeitas, precisavam do trabalho coletivo, que só se viabilizaria por meio da comunicação. A forma como o homem resolveu este desafio resultou na produção da linguagem. Assim, organizou a atividade prática do grupo e acumulou conhecimentos através de sua experiência cotidiana.

O desenvolvimento da escrita, a forma de linguagem mais desenvolvida e complexa, exigiu um esforço de abstração, possibilitando ir além da realidade imediata. O domínio da escrita pressupõe o "desenvolvimento de processos mentais que envolvem abstrações mais elaboradas e complexas" (KLEIN, 1994:05)

Sendo a linguagem um processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, só pode realizar-se nas relações sociais. Para Bakhtin não existe pensamento sem linguagem. Esta se constitui na interação social, traduzindo uma visão de mundo, que se expressa pelo momento histórico que a produz. "Não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sobre a forma de signos". (BAKTIN, 1986:51)

Portanto, aprender a língua significa aprender formas de pensar o mundo, que se constroem em contextos sociais e históricos bem precisos.

A implicação educacional que referenda estes pressupostos traduz-se no trabalho com o texto, enquanto maior unidade de sentido da língua escrita. Na palavra isolada o sentido é muito reduzido. É o texto que dá sentido a cada palavra. É o ponto de partida e de chegada, pois é o elemento de análise da realidade. Simultaneamente, no entanto, o aluno deve ser levado a reconhecer os elementos

que constituem e organizam o nosso sistema lingüístico: palavras, que por sua vez são organizadas em sílabas que são constituídas por letras.

Não é possível produzir um texto em uma modalidade que não se conhece. Isto quer dizer que, se a criança não tiver a experiência da leitura de textos escritos, suas escrituras serão nada mais do que uma transcrição da fala, da modalidade que conhece bem. Para que o aluno progrida em suas produções escritas e realmente chegue à compreensão dos diferentes usos e naturezas da fala e da escrita, é necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura, pois é principalmente através dela que o autor vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como faz em relação à sua própria fala. (MASSINI-CAGLIARI, 1997:25)

Essa análise é necessária porque o domínio do código faz parte da apropriação da linguagem escrita.

Evidentemente é o significado (ou seja, o conteúdo) do discurso que determina o código. No entanto, ninguém produz um significado escrito, senão usando o código, e a maneira como eu o uso determina, também, a possibilidade de expressão daquele conteúdo. Assim, de tal forma se relacionam ambos os aspectos, que não é dado tomá-los isoladamente. A apreensão de um demanda, necessariamente o concurso do outro. (KLEIN, 1996:119)

O professor alfabetizador está inserido num contexto no qual sua ação pedagógica precisa estar respaldada por saberes fundamentais que o qualifiquem a tomar decisões relacionadas aos procedimentos metodológicos que podem ser utilizados de forma a oportunizar a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, pois "a aprendizagem da escrita exige uma inferência sistematizadora intensa, até que o aprendiz compreenda e memorize elementos dessa convenção num nível suficiente para poder "ensaiar", a partir das relações já aprendidas, algumas analogias que lhe permitam experimentar, testar e apreender todas as relações implícitas nessa convenção." (KLEIN, 1996:119) Que saberes são esses? O professor alfabetizador precisa ser um especialista em Língua Portuguesa?

O processo de aquisição da linguagem escrita vem sendo exaustivamente discutido na área de educação e políticas públicas. No entanto, sem um trabalho coerente de capacitação docente, com investimento na formação continuada é impossível que, o conhecimento produzido nesta área chegue aos professores de forma coerente, traduzindo-se numa metodologia apropriada que possibilite ao

professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, refletir, com a ajuda da teoria, sobre as melhores estratégias de ensino dentre as muitas que são apresentadas. O que temos visto hoje é a precarização do trabalho docente, levando a práticas curriculares totalmente desconectadas e imediatistas, especialmente quando observamos que o estudo e o planejamento têm sido pouco usados como ferramentas essenciais na educação.

Também faz parte de uma dinâmica de desqualificação intelectual em que os trabalhadores mentais são isolados dos seus próprios domínios e uma vez mais têm de recorrer às idéias e processos fornecidos pelos 'especialistas'. (APPLE, 1997).

A ênfase na produção de informação, que tem sua maior representação na Internet, obriga os educadores a buscarem alternativas para a educação num mundo radicalmente novo, que se encontra em luta entre cultura, democracia e economia.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. As relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para construir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e que deve ser transmitido.

Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não há saber sem a relação do sujeito com esse saber. (CHARLOT, 2000:63)

Para Perrenoud (1993) "ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tomando-os ensináveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho." Isso implica em repensar como a formação docente vem tratando a competência pedagógica e a competência acadêmica. Quando se pensa em ensino da língua parece que estas nuances, que deveriam estar estreitamente ligadas, são tratadas em momentos distintos, impedindo que o professor compreenda o movimento necessário entre elas.

Este estudo evidenciou a fragilidade teórica que permeia a formação e as práticas docentes, especialmente no que se refere ao conhecimento de como a Língua Portuguesa se organiza. Aparentemente os cursos de formação continuada

têm apresentado uma visão dos elementos que constituem o nosso sistema de escrita e algumas possibilidades de sistematização. No entanto, aponto como tema para aprofundamento futuro a necessidade de investigar como este saber, esta fundamentação teórica, está sendo apropriada pelo professor e serve de referência quando necessita transformá-lo em conteúdos do ensino. Ou seja, como transformar a Ciência em algo ensinável, tornando a transposição didática um elemento constituinte do fazer docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Mari E. D. A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, M W. **Controlando o trabalho dos professores**. In: APPLE. Os professores e o currículo: abordagens sociológicas. Educa: Lisboa, 1997.

_____. **Educação e Poder**. trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo:Hucitec, 1986

BRASIL, MEC/INEP. **Qualidade da educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: INEP, dezembro/2003.

_____. **Censo escolar 2004**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2004>.
Acesso em: 20 de setembro de 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Decifração, letramento e questões lingüísticas da alfabetização_UNESP-FLCAR**, 2005

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

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: Uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira**. Curitiba, 1988.

DUARTE, Tatiana. **Pré-escola muda em Curitiba em 2006**. Gazeta do Povo.
Disponível em:

<<http://www.ondarpc.com.br>>. Acesso em: 12 de agosto de 2005

FARACO, Carlos Alberto. **Algumas questões sobre a escrita**. mimeo.1991.

_____. **Características do Sistema Gráfico do Português**. Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, André. **Mudanças no ensino fundamental geram discussão**. Gazeta do Povo .
Disponível em:

<<http://www.ondarpc.com.br>>. Acesso em: 20 de setembro de 2005

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF 2005 – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**.
Disponível em:

<<http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2005.

KLEIN, Lígia e MORAIS, Martha Z. **Caderno de Alfabetização de Adultos**. DESU. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, Curitiba, 1991.

KLEIN, Lígia Regina. **Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina**. 1994 p.05

_____. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** São Paulo Cortez Editora, 1996.

_____. **O professor decreta o fim da escola**. Revista Intermeio, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 20-25, 1995.

KOPNIN, P.V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Elvira Souza. **Quando a criança não aprende a ler e escrever**. GEDH, 2002, São Paulo.

LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

MASSINI-CALGIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Edição da Autora, 1997.

MORAIS, Martha Zimmermann de. **Quadro Analítico dos Métodos de Alfabetização**. Curitiba: 1988, mimeo.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, João B. Araújo. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas**. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993, p. 17-31

POLITZER, Georges et al. **Princípios fundamentais da filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

PORTAL APRENDER. Disponível em <<http://www.aprendercuritiba.org.br>>. Acesso em 01 de agosto de 2005.

SAMPAIO e MARIN. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. In: Educação e Sociedade: revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol 25, nº 89, 2004, Campinas.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo:Contexto, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Anais do Curso Elementos para a Qualificação do Professor Alfabetizador**. Curitiba, 1992.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

YGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE

Instrumento de pesquisa

Colega

Estou realizando um estudo sobre a prática pedagógica no ensino da linguagem escrita nas escolas públicas, como tema de minha monografia para o Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico da UFPR. Agradeço sua colaboração, respondendo a este questionário.

Martha Zimmermann de Moraes

1. Professora

Formação:

Ensino médio _____ ano: _____ Instituição: _____

Graduação _____ ano: _____ Instituição: _____

Turno de trabalho nesta escola () manhã () tarde

Em outra escola se houver () manhã () tarde Função: _____

Tempo de serviço escola pública _____ escola particular _____

Tempo na função (alfabetizadora) _____ como professora _____

Carga horária semanal _____

Permanência: () sempre, () às vezes – quantas no mês? ____ () nunca – por que?

Utiliza o dia de permanência para _____

3. Caracterização da classe

Número de alunos _____ Com pré-escola _____-idade: _____

Em atendimento especializado: _____ Por quê? _____

CMAE _____

Outros _____

Alunos de inclusão _____

Em relação à aprendizagem da linguagem escrita você considera seus alunos _____

4. Prática pedagógica no ensino da língua escrita

O que você entende por processo de alfabetização?

O que seus alunos precisam saber para serem considerados alfabetizados? Quantos alunos encontram-se neste nível?

Conte como você iniciou o ensino da linguagem escrita com sua turma em 2006 e como está dando continuidade.

Que mudanças observou em seus alunos neste período?

Quais foram as dificuldades encontradas neste ano?

O que você considera importante saber para que possa ensinar seus alunos a ler e escrever?

Que subsídios o curso de formação deu para que você tenha este conhecimento?

Como você avalia a formação continuada (cursos de capacitação) na área de alfabetização ofertada pela mantenedora?

Você já leu o Projeto Pedagógico da escola? () sim () não

Considera que sua prática em sala de aula está de acordo com os pressupostos ali expressos para a alfabetização? () sim () não

Por quê? _____

Participou de sua organização? () sim () não

Se não, por quê? _____

Já leu as diretrizes curriculares para o ensino da língua expostas nas diretrizes curriculares da SME? () sim () não

Que acesso você teve à LDB, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Você considera a escola em que trabalha democrática? () sim () não
Por quê?

E o sistema de ensino implantado pela SME, é democrático? Por quê?

O que significa ser professora de escola pública?

Como vê o papel do Estado no direcionamento da educação no Brasil?