



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCA MÔNICA SILVA DA COSTA**

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): CONCEPÇÕES**  
**SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA-CE**  
**2014**

FRANCISCA MÔNICA SILVA DA COSTA

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): CONCEPÇÕES  
SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes

FORTALEZA-CE  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- C872p Costa, Francisca Mônica Silva da.  
Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) : concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza / Francisca Mônica Silva da Costa. – 2014.  
135 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.  
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
- 1.Programa Alfabetização na Idade Certa – Avaliação – Fortaleza(CE). 2.Alfabetização – Política governamental – Fortaleza(CE). 3.Professores alfabetizadores – Formação – Fortaleza(CE). 4.Professores alfabetizadores – Fortaleza(CE) – Atitudes. I. Título.

FRANCISCA MÔNICA SILVA DA COSTA

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): CONCEPÇÕES  
SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes (orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Iorio Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Artur Gomes de Moraes  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

À minha amada mãe, Aldenia, por ter dedicado sua vida em favor da minha e por sempre acreditar em mim.

Ao meu companheiro, Reurison, por seu amor, por sua compreensão e por enfrentar ao meu lado cada etapa desse processo.

À minha doce afilhada, Letícia, por compreender minhas ausências e pela alegria de nossa convivência.

Se você realmente aceita o que o outro pensa, assume que pensa de uma maneira diferente da sua, que não se deduz a partir da sua, você tem de conseguir que o outro o ajude a entender como pensa. Estas são as bases do respeito intelectual: 'Eu assumo que você pensa e que sua forma de pensar não se revela de imediato para mim; preciso de sua ajuda para entender de que maneira pensa'. Para um pensamento que me parece esquisito não qualifico imediatamente como 'Que besteira!', 'Que estupidez!'. Simplesmente preciso encontrar essa coerência que me escapa.

Emilia Ferreiro

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me amparado com seu amor e permitido que eu chegasse até este momento.

À minha mãe, Aldenia, que batalhou a vida toda para garantir aos filhos o direito de estudar. Tenho você como um exemplo de amor e perseverança. Obrigada por seu amor, dedicação e constantes orações.

Ao meu esposo, Reurison, pelo incentivo e apoio durante toda esta jornada. Obrigada por cuidar de mim com tão grande zelo e dedicação.

À minha querida amiga Nívea Pereira, por sua constante presença em minha vida, mesmo quando estamos fisicamente distantes. Obrigada por semear em mim este sonho que agora se torna realidade.

Às minhas amigas e companheiras de mestrado Juliana Santana, Kátia Maciel e Geruza Gadelha, pelos momentos de crescimento, pelo compartilhamento de alegrias, dúvidas e angústias, pela amizade e companhia agradável durante esta jornada.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, pelas generosas e importantes contribuições no direcionamento deste trabalho. Obrigada pela confiança e pelo respeito a mim demonstrados e pela disponibilidade e atenção.

Às professoras Doutoras Sylvie Delacours-Lins e Ana Maria Iorio, pelas significativas contribuições durante a banca de qualificação do projeto.

À professora Dra. Ana Maria Iorio, pela disponibilidade em contribuir novamente com sua valiosa análise nesta banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, por ter gentilmente aceitado participar desta banca.

Às seis professoras participantes deste estudo, pela disponibilidade e pelas importantes colaborações na realização deste trabalho. Obrigada pela confiança. Aprendi muito com vocês!

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que viabilizou o acesso às escolas e às professoras que participaram deste estudo.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar as concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza participantes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O estudo tem como referencial teórico a proposta sociointeracionista de Vygotsky (1991, 2001) e de Luria (2010). Apoia-se também nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e de Ferreiro (1990, 2001, 2011) sobre concepção de alfabetização e nas contribuições de Tardif e Gauthier (1996), Tardif (2010), Gauthier (1998) e Pimenta (1999, 2012) acerca dos saberes docentes. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, e contou com a participação de seis professoras da rede municipal de Fortaleza, sendo cada uma de um Distrito Educacional. A coleta de dados ocorreu por meio de associação livre de palavras, entrevista, análise de produções escritas de crianças em diferentes níveis psicogenéticos e análise documental de planos de aula das participantes da investigação. Os resultados obtidos sugeriram duas diferentes concepções de alfabetização: a concepção tradicional e a construtivista-interacionista. As duas professoras que apresentaram a predominância da concepção tradicional atribuíram importância ao desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização. Para elas, a alfabetização é um processo cumulativo em que o ensino parte do fácil ao difícil e vincula-se a metodologias tais como treino da leitura, emprego do método silábico e uso do autoditado diário como forma de se evitar o erro. Apesar de ter predominantemente a concepção tradicional, essas docentes caracterizaram os níveis psicogenéticos da língua escrita, mas demonstraram dificuldades e imprecisões em propor intervenções didáticas de acordo com o nível psicogenético da escrita. As quatro professoras defensoras da concepção construtivista-interacionista compreendem a alfabetização como um processo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola. Para essas professoras, a criança percorre diferentes níveis de conceitualizações na tentativa de compreender a representação alfabética da língua. Verificou-se coerência entre a análise das professoras sobre níveis psicogenéticos de escrita e as sugestões de intervenção. Segundo essas quatro professoras, as crianças constroem conhecimentos e ao professor é atribuído o papel de mediá-los. Conclui-se que, apesar das ações da formação do PAIC se basearem em pressupostos construtivistas-interacionistas, identificou-se professoras que ainda não consolidaram essa concepção de alfabetização.

**Palavras-chave:** PAIC. Professoras alfabetizadoras. Concepções sobre alfabetização.



## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the literacy concepts of teachers in the 1<sup>st</sup> year of elementary level of the Municipal Education System who participated in the *Literacy Program at the Right Age (PAIC)*. The study's theoretical framework is the socio - interactionist proposal of Vygotsky (1991, 2001) and Luria (2010). It is also supported by the studies of Ferreiro and Teberosky (1985) and Ferreiro (1990, 2001, 2011) on literacy concepts and contributions of Tardif and Gauthier (1996), Tardif (2010), Gauthier (1998) and Pimenta (1999, 2012) about teaching knowledge . The research is a qualitative multiple case study of the multiple case kind, and was attended by six teachers of the municipal Education System of Fortaleza, and each of them was from a different Educational District. Data collection occurred through free association of words; interviews and analysis of children; written productions at different psychogenetic levels and document analysis of lesson plans of the participants in the research. The results obtained suggested two different literacy concepts: the traditional and the interactionist-constructivist concepts. The two teachers showed the predominance of the traditional concept, emphasized the development of prerequisites for literacy. For them, literacy is a cumulative process in which the teaching practice departs from the easy to the difficult and is linked to methodologies such as reading training, use of syllabic method and use of the daily self-dictation as a way to avoid the error. Despite the predominantly traditional design concept, such teachers characterized the psychogenetic levels of written language, but demonstrated difficulties and inaccuracies in proposing educational interventions according to psychogenetic level of writing. The four teachers who defended the constructivist - interactionist concept understand literacy as a process that begins even before the child starts going to school. For such teachers, the child goes through different levels of conceptualizations in an attempt to understand the alphabetic representation of the language. It was verified consistency between the analysis of the teachers on psychogenetic level of writing and suggestions for intervention. According to these four teachers, children construct knowledge and to the teacher is assigned the role of mediating it. We got to the conclusion that despite the actions of the formation of PAIC they are based on constructivist - interactionist assumptions. It was identified teachers who have not yet consolidated this concept of literacy.

**Keywords:** PAIC; Literacy teachers; Concepts on literacy.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Perfil das professoras .....	59
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise .....	65

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Padrão de desempenho dos alunos do 2º ano de Fortaleza .....	52
Tabela 2– Proficiência média de Fortaleza de 2007 a 2012 .....	53

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escrita pré-silábica .....	82
Figura 2 – Escrita silábica .....	84
Figura 3 – Escrita silábico-alfabética .....	85
Figura 4 – Escrita alfabética .....	86

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EJA- Educação de Jovens e Adultos

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROLETRAMENTO – Formação Continuada para Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SER – Secretaria Executiva Regional

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE-Alfa – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará com ênfase na alfabetização

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME/CE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

ZDP – zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 O COMEÇO DA VINCULAÇÃO COM O TEMA</b> .....	14
1.1 Problemática: o desafio de formar o professor alfabetizador .....	16
1.2 Formação de professores alfabetizadores .....	20
1.3 Concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita .....	23
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	28
2.1 Concepções sobre alfabetização: o desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural .....	28
2.2 Psicogênese da língua escrita .....	36
2.2.1 Especificidades entre alfabetização e letramento .....	39
2.3 Formação de professores: os saberes docentes .....	42
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	47
3.1 Tipo de pesquisa .....	47
3.2 O contexto da pesquisa .....	48
3.3 O cenário da pesquisa .....	55
3.4 Sujeitos da pesquisa .....	58
3.5 Instrumentos de coleta de dados .....	60
3.5.1 Entrevista .....	61
3.5.2 A associação livre .....	62
3.5.3 Análise das produções escritas de crianças .....	63
3.5.4 Análise documental .....	63
3.6 Formas de registro .....	64
3.7 Análise e tratamento dos dados .....	64
<b>4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	67
4.1 Concepção tradicional de alfabetização .....	70
4.2 Concepção construtivista-interacionista de alfabetização .....	77
4.3 Descompasso entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica .....	89
4.4 Coerência entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica .....	97
<b>5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA ARTICULAÇÃO/DESARTICULAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DO PAIC E OS PLANOS DE AULA</b> .....	104
5.1 Os planos de aula e a proposta didática do PAIC .....	104

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>ANEXOS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	133

## 1 O COMEÇO DA VINCULAÇÃO COM O TEMA

A necessidade de se repensar a formação dos professores alfabetizadores se impõe, entre outros aspectos, pela complexidade da prática pedagógica, que se define como importante atividade de mediação caracterizada por múltiplas variáveis. Essas variáveis vão desde a formação de professores da educação infantil, passando pela perspectiva da educação inclusiva e, ainda, pelas concepções sobre alfabetização, até as questões didáticas e metodológicas da formação inicial e continuada dos professores dos mais diferentes níveis e áreas de ensino. Conhecer e analisar como essas variáveis influenciam a prática dos professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas, como as de Mamede (2000), Barreto (2004) e Rossi (2010).

Entre essas variáveis mencionadas, as concepções docentes sobre alfabetização despertaram meu interesse, constituindo o objeto desta investigação. A escolha se deu à medida que alicersei minha trajetória profissional, na qual se avolumaram observações, questionamentos e reflexões sobre esse tema.

No período compreendido entre 2003 e 2007, cursei licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Foi um período de muita aprendizagem sobre conhecimentos pedagógicos relacionados às questões de didática, planejamento, avaliação, currículo, história da educação, psicologia educacional e legislação educacional, entre outros elaborados por pesquisadores e teóricos da educação.

Ao concluir o curso de Pedagogia em 2007, iniciei o trabalho de atuação como docente em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental numa escola pública de Fortaleza. Situo essa experiência com turmas de alfabetização como o marco inicial do meu interesse pelas concepções docentes acerca da prática alfabetizadora.

Ao me deparar com uma sala de aula para alfabetizar, percebi que não seria uma tarefa fácil, pois o pouco conhecimento que tinha adquirido durante minha formação inicial não era suficiente para o desempenho dessa complexa tarefa. Durante toda a graduação, somente na disciplina de Ensino do Português abordaram-se de modo restrito a alfabetização e os níveis psicogenéticos da língua escrita desenvolvidos por Emilia Ferreiro.

Em meu trabalho pedagógico, não conseguia transpor para a prática os frágeis conhecimentos que possuía sobre alfabetização. E, muitas vezes, não encontrava soluções para as complexas situações que a turma demandava no que se refere ao processo de alfabetização, principalmente no aspecto relacionado aos diferentes níveis de aprendizagem da língua escrita em que os alunos se encontravam.



Comecei então a busca por aprimorar meu fazer pedagógico e solicitei ajuda às colegas mais experientes. Nesse momento, verifiquei diversas concepções dos professores sobre a aquisição da língua escrita e notei que cada um deles apresentava informações diferentes. À proporção que constatava divergências em seus discursos, observava que suas práticas docentes se caracterizavam por algumas distinções metodológicas. Enquanto alguns discursos e práticas demonstravam maior aproximação com os pressupostos construtivista-interacionistas, outras opiniões revelavam uma aproximação com uma proposta de ensino tradicional.

Ainda muito confusa com tantas sugestões compartilhadas com esses professores, busquei fundamentação teórica sobre alfabetização a partir das contribuições de autores como Emilia Ferreiro, Magda Soares, Telma Weisz e Vygotsky, para compreender melhor o processo de alfabetização. Assim, fui construindo uma forma própria de ensinar e desenvolver meus saberes pedagógicos. Passado esse período inicial, em colaboração com meus alunos, construí uma aprendizagem no cotidiano da sala de aula, na qual mobilizei e elaborei conhecimentos sobre o processo de alfabetização.

Parece óbvio afirmar que é preciso saber o que os alunos já construíram sobre a escrita para, a partir desse conhecimento, planejar o que e como ensinar. No entanto, para quem está iniciando a docência na alfabetização, tal necessidade não é tão evidente assim. Identificar os níveis psicogenéticos da escrita se constituiu na minha trajetória docente uma das maiores aprendizagens construídas com meus alunos.

De 2007 a 2010, atuava como professora substituta na rede pública municipal de Fortaleza, experiência que me proporcionou a oportunidade de lecionar em várias escolas, mas sempre nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Ao longo dessas experiências nessas diferentes escolas, percebi similaridades entre os professores quanto às dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização de seus alunos. A maioria deles afirmava que não sabia ensinar alunos que se encontravam em diferentes níveis de escrita.

A partir do ano de 2008, tive oportunidade de participar de formações para professores alfabetizadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>1</sup> de Fortaleza. Ao participar dos encontros de formação, maior se tornou meu interesse em ouvir, discutir e analisar como os professores compreendem o processo de alfabetização. Nesses encontros

---

<sup>1</sup> Programa lançado em 2007 no estado do Ceará que tem como meta alfabetizar todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino até a idade de sete anos. Uma de suas ações é a formação continuada dos professores alfabetizadores.

participava de ricos momentos de troca de experiências, nos quais esses professores revelavam suas diversas concepções sobre alfabetização. Alguns deles se referiam aos conhecimentos teórico-práticos baseados na perspectiva interacionista-construtivista; em contrapartida, outros professores apresentavam conhecimentos referendados pelas propostas tradicionais de alfabetização. A heterogeneidade quanto às concepções sobre alfabetização era característica marcante nesses professores.

E assim passaram-se sete anos como professora alfabetizadora com a constante busca por aprimorar essa prática, com o objetivo persistente de ensinar todos os alunos.

Na convivência cotidiana com os colegas de profissão, observo que, apesar de participarmos de um mesmo programa de formação de professores alfabetizadores, o PAIC, é possível perceber entre os docentes diferentes concepções sobre a aquisição da língua escrita resultantes da experiência pessoal, da formação inicial nos cursos de graduação e ainda do contato com professores mais experientes ou de outros meios. Conhecer e analisar essas concepções dos professores alfabetizadores constitui o objeto desta investigação.

### **1.1 Problemática: o desafio de formar o professor alfabetizador**

*O homem existe – existere – no tempo.  
Está dentro. Está fora. Herda.  
Incorpora. Modifica.  
Porque não está preso a um tempo  
reduzido a um hoje permanente que o  
esmaga, emerge dele. Banha-se nele.  
Temporaliza-se.*

Paulo Freire (1980, p. 45)

Os objetivos e as finalidades da formação de professores estão em constante redefinição, na medida em que o desenvolvimento social produz novas necessidades e demandas para a escola. Assim sendo, as qualificações exigidas há algumas décadas não se sustentam mais diante da crescente expectativa da sociedade em relação à alfabetização.

Vivemos em uma sociedade na qual a linguagem se constitui exigência para a vida social e profissional. Segundo Kato (2004), a exigência da língua escrita é a verdadeira condição para a conquista da cidadania para praticamente todos os povos. A autora considera que tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é participar de práticas sociais letradas em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, em que não basta somente saber codificar e decodificar os signos linguísticos, mas também exercer

com competência as práticas sociais de leitura e escrita, sendo essa última prática o objetivo proposto pelo PAIC.

Durante muito tempo se considerava que ser alfabetizado implicava apenas na habilidade de relacionar letras e sons, por meio do uso exclusivo de estratégias de codificação e decodificação. Nas últimas décadas, ocorreram significativas transformações dessa concepção para atender as exigências do mundo atual. Somam-se à aquisição das habilidades de codificar e decodificar a apropriação da função social da escrita e o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para o uso da língua escrita nas práticas sociais (SOARES, 2002). Essa autora usa o termo letramento para se referir a esse uso competente da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

O conceito de alfabetização vem sendo, portanto, ampliado em direção ao letramento e, conseqüentemente, as competências que se esperam dos professores alfabetizadores foram alteradas. Sabe-se que muitas vezes esses professores não têm alcançado em suas práticas as expectativas apresentadas para o ensino da língua escrita.

A apropriação da linguagem escrita, na perspectiva das práticas sociais letradas, tem sido estudada como uma aprendizagem conceitual de grande complexidade. No Brasil, as pesquisas sobre letramento vêm sendo desenvolvidas por autoras como Magda Soares (2002), Leda Tfouni (1995), Rojo (2013) e Ângela Kleiman (2008).

O trabalho pedagógico realizado nas classes de alfabetização, na maioria das vezes, não forma alunos leitores e escritores competentes. As dificuldades encontradas nesse trabalho são reveladas por meio dos altos índices de insucesso no processo de alfabetização. No Brasil, ainda é significativo o número de crianças e adultos não alfabetizados. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2011), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a taxa de analfabetismo é de 8,6% para pessoas de 15 anos ou mais e de 3,9% para crianças entre 10 e 14 anos. No Ceará, os índices são de 18,8% para pessoas de 15 anos ou mais e de 5,4% para crianças entre 10 e 14 anos. Fortaleza, com 6,9% de analfabetos no grupo de pessoas com 15 anos ou mais, é a 7<sup>a</sup> capital com maior proporção de analfabetos do país. Para crianças entre 7 e 10 anos, o índice registrado é de 12%, enquanto o percentual para crianças entre 10 e 14 anos é de 3%.

Vale destacar, porém, que esses dados do IBGE são declaratórios, ou seja, são obtidos através de resposta dos moradores de um domicílio à pergunta se eles sabem ler e escrever pelo menos um simples bilhete, procedimento que acarreta uma compreensão estrita de alfabetização. Por serem declaratórios, esses dados são muito inferiores aos levantados pelas avaliações externas como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 2011, os resultados dessa avaliação indicaram que apenas 56% das crianças de 8 anos de idade estão alfabetizadas e somente 34,2% dos alunos que concluíram o 5º ano do ensino fundamental atingiram o nível adequado em Língua Portuguesa. Em outras palavras, segundo a escala Saeb, esses resultados demonstram que a maioria das crianças brasileiras não é capaz de utilizar de forma competente a língua escrita em práticas sociais.

Sabe-se, porém, que esse não é um problema recente, pois, ao longo de toda a história da educação, a alfabetização se apresenta como um problema social e um obstáculo de difícil superação. Diante desses resultados negativos na alfabetização, surgem profissionais, sistemas de ensino e gestores da administração pública que buscam insistentemente, por meio de políticas, metodologias e estratégias, a superação desse grave problema (KRAMER, 2004).

Tomando como referência a necessidade de utilizar variadas estratégias de ensino, enumera-se a formação de professores alfabetizadores como uma necessidade que ganha cada vez mais destaque no cenário da educação brasileira. Na última década, surgiram algumas iniciativas voltadas especificamente para a formação dos professores alfabetizadores. Destacam-se o lançamento, em 2007, do PAIC, pelo governo do estado do Ceará, e também algumas iniciativas nacionais tais como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, o Programa de Formação Continuada para Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) em 2008, e, em 2012, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), inspirado no PAIC. No entanto, ainda há um distanciamento quanto à definição de políticas de alfabetização que realmente assegurem a todos os brasileiros o direito de acesso à leitura e à escrita.

Em suas pesquisas, Pimenta (2012) critica os modelos de formação continuada dos professores alfabetizadores, ao afirmar que, em muitos desses modelos, os professores são considerados apenas como executores de propostas pedagógicas ou, ainda, como simples monitores de programas pré-elaborados.

No ano de 1992, Nóvoa destacava que as práticas docentes só se transformarão à medida que o profissional ampliar sua consciência sobre sua atividade, acrescentando, ainda, que as reformas educacionais não serão concretizadas se os professores não forem considerados parceiros delas.

Dessa forma, dar voz ao professor, possibilitar a visibilidade de suas atuações em sala de aula, saber o que eles pensam e o que eles fazem, tornam-se ações cada vez mais importantes para a efetiva construção de uma proposta de formação que realmente possa contribuir para a melhoria da educação.

É discurso corrente na área da educação a importância de se partir da realidade da criança para a construção de novas aprendizagens. Na maioria das propostas de formação do professor, entretanto, não se permite que esse profissional construa sua prática e também não se parte de sua realidade, o que pode prejudicar a efetivação das propostas de formação. De acordo como Kramer (2004, p. 126), “[...] para introduzir uma nova proposta é preciso partir do que é feito concretamente em sala de aula, é preciso partir das experiências que aparentemente podem ser equivocadas aos olhos de quem teve o tempo todo pago para estudar e construir uma nova proposta”.

É preciso, portanto, considerar os professores como produtores de conhecimento, bem como valorizar sua experiência acumulada, para, com base nesses pressupostos ajudá-los na apropriação de conhecimentos que poderão transformar criticamente sua prática pedagógica. Porém, há ainda uma incoerência entre o que se diz aos professores para desenvolverem com os alunos e o que se faz com esses professores em alguns programas de formação. Tradicionalmente, algumas dessas formações consideram o professor como aquele que tem pouco a oferecer, mas muito a aprender. Possibilitar uma aproximação entre o que o professor alfabetizador faz em sua sala de aula e os conhecimentos que fundamentam essa atuação consiste, assim, numa das alternativas para a superação das dificuldades de efetivação desses programas de formação.

Neste trabalho, elegeram-se as concepções sobre alfabetização de professores participantes do PAIC como objeto de pesquisa. Acredita-se na importância da formação do professor como um dos pilares de construção de uma escola de qualidade. Conhecer as concepções docentes sobre alfabetização poderá contribuir para as propostas de formação continuada desses profissionais.

A alfabetização na perspectiva do letramento, enquanto objeto de estudo, constitui-se como um dos principais temas de pesquisa, bem como a discussão sobre as intervenções pedagógicas, em virtude do grande desafio que ainda necessita ser superado, que é o da efetiva alfabetização das crianças. Nesse contexto, a formação do professor alfabetizador ganha destaque.

Com o intuito de identificar estudos relativos à formação de alfabetizadores, procedeu-se a um levantamento no banco de teses e dissertações na Capes<sup>2</sup>. Elegeu-se o período compreendido entre 2000 e 2012<sup>3</sup> e buscaram-se pesquisas a partir da definição prévia de três

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> Esse período foi definido porque o ano 2000 antecede a criação do PROFA e 2012 se refere ao início desta pesquisa, como também é o ano de implantação do PNAIC.

eixos: formação do professor alfabetizador, saberes docentes desses profissionais e programas de formação de professores alfabetizadores. As pesquisas foram agrupadas em dois eixos temáticos, de acordo com a proximidade do objeto desta investigação: Formação de professores alfabetizadores e Concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita.

As pesquisas apresentadas a seguir se referem à formação de professores alfabetizadores.

## **1.2 Formação de professores alfabetizadores**

Nesse eixo temático, identificaram-se cinco pesquisas relacionadas à formação de professores alfabetizadores (MAMEDE, 2000; BIERSTEKER, 2003; SOUZA, 2004; QUIM, 2004; ALMEIDA, 2011) e todas elas apresentaram valiosas contribuições para a presente investigação.

Mamede (2000) desenvolveu uma pesquisa com a finalidade de investigar como as professoras alfabetizadoras compreendem as teorias sobre o processo de alfabetização, buscando uma aproximação dos conceitos e da prática dos professores com a psicogênese da língua escrita, sendo essa relação teórico-prática alvo de discussão recorrente na época da pesquisa da autora mencionada.

Com base em um estudo de caso múltiplo, Mamede constatou que, em relação aos aspectos teóricos sobre alfabetização, a psicogênese da língua escrita ainda não havia sido reelaborada pelas professoras de forma consistente e segura e faltava clareza quanto ao ensino a partir das hipóteses de escrita das crianças, uma vez que as professoras apresentavam dúvidas, inseguranças e confusões conceituais.

A partir da análise das práticas pedagógicas, a autora observou que os métodos tradicionais ainda não haviam sido superados na ação docente das professoras alfabetizadoras participantes de seu estudo, pois suas práticas centravam-se nas famílias silábicas e no uso da cartilha, e predominavam ações tais como cópias, exercícios repetitivos de coordenação motora e de memorização.

A presente proposta de pesquisa se aproxima da pesquisa desenvolvida por Mamede (2000), sobretudo no que se refere à compreensão dos professores sobre alfabetização. Distingue-se dela, contudo, em alguns aspectos: a pesquisa desenvolvida por Mamede teve como foco analisar as mudanças ocorridas nas concepções e nas práticas dos professores alfabetizadores a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita. Este estudo, entretanto, tem como foco analisar as concepções de alfabetização dos professores alfabetizadores

participantes do PAIC, que podem não estar diretamente vinculadas a uma perspectiva específica de alfabetização.

Biersteker (2003) pesquisou as concepções de professoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Ela observou que a maioria das professoras conhecem os níveis de desenvolvimento da língua escrita pelos quais passam as crianças para compreender a representação alfabética. No entanto, as professoras participantes do seu estudo não sabiam propor atividades adequadas ao nível psicogenético da língua escrita em que os alunos se encontravam. Assim como Mamede (2000), essa pesquisadora constatou que as professoras possuíam conhecimento superficial sobre a proposta construtivista-interacionista de ensino e, por isso, orientavam seu trabalho pedagógico a partir de informações fragmentadas.

Considera-se que, passados mais de dez anos das pesquisas descritas anteriormente, parece ainda pertinente realizar investigações que analisem como os professores estão compreendendo o processo de alfabetização. No Brasil, nos últimos dez anos, foram desenvolvidas diversas ações de formação docente (PROFA, Pro-Letramento) voltadas especificamente para a área de alfabetização. No estado do Ceará, destaca-se o PAIC e torna-se relevante realizar um estudo com a finalidade de conhecer as mudanças, pelo menos supostas, que podem ou não ter ocorrido em relação às concepções de alfabetização de professoras participantes desse programa.

Em pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita na ótica dos alfabetizadores, Souza (2004) constatou que os professores apresentavam conhecimentos básicos sobre a psicogênese da língua escrita, mas agiam de acordo com os modelos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. A pesquisadora verificou que os professores, embora conhecessem os conceitos básicos da teoria psicogenética sobre aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura, ainda mantinham o trabalho com base em procedimentos tradicionais. Eles alegavam que não havia estrutura educacional nas escolas e nem material didático de acordo com a orientação construtivista.

Diferentemente dos professores pesquisados por Souza (2004), as professoras sujeitos desta pesquisa dispõem de um material didático estruturado e disponibilizado pelo PAIC. Essas professoras também participam de uma proposta de formação continuada ofertada pelo referido programa. Esses aspectos que distinguem esses sujeitos nos instigam a investigar como essas professoras com esse suporte teórico-metodológico compreendem o processo de alfabetização.

Quim (2004) pesquisou, na percepção dos professores alfabetizadores, a relação entre teoria e prática. O autor verificou que em geral os professores fazem referências explícitas às teorias que norteiam o trabalho do professor alfabetizador e acrescenta, ainda, que eles se encontram em um momento de mudança metodológica com vistas a uma adequação de sua prática. Em seus achados, ele observou também que alguns princípios que se assemelham aos construtivistas são passíveis de ser observados em algumas práticas, como, por exemplo, a preocupação com a necessidade de respeitar as fases do desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2004, Quim constatou mudança metodológica no fazer docente do professor alfabetizador. Nesta pesquisa, interessamo-nos, então, em conhecer, a partir das ações de formação do professor alfabetizador, qual a compreensão de professoras participantes do PAIC sobre o processo de alfabetização, uma vez que, a pesquisa desenvolvida por Quim ocorreu há dez anos e nesse período, no Brasil, foram evidentes as ações de formação do professor alfabetizador.

Em pesquisa mais recente, Almeida (2011) se propôs a investigar como professoras alfabetizadoras desenvolvem seu trabalho, bem como a analisar suas concepções sobre esse processo de alfabetização. A autora confirmou que as professoras buscam orientar seu discurso com base construtivista, consideram a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e compreendem a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de construção. No entanto, o pesquisador também observou a evidente fragmentação entre as dimensões teóricas e as práticas desenvolvidas pelas professoras no processo de construção da alfabetização, visto que muitas vezes essas docentes não compreendem como organizar boas situações de aprendizagem numa base construtivista.

A presente investigação aproxima-se das pesquisas aqui descritas, tendo em vista que pretende analisar as concepções de professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita em contextos distintos dos estudos identificadas no portal da Capes. A análise será efetuada com um grupo de seis professoras participantes do PAIC na cidade de Fortaleza, no Ceará. Observam-se no estado crescentes resultados na avaliação da alfabetização a partir da implantação desse programa, o que nos instiga a investigar se e como as concepções docentes sobre alfabetização desses profissionais influenciam esses resultados.

A seguir serão apresentadas oito pesquisas que envolvem a temática sobre concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita.



### 1.3 Concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita

No Brasil, muitas pesquisas (BARRETO, 2004; FRANÇA, 2006; PIATTI, 2006; BAKKE, 2006; HERNANDES, 2008; SILVA, 2009; ROSSI, 2010; COUTINHO, 2011) investigaram as contribuições efetivas dos programas de formação, principalmente o PROFA e o Pró-Letramento, para a prática dos professores em relação à concepção de ensino e aprendizagem da linguagem da língua escrita.

A pesquisa de Barreto (2004) objetivou estabelecer a relação entre os saberes docentes sobre a aquisição da linguagem escrita e a prática de professores alfabetizadores que participaram do PROFA. A pesquisa comprovou que os elementos teórico-práticos são insuficientes na formação inicial e que esses elementos são mais explorados na formação continuada. Porém, a pesquisadora observou a fragilidade dessa formação em virtude da descontinuidade de suas ações formativas. Constatou também que os professores apresentam diferentes estádios de apropriação dos conhecimentos teórico-práticos em relação à aquisição da escrita. Em suas análises, a autora percebeu que a predominante superficialidade teórica provocou incoerência em relação à prática, principalmente no que se refere às propostas metodológicas, às mediações pedagógicas e à forma de lidar com os erros dos alunos. Verificou, ainda, que as ações dos professores oscilaram entre os métodos tradicionais e a proposta construtivista. O referido estudo sugeriu que para a superação desses problemas faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada, articulando teoria e prática.

O estudo de Barreto (2004) se assemelha à presente pesquisa. A diferença entre esses dois estudos reside na população a ser investigada bem como nos impactos de um outro programa de formação acerca das concepções dos professores sobre alfabetização. A investigação proposta trata-se de um estudo com professoras que participam de uma formação em serviço obrigatória desde 2007, ainda em andamento no ano de 2014, o que evidencia a continuidade dessa formação. Destaca-se ainda o lançamento nacional do PNAIC, programa inspirado nos bons resultados do PAIC no estado do Ceará. Acredita-se que a percepção dos professores participantes dessa formação sobre alfabetização pode contribuir com informações novas para os estudos na área de formação de professores, como também identificar as contribuições, as potencialidades e as fragilidades do referido programa para posterior aprimoramento de forma continuada.

Piatti (2006), em pesquisa acerca dos reflexos do PROFA sobre a prática de professoras e sobre seus discursos sobre alfabetização, constatou avanço relativo ao discurso das professoras no que se refere às concepções de alfabetização, porém observou um

descompasso entre o discurso defendido e a prática desenvolvida em sala de aula. Bakke (2006), em pesquisa semelhante, também verificou algumas mudanças conceituais dos professores quanto ao processo de alfabetização ao observar em seus discursos uma base construtivista. Constatou, ainda, algumas lacunas na prática docente, e, em alguns casos, a aparente incapacidade de esses professores conseguirem transpor essas concepções para a sua prática. A pesquisa ressaltou a importância da formação continuada enquanto oportunidade para reelaborar conceitos e práticas na alfabetização.

Silva (2009) desenvolveu uma pesquisa com docentes buscando identificar as contribuições do Profa e do Pró-Letramento para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Esse estudo revelou que as professoras, embora afirmem adotar os paradigmas construtivistas e sociointeracionistas defendidos pelos citados programas, ainda apresentam, no discurso e na prática pedagógica, alguns equívocos e distorções quanto à sua aplicação.

Os perfis de formação dos professores que participaram dos estudos desenvolvidos por Piatti (2006), Bakke (2006) e Silva (2009) se aproximam dos perfis das professoras que participaram desta investigação, sobretudo no que se refere à vinculação em programas de formação continuada. Distinguem-se entre si principalmente em relação ao programa de formação dos quais os professores participam e ao lócus das pesquisas.

Outras experiências de programas de formação se multiplicaram pelo Brasil. Coutinho (2011) e Hernandes (2008) analisaram, respectivamente, os programas “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” e o “Letra e Vida”. Os resultados não diferem daqueles encontrados nos programas PROFA e Pró-letramento, pois os pesquisadores constataram contribuições quanto à base teórico-prática, bem como dúvidas e contradições na execução das ações docentes.

Verificou-se que a distinção entre as pesquisas que analisam os impactos da formação continuada de programas específicos e a presente proposta relaciona-se ao programa de formação PAIC, que oferece formação aos professores alfabetizadores vinculada ao material didático utilizado por alunos e professores em sala de aula. Dessa forma, o contexto que envolve os professores da presente pesquisa é bastante distinto do das demais investigações mencionadas.

Ressalta-se também que ainda não foram identificados registros de estudos que analisem as concepções sobre alfabetização dos professores alfabetizadores participantes do PAIC sobre alfabetização, o que atesta a originalidade da pesquisa proposta.

Em estudo sobre a contribuição das rotinas pedagógicas implantadas pelo programa em discussão para a melhoria dos resultados da aprendizagem, Rossi (2010) considerou que,

apesar de a formação nortear o trabalho do professor, as rotinas foram ensinadas às professoras como “produtos acabados” e, muitas vezes, inadequadas à realidade dos alunos e das professoras. Quanto à relação teoria e prática, a pesquisadora constatou que a formação aconteceu de forma inadequada, pois a prática pedagógica foi desenvolvida como treinamento, negligenciando o que o professor já realiza em sala de aula.

Na pesquisa de Rossi (2010), observou-se que os saberes dos professores e o trabalho que o professor já realizava em sala de aula foram negligenciados nas formações oferecidas pelo Paic. São esses saberes e essas concepções sobre alfabetização que a presente pesquisa se propõe a conhecer, acreditando que ouvir esses professores poderá ser útil tanto como ponto de partida para novas intervenções como também para a sensibilização dos formadores desse programa acerca da necessidade de valorizar os saberes docentes como fundamentais para a construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, esta investigação poderá contribuir para a superação dessa relação de “repassé” de conteúdos, através da qual os formadores ensinam o que sabem àqueles que não sabem, desconsiderando o complexo processo de produção de saberes docentes sobre alfabetização.

A pesquisa de Rossi (2010) analisou a formação dos professores da região norte do Ceará que participaram da formação oferecida pelo PAIC, centrando seu estudo na implantação de rotinas pedagógicas. Algumas professoras participantes desse programa também serão os atores desta pesquisa. Contudo, nosso foco será conhecer as concepções apresentadas por essas professoras em relação à alfabetização, assim como analisar as contribuições teórico-práticas para os professores alfabetizadores a partir da implantação desse programa na rede municipal de Fortaleza.

As pesquisas que analisaram os programas de formação continuada evidenciam a necessidade de uma reflexão acerca dessas formações, pois seus resultados têm se mostrado frágeis, uma vez que as mudanças conceituais propostas por eles muitas vezes não se refletem na prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Observa-se que o processo de formação docente do PAIC, embora já tenha sido revisitado, ainda se apresenta como um desafio. A superação desses desafios parece depender, em grande parte, de uma articulação entre teoria e prática, como também da constante reflexão sobre as concepções e as práticas alfabetizadoras proposta neste trabalho.

Diante do exposto, apresentam-se a seguir as questões que nortearam esta investigação:

- Quais as concepções de professoras alfabetizadoras participantes do (PAIC), em Fortaleza, acerca da alfabetização?
- Quais teorias científicas embasam as concepções dessas professoras a respeito da alfabetização?
- Quais as implicações das contribuições teóricas do PAIC na prática pedagógica dos professores participantes?
- Que saberes subjazem e/ou se articulam às percepções de professoras participantes do PAIC, em Fortaleza, sobre alfabetização?

Propondo como base esses questionamentos, os objetivos desta pesquisa foram assim delineados:

### **Geral**

- Analisar as concepções sobre a alfabetização de professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental participantes do PAIC da rede municipal de Fortaleza.

Com base no objetivo geral, elegem-se os seguintes objetivos específicos:

### **Específicos**

- Analisar as teorias científicas que embasam as concepções de professoras alfabetizadoras participantes da formação do PAIC em relação à alfabetização.
- Investigar, na visão de professoras participantes do PAIC, as implicações das contribuições teóricas desse programa em sua prática pedagógica a partir das concepções levantadas por essas professoras.
- Identificar quais saberes subjazem e/ou se articulam às concepções sobre alfabetização de professoras participantes do PAIC em Fortaleza.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta introdução, o capítulo dois versa sobre a fundamentação teórica da pesquisa e constitui-se essencialmente da

discussão do referencial interacionista com base na obra de Vygotsky, da psicogênese da língua escrita, do conceito de alfabetização e letramento e dos saberes docentes.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia utilizada na pesquisa de campo, apresentado um breve relato da abordagem qualitativa e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e, ainda, os critérios de escolha e a caracterização das escolas e dos sujeitos participantes deste estudo.

No quarto e quinto capítulos constam as análises do conteúdo obtido durante a coleta de dados da pesquisa, com vistas a relacioná-las aos objetivos previamente definidos.

Nas considerações finais retomamos as informações e as constatações mais relevantes evidenciadas neste estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo são apresentados os conceitos teóricos que nortearam esta pesquisa. O estudo se insere na abordagem sociointeracionista fundamentada em Vygotsky (1991, 2001) e Luria (2010), e especificamente em seus estudos histórico-culturais sobre mediação e a pré-história da língua escrita. Este estudo estará embasado na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), elaborada a partir do referencial piagetiano, assim como também nos conceitos de alfabetização e letramento, tendo como referência autores como Soares (2002, 2003 e 2004), Simonetti (2008) e Tfouni (1995).

A outra vertente deste estudo se baseia na formação de professores, mais especificamente nos saberes docentes e suas implicações para a formação inicial e continuada. Serão destacadas as contribuições de Tardif e Gauthier (1996), Tardif (2010), Gauthier (1998) e Pimenta (1999, 2012), entre outros autores. No entanto, é importante ressaltar que esta investigação não se concentra na formação docente, mas nas concepções sobre alfabetização.

### **2.1 Concepções sobre alfabetização: o desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente as teorias de Vygotsky e Luria, acrescentaram grandes contribuições para a compreensão dos processos psíquicos da aprendizagem da linguagem escrita, relativos aos caminhos percorridos pela criança no processo de alfabetização.

Os autores mencionados consideram que a criança, antes mesmo da idade escolar, já adquiriu habilidades e técnicas que orientam o caminho para o aprendizado da escrita simbólica. Portanto, ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já percorreu algumas etapas fundamentais para o aprendizado da linguagem escrita.

Conhecer as características dessas fases concede ao educador um importante instrumento para a realização de uma mediação pedagógica que auxilie a criança na apropriação da linguagem escrita. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem se dá na interação com a cultura e o meio social, e é mediada pelo outro e pela linguagem.

Uma das preocupações de Vygotsky (1991) era que a Pedagogia desenvolvesse um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita. Para esse autor, a principal meta da Pedagogia deveria ser o conhecimento das reais necessidades das crianças no aprendizado de uma linguagem escrita viva. Visando conhecer quais são essas

necessidades, o autor desenvolveu com seus colaboradores uma pesquisa denominada pré-história da escrita, na qual foi delineado o percurso do desenvolvimento desse signo na criança. Essa pré-história representa o período que antecede a idade escolar, no qual a criança desenvolve técnicas primitivas, habilidades e destrezas que auxiliarão no aprendizado da escrita formal.

A partir desse estudo, Vygotsky e Luria apontam os motivos pelos quais uma criança é levada a escrever, e analisam também aspectos importantes desse desenvolvimento, que, segundo os autores, acontece antes mesmo da entrada da criança na escola. Luria (2010, p. 143) afirma que “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Para compreender a história do desenvolvimento da escrita, destacam-se, entre os aspectos estudados pelos autores mencionados, os gestos, o brinquedo e o desenho como alguns dos instrumentos simbólicos utilizados pela criança e que estão relacionados com a aprendizagem desse signo.

Para Vygotsky (1991), o gesto seria o signo visual que contém a futura escrita. Os gestos seriam a escrita no ar e os signos escritos são, simplesmente, os gestos que foram fixados. Segundo ele, os gestos relacionam-se com a escrita pictográfica, sendo os símbolos derivados da linguagem gestual, como, por exemplo, um sinal indicativo de direção, que representaria o ato de indicar com o dedo.

Existem ainda outros dois domínios em que se pode observar como os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro domínio refere-se ao estudo dos rabiscos e dos desenhos, e o segundo seriam os brinquedos simbólicos. Quanto aos rabiscos e desenhos, Vygotsky (1991) verificou que, em geral, as crianças dramatizam com gestos antes de utilizar o recurso gráfico. O autor exemplifica esse recurso ao afirmar que uma criança, ao desenhar o ato de correr, começa por demonstrar o movimento com os dedos e usa, em seguida, os traços como um recurso complementar.

Quanto ao segundo domínio (brinquedos simbólicos), para Vygotsky (1991), o desenvolvimento do simbolismo através do brinquedo também utiliza o gesto. A criança, ao transformar o objeto real em simbólico, o faz utilizando-se dos gestos, alterando o significado do objeto real. Para Vygotsky, não importa a similaridade entre o objeto com que se brinca e o objeto denotado; o mais importante é utilizar o objeto como brinquedo, executando com ele um gesto representativo, o que revela a função simbólica do brinquedo. Por exemplo, se uma criança pega uma garrafa plástica ou um pedaço de madeira e faz o gesto de segurar um bebê no colo ou dar-lhe de mamar, ela transforma esse objeto em boneca ou bebê. Para o autor, são

os gestos que atribuem ao objeto a função de signo, e a brincadeira de faz-de-conta é considerada “[...] como condição para o desenvolvimento da linguagem escrita” (1991, p. 74). Para ele, essas brincadeiras são uma forma particular de linguagem em estágio embrionário, que em muito contribuirão para o desenvolvimento da escrita.

Vygotsky constatou que o desenho se inicia quando a criança já progrediu na linguagem falada, uma vez que a fala é considerada por essa linha de pensamento como organizadora da vida interior. Essa representação através do desenho inicia-se primeiro pelo desenho de memória, no qual as crianças não desenham baseadas no que veem, mas sim, no que conhecem. Na verdade, elas não se importam muito com o objeto real. Em seus desenhos, as crianças acrescentam elementos, assim como omitem outros, preocupando-se mais com o simbolismo do que com a similaridade em relação ao objeto desenhado. Os primeiros desenhos infantis lembram bastante os conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais dos objetos.

Para Vygotsky (1991), quando a criança desenha, ela o faz como se estivesse contando uma história, o que requer um certo grau de abstração. Dessa forma, o desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal. Essas constatações forneceram elementos para que o autor concluísse que os desenhos das crianças são fases preliminares para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Em um experimento de Vygotsky (1991), foi proposta às crianças no início da idade escolar a realização da representação simbólica de frases mais complexas. A partir daí, ele observou uma tendência da criança de mudar da escrita pictográfica para a ideográfica, em que os significados eram representados por sinais simbólicos mais abstratos, representando sua proximidade com a língua escrita.

Entre as pesquisas desenvolvidas por Vygotsky e seus colaboradores, Luria foi o que mais se aprofundou nos estudos sobre a simbolização da escrita em crianças na fase pré-escolar. Seu objetivo era conhecer as técnicas que as crianças utilizam para recordar informações das quais a memória não dá conta. Para esse estudioso, são essas técnicas desenvolvidas em interação com a cultura que preparam para a aprendizagem da escrita formal.

Na realização desse estudo, Luria (2010) solicitava que as crianças memorizassem uma certa quantidade de frases que normalmente ultrapassava a capacidade da criança de recordar. Assim, quando a criança demonstrava incapacidade de lembrar as sentenças, Luria lhe entregava um pedaço de papel e pedia-lhe que anotasse as palavras que estavam sendo apresentadas. O pesquisador relata que, na maioria das vezes, a criança ficava desnortada e



alegava não saber escrever, e ele afirmava para as crianças que os adultos escrevem quando precisam lembrar algo, explorando, assim a tendência das crianças para a imitação. Dessa forma, sugeria que a criança inventasse alguma coisa para escrever aquilo que seria dito.

Luria identificou, através desse experimento, algumas fases na aquisição de técnicas que encaminham a criança ao aprendizado da escrita. A primeira fase foi denominada por ele de fase da pré-escrita ou escrita pré-instrumental. Nela, as crianças, de um modo geral, não veem a escrita como instrumento ou meio, apenas imitam o formato da escrita do adulto produzindo rabiscos, os quais não possuem a função de recordação e não representam algum significado, sendo puramente externos e imitativos.

Luria nominou a segunda fase de escrita não diferenciada, em que os rabiscos são utilizados para lembrar o que foi dito. Esses rabiscos representavam sinais topográficos que apresentavam pistas para auxiliar a memória, por exemplo, palavras ou frases curtas são registradas com linhas curtas, e palavras ou frases longas com rabiscos longos ou um grande número de rabiscos. Outra estratégia utilizada pelas crianças era distribuir sinais específicos em diferentes lugares na folha, que lhes possibilitavam lembrar o que foi dito por sua localização. Essa fase é considerada instável, pois depois de algum tempo a criança pode esquecer o que registrou.

Consoante Luria, a escrita diferenciada caracteriza a terceira fase, em que a criança passa a se preocupar em registrar o conteúdo da frase utilizando recursos como quantidade, cor e forma. Nessa fase, os signos têm sentido e expressam um conteúdo. A criança, ao ser solicitada a escrever algumas sentenças como “Carvão muito preto” e “O homem tem duas pernas” registra a primeira com linhas mais escuras e a segunda com o desenho de duas linhas. Ao ser solicitada a ler as sentenças, ela logo se recorda de ambas, em função da forma que fora utilizada como recurso.

A quarta fase se refere à escrita por imagens, quando a criança já domina a pictografia, e o desenho deixa de ser espontâneo para se transformar numa forma de escrita, em um registro pictográfico. A partir de então, a criança descobre que o desenho pode ser um meio para ajudá-la a lembrar o que escreveu, e descobre, assim, a natureza instrumental da escrita. No entanto, esse desenho ainda é utilizado como um instrumento que representa um conteúdo, e não como um desenho em si mesmo.

Luria (2010) considera que a escrita por imagens representa uma etapa natural no desenvolvimento da escrita da criança, que será, posteriormente, suplantada pela escrita alfabética. Seus estudos revelam que a passagem da escrita pictográfica para a simbólica representa um marco no desenvolvimento infantil.

Nesse caminho percorrido da escrita pictográfica para a escrita simbólica, a criança terá que compreender que sinais escritos podem representar os símbolos falados. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 77) afirma que “[...] para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”. Para esse autor, foi essa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita utilizando letras e frases, e essa mesma descoberta conduzirá a criança à escrita literal. Essa transição deve ser pedagogicamente propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala. Vygotsky (1991) considera que o segredo do ensino da linguagem escrita consiste em organizar adequadamente essa transição para que ela aconteça de maneira natural, pois a criança, quando se apropria dessa compreensão, passa a dominar e aperfeiçoar esse método.

As pesquisas realizadas por Vygotsky e Luria (2010) revelaram o longo caminho percorrido pela criança até a fase da escrita simbólica, passando pelo brinquedo do faz-de-conta, pelos rabiscos e desenhos. A partir dos resultados desses experimentos, tornou-se possível compreender por que as crianças aprendem a escrever em um tempo relativamente curto. Sobre esse aspecto, Luria (2010, p. 142-143) conclui:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende as técnicas extremamente complexas, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que preparam o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Conhecer essas técnicas de desenvolvimento da escrita relatadas por Vygotsky e Luria constitui para o professor um importante instrumento para direcionar seu trabalho pedagógico e ensinar seus alunos a escrever, uma vez que o domínio da língua escrita demanda aprendizagem conceitual e a necessária mediação docente.

Os estudos de Vygotsky (2001) enfatizam a natureza social do desenvolvimento psicológico. O autor considera que o sujeito se constitui através das relações sociais. Um de seus conceitos fundamentais se refere à mediação, que, para ele, demarca a especificidade de toda a atividade humana.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento é mediada socialmente. Em relação à aprendizagem da linguagem escrita, não poderia ser diferente. Ela envolve processos psíquicos que precisam ser mediados pelo outro e pela linguagem. Cabe, portanto, à instituição escolar, através dos professores, a importante missão de realizar as mediações

necessárias para proporcionar ao sujeito o aprendizado do saber social historicamente elaborado.

Para Vygotsky (2001, p. 331), as intervenções mediadoras são fundamentais no processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, o autor assinalou que “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Nessa análise, o autor ainda aponta que a criança, quando orientada e em colaboração, pode resolver tarefas mais complexas do que se estivesse sozinha, e a imitação se constitui como importante influência para o processo de aprendizagem.

O autor reavalia e valoriza o papel da imitação no aprendizado, ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ele justifica afirmando que uma pessoa só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. A imitação e a brincadeira indicam um nível de desenvolvimento a ser trabalhado.

A ZDP revela o desenvolvimento real futuro, aquilo que hoje a criança faz com a ajuda de um adulto ou de outra criança, ela será capaz de realizar sozinha, depois de internalizar o aprendizado. A ZDP define as funções que já possuem as bases necessárias para serem desenvolvidas. Através dela, também é possível entender o curso futuro do desenvolvimento da criança e observar a dinâmica desse processo, ao propiciar o acesso àquelas funções que ainda estão em processo de maturação. Vygotsky (1991, p. 113) afirma que “[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Portanto, é nesse campo de transição que a intervenção pedagógica deverá atuar.

Para Vygotsky (1991), o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado leva ao desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado. Esse processo de aprendizagem das crianças é estimulado pela natureza social de sua espécie. Quando a criança é inserida numa atividade coletiva ela é capaz de aprender muito mais e, assim, ultrapassar os limites do desenvolvimento real e alcançar a maturidade dessa função. Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (1998, p. 118) destaca:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus

companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Os aspectos mais importantes de suas hipóteses são que o aprendizado resulta em desenvolvimento mental e que os dois nunca são realizados ao mesmo tempo, pois o desenvolvimento caminha atrás do processo de aprendizagem. Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, destaca-se aqui o papel essencial da escola na condução desse processo.

A partir do momento que a escola conhece o desenvolvimento já consolidado, poderá traçar as metas que precisam ser alcançadas, tendo como balizadores as possibilidades intelectuais da criança. O professor, por sua vez, pode provocar avanços ao intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Vygotsky (2010) salienta que a ZDP não pode ser tomada de forma descontextualizada para que não ocorram interpretações simplistas. Essas interpretações podem resultar em um ensino tradicional, pautado na transmissão, centrado na atividade do professor e não na atividade do aluno.

Para compreender a forma como se dá a interação pedagógica por meio da ZDP, é preciso considerar que é nessa área onde as interações e as mediações ocorrem. Ela se amplia e se modifica com a colaboração do outro, que pode ser um professor, outras crianças ou uma atividade. Vale destacar que um maior desenvolvimento psicológico e intelectual requer intencionalidade pedagógica; no caso da língua escrita, é preciso qualificar as intervenções que ajudarão a criança a trabalhar na ZDP.

Vygotsky (2001) considera que a linguagem escrita se constitui como um sistema de signos que determina os sons e as palavras da linguagem oral. Para o domínio desse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente a abstração. A função da abstração seria fazer com que a fala gradualmente seja substituída pela escrita, uma linguagem que não usa palavras, mas as representa.

Vygotsky (2001) explica que uma das maiores dificuldades das crianças no aprendizado da língua escrita seria a compreensão das diferenças entre a linguagem falada e a escrita, pois a linguagem escrita não é pronunciada, mas pensada. Ou seja, antes de registrar os sistemas simbólicos, a criança precisa representá-los no pensamento, o que exige maior nível de abstração.

A abstração, fundamental para o desenvolvimento da escrita, está entre o que Vygotsky classificou como funções psicológicas superiores, assim como a atenção voluntária, a memorização e o planejamento. A transmissão dessas funções, dos adultos que já as possuem para os outros indivíduos em desenvolvimento, é produzida mediante a atividade ou

a interatividade entre a criança e os outros, que podem ser adultos ou companheiros de diversas idades, e na ZDP. Os processos superiores são produtos da evolução histórica construídos na vida social, através de mediações.

No contexto de sala de aula, as interações entre alunos e professores provocam intervenções no desenvolvimento da criança, principalmente quando essas interações são utilizadas de forma produtiva e criam condições para promover o aprendizado da escrita. Vygotsky (2001, p. 332) afirma que o aprendizado da escrita “[...] é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança”.

A abordagem vigotskiana ressalta que não é qualquer tipo de prática pedagógica que levará o indivíduo a desenvolver suas funções psíquicas mais elaboradas. Somente será boa a aprendizagem que se adiantar ao desenvolvimento e conduzi-lo.

Apesar de a língua escrita ser um elemento importante para o desenvolvimento humano, muitas escolas ainda cometem alguns equívocos em seu processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky (1991, p. 70) faz críticas ao processo de alfabetização ao expor a seguinte afirmação:

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

Ainda hoje, em muitas escolas, a escrita é vista com uma função diferente da que é atribuída pela sociedade. Nesse contexto, a escrita é tratada como um bem particular e independente da vida social das crianças, ou seja, seu ensino não está fundamentado nas necessidades desenvolvidas pelas crianças. Essa artificialidade presente no ensino da língua escrita pode ser superada quando esse ensino partir das necessidades advindas do cotidiano.

Dentro da abordagem vigotskiana, as motivações, as necessidades, as emoções e o interesse dos alunos são essenciais para a aprendizagem da escrita. O aluno deve compreender o objetivo da escrita para que ele a considere como uma atividade indispensável. Nesse sentido, a mediação desempenha papel fundamental e através dela se torna possível ao professor conhecer as necessidades e motivações desses alunos no contexto das relações de ensino da língua escrita.

No tocante ao aprendizado da linguagem escrita, Vygotsky (1991, p. 156) pontua que “[...] ler e escrever deve ser algo que a criança necessite, relevante para a vida.” Assim sendo, evidencia-se a necessidade de rever as condições de produção da escrita na escola, para que

essa escrita sem vida passe a ser uma escrita significativa. Nesse contexto, o professor atuaria como o mediador que deve proporcionar aos alunos o acesso aos saberes sistematizados e ao domínio desse inestimável instrumento de cultura que é a escrita.

Em seguida, discutiremos a psicogênese da língua escrita, que também fundamenta o presente estudo, como já foi dito.

## **2.2 Psicogênese da língua escrita**

No início da década de 1980, os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram mudanças de paradigma e provocaram significativas alterações na fundamentação teórica na área da alfabetização. Esses estudos acarretaram rupturas em relação ao que se pensava até aquele momento sobre a aquisição da língua escrita.

A partir da descrição da psicogênese da língua escrita com um referencial piagetiano obteve-se a compreensão de como se aprende, ou seja, explicou-se o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 22).

Observa-se, então, profunda mudança em relação às concepções tradicionais em que a criança era um sujeito passivo e que dependia de estímulos externos pra aprender. Na perspectiva psicogenética, diferentemente, o sujeito assume papel ativo na construção de sua aprendizagem.

As autoras desenvolveram seus estudos sobre a aprendizagem da língua escrita fundamentando-se na teoria de Jean Piaget. Ao justificar a base teórica de seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 28) afirmam: “A teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente”.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento baseia-se na atividade do sujeito em interação com o objeto, nesse caso, a escrita – um objeto cultural. No que se refere à aprendizagem da escrita, as autoras acreditam que esse processo se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola, uma vez que anteriormente as crianças já interagem com

diferentes portadores de textos e práticas sociais de escrita. Os níveis estruturais da linguagem de cada criança variam conforme as experiências particulares com a língua escrita.

Partindo desse pressuposto, as autoras pesquisaram as hipóteses desenvolvidas pelas crianças no processo de conceitualização da língua escrita. Seus estudos apresentam o longo caminho pela exploração de várias hipóteses que as crianças elaboram até a construção do conceito de língua escrita, enquanto sistema de representação do som da fala por sinais gráficos. É importante salientar que nem todas as crianças evidenciam a passagem obrigatória por todas as hipóteses descritas pelas autoras.

A partir do conhecimento dessas hipóteses, os erros de escrita das crianças em processo de alfabetização assumem novo significado, pois eles demonstram a construção do conhecimento sobre a língua escrita já elaborado por elas. Dessa forma, cabe ao professor compreender como o aluno representa ou interpreta a escrita e procurar identificar o que as autoras chamam de erros construtivos, característicos das fases em que se encontra a criança, e, assim, lançar atividades desafiadoras que levem ao conflito cognitivo.

Ferreiro e Teberosky (1985) caracterizam o processo evolutivo de aquisição da escrita em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Vale ressaltar que as características de cada nível não são estanques, pois são uma continuidade e representam superações conceituais uns dos outros, nos quais as crianças constroem hipóteses mais elaboradas.

a) Nível pré-silábico: nesse nível, a criança compreende que desenho é diferente de escrita. Ela reproduz os traços típicos da escrita, que podem ser formas gráficas de imprensa ou cursiva, fator que vai depender do tipo de escrita com a qual ela tenha contato. A criança elabora a hipótese de que a escrita das palavras é proporcional ao tamanho dos objetos ao qual se referem, e ela percebe também a necessidade de utilizar no mínimo duas ou três letras para escrever e da variação dessas letras para a escrita de palavras diferentes.

b) Nível silábico: esse estágio caracteriza-se pela tentativa da criança de dar um valor sonoro a cada letra, o que a faz usar uma forma gráfica para cada som. Na fase anterior, eram usadas pelo menos duas ou três formas de grafia para cada palavra, agora a criança utiliza duas grafias para uma palavra com duas sílabas e assim sucessivamente. Nessa fase, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

c) Nível silábico-alfabético: nessa fase, ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética, onde acontece um conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias, pois a criança sente necessidade de uma análise que vai além da sílaba.

d) Nível alfabético: nesse nível, a criança compreende que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza uma análise sonora dos fonemas

ao escrever. A identificação do som muitas vezes pode não significar a identificação da letra correspondente, o que pode provocar dificuldades ortográficas na escrita.

A partir dessas constatações, torna-se possível outro olhar para o processo de aquisição da escrita, que, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), inicia-se desde a mais tenra idade.

Nenhum sujeito parte do zero ao ingressar na escola de primeiro grau, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 6 anos, as crianças ‘sabem’ muitas coisas sobre a escrita e resolvem sozinhas numerosos problemas para compreender as regras de representação escrita. Talvez não estejam resolvidos todos os problemas, como a escola espera, porém o caminho se iniciou (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 277).

São inúmeras as consequências dessa pesquisa para a aprendizagem da língua escrita na prática pedagógica, pois, nessa perspectiva o aluno passa a ser o sujeito do processo e constrói hipóteses sobre sua escrita. Soares (2004, p. 2) assinala que a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita

[...] alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética, e, por outro lado, e como consequência, sugeriu as condições em que mais adequadamente esse processo se desenvolve, isto é, revelou o papel fundamental que tem, para o processo de conceitualização da língua escrita, uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita.

Ressalta-se aqui, mais uma vez, a significativa mudança na concepção do processo de aprendizagem causada pela divulgação desses estudos não só para quem ensina, mas, principalmente, para quem aprende, já que o aprendiz participa ativamente do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem da língua escrita.

Toda essa fundamentação teórica traz aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser apenas uma apropriação de um código, envolve complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Entretanto, como a grande maioria dos conhecimentos em educação, o uso desses níveis psicogenéticos da língua escrita tornou-se corriqueiro, sem que numerosos professores tenham compreendido seu real significado.



### 2.2.1 Especificidades entre alfabetização e letramento

Segundo Soares (2004), em meados dos anos 1980, o termo letramento foi introduzido na linguagem da educação e nas ciências linguísticas, e surgiu da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita. Esses comportamentos apareceram para responder às exigências que a vida social e as atividades profissionais fazem continuamente da leitura e da escrita.

A autora afirma que o termo letramento originou-se a partir das tentativas de ampliar o significado de alfabetização, ou seja, quando se buscou compreender os novos sentidos e ideias relacionados à alfabetização, tais como a necessidade do uso da leitura e da escrita em situações sociais. Portanto, segundo Soares (2004, p. 18) letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, considera-se letrado aquele que não somente lê e escreve, mas aquele que exerce as práticas sociais de leitura e escrita.

Tfouni (1995, p. 20) enfoca os aspectos sócio-históricos no processo de aquisição da escrita: “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Ao focalizar os aspectos sócio-históricos, a autora chama a atenção para o letramento como um fenômeno cultural que se desenvolve através de práticas sociais ligadas à leitura e escrita e às exigências sociais do uso dessas competências.

Soares (2003, p. 3) apresenta os seguintes requisitos como fundamentais para inserção do indivíduo no universo letrado: “[...] ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e, com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita”. A autora destaca que é necessário saber fazer uso e envolver-se nas atividades relacionadas à leitura e à escrita para que ocorra essa inserção no universo do letramento.

Da análise do exposto, compreende-se que, na perspectiva do letramento, a prática da escrita traz implícitas consequências sociais, políticas, econômicas, entre outras, uma vez que o sujeito letrado faz uso da leitura e escrita para os mais diversos fins de forma competente.

A partir da abordagem do conceito de letramento, surge a necessidade da análise de sua relação com o conceito de alfabetização, já que, conforme Soares (2003), o termo letramento teve origem numa ampliação do conceito de alfabetização. Para essa autora,

alfabetização e letramento têm sido frequentemente confundidos, mas ela reforça a necessidade de se fazer a distinção:

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2003a, p. 15).

Cabe aqui conceber a alfabetização em sua especificidade, que, para Soares (2003), se constitui como processo que envolve consciência fonológica, compreensão da relação entre fonemas e grafemas, habilidades de codificação e decodificação, assim como conhecimento dos processos de tradução da forma sonora para a escrita.

Segundo Soares (2003), o enraizamento dos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil se explica a partir da análise de informações dos censos demográficos, as quais são comuns expressões como iletrados, analfabetos funcionais e alfabetização funcional. Quando analisamos o conceito de alfabetização funcional, que considera não só o aprendizado da leitura e da escrita, mas também a capacidade de fazer uso social dessas habilidades, observamos a extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento.

Para essa autora, a discussão sobre os conceitos de letramento e alfabetização e suas relações ocasionou o que ela chama de “desinvenção” da alfabetização, pois, apesar da diferenciação dos termos, ainda ocorre uma fusão deles, com prevalência do letramento. Para Soares (2003a, p. 11), “[...] a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento.” O termo letramento não surgiu para substituir a alfabetização, assim como as atividades que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita não substituem as atividades sistematizadas para o desenvolvimento do domínio das técnicas da leitura e da escrita.

É importante esclarecer que a referida autora não defende a autonomia dos termos. Pelo contrário, ela reconhece a necessidade de conciliação entre eles, porém sem a perda das especificidades de ambos. Na verdade, o que ela defende é a indissociabilidade e a especificidade do processo de letramento e do processo de alfabetização.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas

sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Tradicionalmente, a alfabetização tem focado principalmente a aprendizagem do sistema convencional de escrita por meio de dois métodos, o sintético e o analítico, que prevaleceram até meados dos anos 1980. Ferreiro e Teberosky (1885, p. 18) os definem como “[...] métodos sintéticos, que partem dos elementos menores que as palavras, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores”. Ou seja, a alfabetização ou partia da análise dos fonemas, sílabas e letras ou da análise de textos e frases.

O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Ele estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que consiste em ir das partes ao todo. Por outro lado, o método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, os seguidores do método começam a trabalhar com base em unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, que são as sílabas.

De acordo com Soares (2003), o método sintético tornava os processos de letramento e alfabetização independentes, pois primeiro a criança dominava a relação fonema-grafema e somente depois compreendia seu significado e a função da escrita a partir do convívio com diversos gêneros textuais e portadores de textos.

Letramento e alfabetização são processos simultâneos e interdependentes. Ou seja, a criança constrói seu conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da escrita em situações de letramento. Dessa forma, aprender a ler e escrever deve acontecer em um contexto que faça sentido ao aluno.

[...] a criança aprende a ler e escrever com melhor qualidade, letrando-se e alfabetizando-se num ambiente, ‘vivo’ que lhe permita ver o mundo com sentimento, com criação, tendo como mediadora uma professora que compreende a indissociabilidade e a especificidade da alfabetização e do letramento, ou seja, que consegue alfabetizar e letrar (SIMONETTI, 2008, p. 26). (Grifo do autor).

O ideal seria alfabetizar e letrar, ou seja, aprender a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando-se alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, respondendo, assim, as inúmeras demandas sociais da leitura, tais como: ler livros, revistas, jornais; buscar informações numa bula de remédio, num cardápio, num manual de instrução; escrever um bilhete, uma carta, um ofício, um e-mail, entre outros tipos de comunicação.

Para alcançar esse objetivo de alfabetizar e letrar há ainda a necessidade da superação de alguns desafios, entre eles a garantia de uma escolarização eficiente para toda a população, pois a escola é um espaço privilegiado para o aprendizado da língua escrita, principalmente para as classes sociais menos favorecidas. Não se pode esquecer também da necessidade de professores bem preparados para seu importante papel de mediadores do processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, o professor desempenha um papel fundamental no processo educativo. Tardif (2010, p. 228) destaca que “[...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles (professores) os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (grifo do autor).

Considerando esse papel fundamental do professor enquanto agente do processo ensino-aprendizagem, buscar-se-á, na discussão sobre saberes docentes, um suporte teórico para a compreensão de quais saberes são aprendidos e construídos pelos professores em seu processo de formação e no exercício da docência.

### **2.3 Formação de professores: os saberes docentes**

Desde o fim da década de 1980, o campo de pesquisa sobre saberes docentes se desenvolve internacionalmente de forma significativa, e, especialmente no Brasil, verifica-se a ampliação desse campo a partir da década de 1990. Com base na premissa de que existe uma base de conhecimento ou *knowledge base*<sup>4</sup> para o ensino. Pesquisadores como Shulman (1986), Tardif e Gauthier (1996), Tardif (2010), Gauthier (1998) e Pimenta (2012) investigaram e sistematizaram esses saberes mobilizados pelos professores, com o objetivo de aprimorar a formação e de legitimar a profissão, iniciando um processo de profissionalização.

Esses autores têm procurado mostrar a importância desses saberes docentes ou saberes dos professores para a formação e atuação desses profissionais. Eles concebem a prática individual e coletiva docente como lugar onde esses professores elaboram saberes na profissão e sobre ela. Reconhecem, assim, os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes.

Pimenta (2012) destaca a necessidade de definir o termo “saber” e diferenciá-lo do termo conhecimento, considerando o saber como uma fase do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Segundo Shulman (1986) são as compreensões, habilidades, os conhecimentos e as disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente nas diversas situações de ensino.

“[...] apesar de existir já autoconsciência do saber, é a fase em que o homem apenas sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber. [...] o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica” (VIEIRA PINTO, 1979 apud PIMENTA, 2012, p. 50).

O professor, ao deparar com os complexos problemas de sala de aula, confronta-se também com a necessidade de usar seus conhecimentos e elaborar uma forma própria de intervenção, muitas vezes de forma criativa e original. Porém, esse processo de elaboração de saberes é empírico e carece de organização intencional e metódica própria da construção do conhecimento.

A atividade docente se configura, assim, como uma atividade que demanda muito mais do que a capacidade de execução, uma atividade que proporciona ao professor a elaboração e a mobilização de saberes próprios de seu ofício. Dessa forma, o saber dos professores não se constitui como um saber único, mas de vários saberes, dada a multiplicidade de situações próprias do trabalho docente. Sobre esse aspecto, Tardif e Gauthier (1996, p. 11) destacam que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Tardif (2010) considera que os saberes docentes provêm das seguintes fontes: formação inicial e continuada, cultura pessoal e profissional, conhecimento das disciplinas que ensinam, e experiência de ensino e aprendizagens com os pares. O autor ressalta a necessidade de situar historicamente esse profissional, que, além de sua formação acadêmica e profissional, carrega uma bagagem sociocultural. Sobre os diferentes tipos de saberes mobilizados pelos professores, Tardif (2010, p. 36) afirma que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Nessa perspectiva, os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são aqueles transmitidos pelas instituições de formação docente; os saberes disciplinares relacionam-se aos diversos campos do conhecimento (matemática, história, literatura, entre outros) e são saberes selecionados pela instituição universitária sob a forma de disciplina; os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que a escola seleciona os saberes sociais como representativos da cultura erudita; os saberes da experiência, que emergem da prática cotidiana da profissão e são validados por ela,

incorporados por meio da experiência individual e coletiva, não provêm de formação e nem dos currículos (TARDIF, 2010).

Ainda sobre a multiplicidade dos saberes docentes, Gauthier (1998) propõe que o ofício docente é constituído de saberes. O autor classifica esses saberes em saber disciplinar, referindo-se ao conteúdo a ser ensinado; saber curricular, relativo ao programa de ensino da disciplina; saber das Ciências da Educação, específico e não relacionado com a ação pedagógica; saber da tradição pedagógica, relativo ao dar aulas, adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica; saber da experiência, referindo-se ao saber de jurisprudência particular, elaborado ao longo do tempo pelo docente; saber da ação pedagógica, referente ao saber experiencial que se tornou público e foi testado.

Esse autor considera que vários saberes formam o que ele chama de reservatório, no qual os professores se abastecem para responder as específicas situações de ensino. Quanto ao repertório, origina-se das pesquisas realizadas em sala de aula sobre o gerenciamento dos conteúdos e da turma pelos professores e diz respeito aos saberes da ação pedagógica, sendo um subconjunto do reservatório geral. Para o mesmo autor, reconhecer a existência desse repertório de conhecimentos ressignifica o olhar para esse profissional, que é, dessa forma, concebido como um profissional que delibera de forma autônoma, julgando e tomando decisões.

Pimenta (2012) é uma das autoras que também contribuem para que progressivamente o campo educacional dos saberes docentes se fortaleça. Ao tratar da mobilização dos saberes da docência, ela destaca a importância desses saberes na construção da identidade profissional, classificando-os em três categorias denominadas: i) saberes da experiência, separada em dois níveis: o nível da experiência dos alunos que serão professores e construiram saberes durante a vida escolar e o da experiência dos professores produzidos no trabalho pedagógico; ii) saberes do conhecimento, que se referem aos da formação específica (português, matemática, artes, entre outras áreas); iii) saberes pedagógicos, que se relacionam aos que viabilizam a ação de ensinar. Para essa autora essas três categorias identificam os saberes necessários para ensinar.

Pimenta (2012) afirma que a expressão “saber pedagógico” designa saberes construídos pelos professores no cotidiano de seu trabalho, que torna possível a interação com os alunos na sala de aula, e fundamentam a ação docente. Ao fazer uso dessa expressão, ela o faz diferenciando-a do conhecimento pedagógico, concebido como aquele que é elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. No entanto, ao fazer essa diferenciação, Tardif (2012, p. 50) explica:

“Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto que atua”.

Tardif, Gauthier e Pimenta apresentam classificações tipológicas diferentes sobre saberes docentes, mas com muitos pontos em comum, não sendo, portanto, excludentes. Suas pesquisas evidenciam pontos de congruência, principalmente no que se refere à mobilização de saberes na ação dos professores. Os três compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história pessoal e profissional e que se constituem como produtores e mobilizadores de uma pluralidade de saberes no exercício de sua prática. Esses autores apontam que os estudos sobre os saberes docentes pretendem contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional desses professores.

As pesquisas desses autores sobre os saberes docentes trazem, também, implicações para o processo de formação inicial e continuada. Sobre esse aspecto, Pimenta (2012, p. 28) destaca que “[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”. A autora aponta ainda que o processo de formação é na verdade autoformação, pois os professores, em confronto com as experiências práticas nos contextos escolares, reelaboram seus saberes iniciais.

Tardif (2010) propõe repensar a relação entre teoria e prática, a partir da consideração dos professores de profissão como mobilizadores e transformadores de saberes. Opondo-se à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, na qual a prática é desprovida de saber ou detentora de um falso saber, Tardif afirma:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2010, p. 234-235).

Nessa perspectiva, o autor destaca a necessidade de transformação nas práticas formativas, que implicará em reconhecer os professores como parceiros e colaboradores nesse processo de formação. Assim, os professores, com seus saberes, podem contribuir para

possibilitar a análise de práticas concretas de sala de aula, permitindo a dialética entre a formação teórica e a prática profissional.

A partir da análise das pesquisas sobre os saberes docentes, compreende-se que o reconhecimento dos professores como produtores de saberes e sujeitos do conhecimento, assim como a legitimação desse repertório de saberes, deve constituir a base para a elaboração dos programas de formação inicial e continuada. Nesse sentido, é preciso promover novos instrumentos e práticas de formação em parceria com os professores.

Neste capítulo, discutimos os aportes teóricos que serviram de base epistemológica para este estudo. Inicialmente são apresentados os pressupostos de Vygotsky e Luria, sobretudo as questões relativas à pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, à ZDP e à mediação, destacando a função do professor. Para a discussão sobre alfabetização, abordamos a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, bem como os conceitos de alfabetização e letramento baseados em Magda Soares. O capítulo é finalizado com algumas reflexões sobre os saberes docentes e suas implicações para a formação inicial e continuada, com destaque para as contribuições de Tardif, Gauthier e Pimenta.

No próximo capítulo serão descritos os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa.



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando a abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e, ainda, os critérios de escolha e a caracterização das escolas e dos sujeitos participantes deste estudo.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Em função do objeto de estudo e das particularidades da problemática em questão, definiu-se a pesquisa qualitativa para orientar o processo investigativo, desenvolvido em forma de estudo de caso múltiplo.

A pesquisa de abordagem qualitativa ganha cada vez mais espaço em áreas como Psicologia, Educação e Administração de Empresas. Ela surgiu inicialmente no seio da Antropologia e da Sociologia. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo compreender o comportamento e as experiências humanas, e se mostra uma opção para a análise de fenômenos complexos, multifacetados e marcados pela subjetividade.

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação. Mediante o contato direto e interativo com os participantes do estudo, procura compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da investigação, para então situar sua interpretação dos eventos estudados. Partindo desses pressupostos, na pesquisa qualitativa é compreensível que o foco de estudo progressivamente se ajuste durante a investigação e que os resultados sejam descritivos (ALVES, 2013).

Ludke e André (1996, p. 44) enumeram as características essenciais desse tipo de pesquisa, entre elas:

O ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento; dados predominantemente descritivos; preocupação maior com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são os focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados segue o enfoque indutivo.

Essa abordagem compreende que a realidade é uma construção social da qual o investigador é também participante, o que valoriza o papel do sujeito na construção do conhecimento. As formas de interação sociais, as produções culturais e a construção de significados pelos sujeitos da pesquisa são predominantes (ANDRÉ, 2005).

Entre as diversas formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, o estudo de caso se configurou como opção para o desenvolvimento desta investigação. A utilização dessa

abordagem metodológica é justificada pelo interesse em conhecer o objeto de estudo em sua complexidade e totalidade.

Esse tipo de pesquisa possibilita a interpretação em contexto, retrata a realidade de forma profunda e considera a multiplicidade de dimensões presentes nas situações ou nos problemas. Para tanto, usam uma variedade de fontes de informações tais como observações, entrevistas e análise documental (LUDKE & ANDRÉ, 1996).

Considerando as especificidades desta pesquisa, ela pode ser classificada como um estudo de caso múltiplo. Nesse tipo de estudo, o pesquisador não se concentra em um caso único, mas em vários casos. Sobre o estudo de caso múltiplo, Yin (2001, p. 68) afirma que eles “costumam ser mais convincentes”.

Com essa abordagem metodológica, pretende-se ampliar a compreensão ou a teorização sobre um número maior de casos. Ou seja, uma quantidade de professoras participantes do PAIC que possam representar, por meio de critérios previamente definidos, um grupo de participantes desse programa no estado do Ceará.

### **3.2 O contexto da pesquisa**

A escola configura-se como o local onde ocorreu o levantamento de dados desta pesquisa. No entanto, para um melhor entendimento deste estudo, faz-se necessário conhecer o contexto de formação no qual as instituições de ensino estão inseridas. Assim sendo, será realizada a seguir uma apresentação do PAIC pela sua implicação direta com esta pesquisa. Ressalta-se que este estudo não analisou o PAIC enquanto programa governamental, e sim as concepções que seis professoras participantes desse programa têm sobre alfabetização.

O processo de criação do PAIC iniciou em 2004, quando foi instalado o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Esse comitê contou com a participação da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Umdime)/CE, da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), além de Universidades cearenses a saber: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Fortaleza (Unifor), Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Universidade Regional do Cariri (Urca).

A implantação do comitê se deu a partir dos resultados de 2001 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual se evidenciaram dados alarmantes relacionados à alfabetização de alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental.

Essa avaliação detectou que 60% dos estudantes cearenses que concluíam a quarta série<sup>5</sup> do ensino fundamental apresentavam deficiências na leitura classificadas como de níveis críticos e muito críticos.

O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Para tanto, desenvolveu três pesquisas, cujos objetivos foram: diagnosticar o nível de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental; conhecer as formas de organização da escola para o processo de alfabetização; analisar as condições de formação docente.

O diagnóstico revelou um quadro extremamente preocupante nas avaliações relacionadas ao nível de alfabetização, pois somente 42% das crianças produziram um pequeno texto, em muitos casos composto por apenas duas linhas; 32% das crianças chegavam ao final do primeiro semestre do 2º ano no nível pré-silábico; 39% dos alunos não conseguiam ler oralmente; 35% liam silabando; 20% conseguiram ler fluentemente um texto; 15% das crianças apresentavam o nível de compreensão desejado (GOMES, 2006).

Quanto às formas de organização das escolas, constatou-se que esses estabelecimentos não priorizavam a organização do espaço e tempo para o processo da alfabetização: as aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos. As atividades relacionadas à alfabetização não eram devidamente trabalhadas, os professores não possuíam metodologia para alfabetizar e abusavam de cópias na lousa. O estudo revelou ainda que faltava acompanhamento pedagógico a esses profissionais.

No que se refere à formação docente dos professores alfabetizadores, foram analisados oito cursos de Pedagogia de Universidades da capital e do interior, como também o curso pedagógico no nível médio do Instituto de Educação do Ceará.

Essa pesquisa revelou que a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador e que os cursos de Pedagogia não tinham uma proposta clara para formar esse profissional. Observou-se, ainda, que nos cursos de formação inicial as teorias que abordavam a construção da língua escrita eram propagadas de forma ampla, o que contribuía para a má interpretação e a perda da especificidade dessas teorias.

Em 2005, o comitê divulgou esse diagnóstico, e a partir de então foi institucionalizado o PAIC, inicialmente em 60 municípios do estado do Ceará. Em 2007, o governo do estado do Ceará assumiu a coordenação geral através da Seduc, a qual possibilitou sua expansão aos 184 municípios cearenses. Em maio de 2007, na ocasião do lançamento do programa, os prefeitos

---

<sup>5</sup> Na época da realização dessa avaliação, o Ensino Fundamental era organizado em oito anos e atualmente a organização dessa etapa é de nove anos. Assim sendo, a quarta série desse período equivale ao atual 5º ano.

desses municípios assinaram o pacto de cooperação para participar do programa. O pacto assinado tinha as seguintes metas:

- priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

A partir da implantação do PAIC, o governo de estado do Ceará se comprometeu a oferecer aos municípios: apoio à gestão, formação continuada dos professores da educação infantil ao segundo ano do ensino fundamental, material didático para alunos e professores, e livros de literatura infantil para as salas de aula.

O objetivo geral do PAIC consistia em alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental. Para tanto, o programa reconheceu a necessidade de priorizar a alfabetização, através do planejamento e da execução de ações sistêmicas e articuladas mediante cinco eixos: educação infantil; gestão da educação municipal; literatura infantil e formação do leitor; alfabetização; avaliação externa. Apesar da organização em eixos, é importante destacar que as ações de cada eixo deveriam ser articuladas. Nos parágrafos a seguir, apresentaremos cada um dos eixos e seus propósitos de atuação.

O eixo da educação infantil consiste em assessorar a construção da política municipal de educação infantil, promover a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos e o progressivo atendimento em creches das crianças de 0 a 3 anos. Essa política visa também a qualificação dos professores de educação infantil para o desempenho de suas funções.

Na gestão da educação municipal, a finalidade é a implantação de gestão educacional com foco nos resultados, a formação gerencial de equipes técnicas e consultoria para elaborar projetos para a melhoria da aprendizagem. O eixo da gestão pedagógica consiste em implementar propostas pedagógicas e mecanismos didáticos e metodológicos para eliminar o analfabetismo e garantir a aprendizagem dos alunos, como também viabilizar a formação docente e a participação da família nesse processo.

O PAIC oferece, através do eixo da literatura infantil e formação do leitor, oportunidade de acesso à literatura infantil, promove a aquisição e a distribuição do acervo e objetiva despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, além de adotar políticas locais para o incentivo da leitura e da escrita.

O eixo da alfabetização tem como objetivos: oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação de propostas didáticas de alfabetização; produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e do 2º ano e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental dos 184 municípios do Ceará; viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do PAIC das Secretarias Municipais de Educação (SMEs); realizar acompanhamento pedagógico aos municípios.

O eixo da avaliação externa subsidia as SMEs no conhecimento de sua realidade educacional, para que essas secretarias desenvolvam estratégias adequadas de intervenção pedagógica. O desafio desse eixo é promover a autonomia e a capacidade técnica das equipes municipais na condução de suas avaliações do processo de alfabetização, bem como analisar os resultados e promover a intervenção necessária.

Considerando a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, e em decorrência da prioridade dada à alfabetização, o governo do estado do Ceará idealizou, em 2007, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará com ênfase em alfabetização (Spaeece-Alfa) e incorporou a avaliação da alfabetização. Essa avaliação é anual, externa e censitária, e visa identificar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal.

A partir dos resultados dessa avaliação, o PAIC propõe que os municípios desenvolvam as intervenções pedagógicas necessárias, considerando que os resultados da avaliação devam ter um caráter diagnóstico e formativo. Nesse sentido, esses resultados podem ser utilizados para a melhoria do trabalho desenvolvido pelos professores, norteando as devidas intervenções, e como base para direcionar as formações oferecidas aos professores pelas secretarias municipais.

No início do PAIC, em 2007, os resultados do Spaece-Alfa demonstravam que somente 40% das crianças que concluíam o 2º ano do Ensino Fundamental se encontravam no nível de alfabetização desejável. Em 2011, os resultados dessa avaliação mostraram que 81% das crianças do estado do Ceará se encontravam no nível desejável de alfabetização ao término do 2º ano.

Os dados dessa avaliação em Fortaleza, município no qual foi desenvolvido este estudo, vêm apresentando uma evolução significativa, no entanto o município ainda está abaixo dos demais municípios do estado do Ceará quanto ao nível de alfabetização. A Tabela 1, a seguir, mostra o padrão de desempenho (Anexo 1) dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza no período de 2008 a 2012. Esse desempenho foi verificado por meio de testes de avaliação de competência e habilidades descritas na matriz de referência (Anexo 2) do Spaece-Alfa.

**TABELA 1 – Padrão de desempenho dos alunos do 2º ano de Fortaleza**

<b>ANO</b>	<b>NÃO ALFABETIZADO</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA</b>	<b>INTERMEDIÁRIA</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>DESEJÁVEL</b>
<b>2008</b>	<b>20,6%</b>	<b>17,8%</b>	<b>18,0%</b>	<b>16,6%</b>	<b>27,0%</b>
<b>2009</b>	<b>21,2%</b>	<b>19,4%</b>	<b>19,4%</b>	<b>15,2%</b>	<b>24,7%</b>
<b>2010</b>	<b>11,9%</b>	<b>15,2%</b>	<b>19,5%</b>	<b>20,3%</b>	<b>33,2%</b>
<b>2011</b>	<b>6,2%</b>	<b>11,7%</b>	<b>18,0%</b>	<b>24,5%</b>	<b>39,6%</b>
<b>2012</b>	<b>4,8%</b>	<b>15,1%</b>	<b>26,4%</b>	<b>23,6</b>	<b>30,2%</b>

Fonte: Seduc – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece-Alfa, 2007 a 2012.

Ao analisar a Tabela 1 por padrão de desempenho, observa-se que no município de Fortaleza houve uma gradativa diminuição do índice de não alfabetizados e de alfabetização incompleta, como também um aumento considerável dos índices de alfabetização suficiente e de desejável. Apesar do aumento dos índices de alfabetização, o desempenho de Fortaleza está abaixo do dos demais municípios do Ceará, ocupando o último lugar, a 184ª posição no *ranking*.

Esses resultados de Fortaleza causam certa inquietação no sentido de compreender como as concepções docentes sobre alfabetização podem, de alguma forma, colaborar para a melhoria dos índices de alfabetização, a partir de propostas que considerem suas concepções como ponto de partida para as formações.

A avaliação do Spaece-Alfa determina também o nível de proficiência média. Os níveis dos alunos de Fortaleza entre os anos 2007 e 2012 são apresentados na Tabela 2 a seguir.

**TABELA 2 – Proficiência média de Fortaleza de 2007 a 2012**

2007	2008	2009	2010	2011	2012
114,2	123,3	118,6	131,7	140,3	131,4

Fonte: Seduc – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece-Alfa, 2007 a 2012.

Considerando a escala de proficiência média (Anexo 1), Fortaleza em 2007 estava no nível intermediário de alfabetização quando foi realizada a primeira avaliação do Spaece-Alfa. Apesar das oscilações, nos últimos três anos o resultado se mantém no nível suficiente. O desafio agora é alcançar o nível desejável e superar os 150 pontos.

Para alcançar esse desafio, a formação de professores apresenta-se como um aspecto de muita relevância para a melhoria da qualidade da educação. Considera-se prudente não adotar uma postura de análise simplista, apontando a formação de professores como a única saída para a superação dos problemas da alfabetização, pois esses problemas são compostos de outros aspectos que merecem ser destacados, tais como questões sociais e gestão do sistema educacional. Destaca-se, porém, a necessidade de constantemente pensar e repensar esse processo de formação visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Quanto à formação oferecida pelo PAIC aos professores alfabetizadores, trata-se de uma formação em serviço, de caráter obrigatório e está articulada ao uso do material estruturado que é distribuído pelas Secretarias de Educação. Esse material é composto por apostilas e cadernos de orientações didáticas com bases e metodologias de alfabetização, que propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula.

O material utilizado para a formação dos professores de 1º ano do ensino fundamental foi criado pela professora Amália Simonetti<sup>6</sup> e sua equipe. Já o material utilizado para a formação dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental é selecionado por cada município a partir de um edital que dispõe de materiais elaborados por editoras selecionados pela Seduc. O município de Fortaleza, entre 2007 e 2012, adotou o material estruturado da editora Aprender e atualmente utiliza o material da editora SEFE, que, em parceria com a SME desenvolve as formações dos professores de 2º ano.

<sup>6</sup> Professora da UFC, escreveu alguns livros para projetos de formação continuada de professores de Educação Infantil e professores alfabetizadores.

Segundo a SME de Fortaleza, a escolha do material dessa editora deve-se aos seguintes aspectos:

- coerência com os princípios da Proposta Curricular do Município de Fortaleza para a alfabetização e o letramento, que indica o trabalho com diferentes gêneros textuais, primando pelo “desenvolvimento da oralidade, da compreensão dos textos e a relação destes com as experiências de vida dos alunos”;
- organização do conteúdo em unidades temáticas, possibilitando o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, considerando a tríade ação-reflexão-ação refletida expressa em atividades significativas, contextualizadas e reais;
- abordagem do processo de alfabetização fundamentada nos eixos considerados componentes básicos: princípio alfabético, compreensão, fluência, consciência fonológica e vocabulário;
- sistematização das aprendizagens envolvidas na leitura e escrita que possibilitam aos alunos a capacidade de compreender e interpretar as leituras das quais se apropriem e permitam fazer uso social da leitura e da escrita em diversas situações comunicativas.

As formações realizadas pelo PAIC se organizam com vistas a “capacitar” (grifo nosso) os professores a usarem adequadamente o material estruturado. A pesquisa de Rossi (2010) indicou que ocorreram mudanças nas ações dos professores a partir da implantação do PAIC e das formações por ele oferecidas. Com base nessa constatação, cabe uma pergunta: será que as mudanças de ações resultam também em mudanças nas concepções sobre alfabetização desses professores? Essa é uma das perguntas que guiarão o desenvolvimento desta pesquisa.

Pesquisas (Alves, 2010, Gusmão e Ribeiro, 2001) analisaram os resultados das avaliações do Spaece-Alfa. Os resultados dessas análises demonstraram uma evolução nos indicadores de alfabetização. Com a finalidade de estender essa melhoria de resultados, as ações do PAIC também foram ampliadas para as turmas de 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental. O governo lançou, em 25 de maio de 2011, o PAIC Mais e propôs ações para melhorar os resultados da aprendizagem até o 5<sup>o</sup> ano, que ainda são muito desfavoráveis. Em 2009, somente 10% dos alunos encontravam-se no nível adequado em português e 6,9% em matemática. Portanto, o desafio agora é possibilitar que as crianças continuem avançando em sua aprendizagem e alcancem o nível adequado em sua aprendizagem.

Desde a implantação do PAIC no estado do Ceará, a média de notas do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) evoluiu de 3,2 para 4,9, sendo a mais alta do



Nordeste. Esses resultados, entre outros fatores, parecem ter inspirado o lançamento em 2012 do PNAIC, pelo governo federal. Esse programa tem como objetivo a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental, de todas as escolas municipais e estaduais brasileiras.

Essa contextualização se fez necessária, pois o material fornecido pelo PAIC se constitui como o principal recurso didático para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.

### **3.3 O cenário da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em seis escolas da rede municipal de Fortaleza, sendo cada escola pertencente a um diferente Distrito Educacional<sup>7</sup>. Os nomes das escolas não serão divulgados nesta pesquisa como forma de preservação da identidade dos envolvidos. As escolas serão denominadas A, B, C, D, E e F.

A escolha das escolas obedeceu a critérios preestabelecidos pela pesquisadora. Os estabelecimentos selecionados obtiveram o primeiro lugar no Spaace-Alfa em seu Distrito Educacional. Esse critério foi adotado com o intuito de analisar como as concepções dos professores dessas escolas sobre alfabetização podem contribuir para esses bons resultados, uma vez que a formação dos professores se constitui como um dos aspectos que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Para ter acesso às escolas, foi necessário solicitar autorização da SME de Fortaleza, no que fomos prontamente atendidas. Por meio de autorização por escrito da SME, foi possível o contato com todas as escolas selecionadas. Inicialmente, houve uma aproximação com a equipe gestora de cada escola, e a desconfiança inicial logo foi superada com os esclarecimentos sobre a proposta da pesquisa. O contato com as professoras se deu através de encontros marcados em dias destinados ao planejamento.

Através desse contato inicial, foi possível levantar alguns dados sobre as características das escolas e conhecer o contexto geral no qual as professoras estavam inseridas, características essas descritas a seguir.

---

<sup>7</sup> A administração executiva da cidade de Fortaleza é dividida em seis Secretarias Executivas Regionais (SERs) e em cada SER há um Distrito Educacional que coordena e executa as políticas educacionais nas escolas de sua abrangência.

Para a seleção das escolas utilizou-se como referência os resultados do Spaece-Alfa realizado em 2012, pois os resultados finais dessa avaliação só são divulgados no ano seguinte, e a coleta de dados para a presente investigação ocorreu no ano de 2013.

Constatou-se que cinco das seis escolas estavam no nível desejável de alfabetização, ou seja, com proficiência média acima de 150 pontos. Somente a escola A estava no nível suficiente, no entanto essa não foi a escola classificada em primeiro lugar no seu Distrito Educacional, tendo ficado classificada em segundo lugar. A escola do Distrito Educacional I classificada em primeiro lugar no Spaece/Alfa em 2012 obteve proficiência média de 151,22. Porém essa escola não foi selecionada porque no período de coleta de dados verificou-se que ela não ofertava mais turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e funcionava somente com turmas de 6º ao 9º ano desse nível de ensino. Dessa forma, a coleta foi realizada na escola que ficou em segundo lugar nesse Distrito Educacional, com proficiência média de 143,75, denominada escola A. Essa escola se localiza na periferia de Fortaleza, funciona nos turnos manhã e tarde, com turmas do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo composta por 11 salas de aula. A escola funciona em um prédio da Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo um ambiente amplo e arejado, dispendo de quadra de esportes, biblioteca e laboratório de informática. Nesses dois últimos ambientes não há professores ou monitores, o que, por vezes, inviabiliza a utilização deles. Essa problemática é comum a todas as escolas pesquisadas, uma vez que os professores que ocupavam funções nessas duas áreas foram transferidos para as salas de aula regulares e até o momento de realização da pesquisa ainda não haviam sido substituídos.

A escola B alcançou a proficiência média de 158,9 no Spaece/Alfa de 2012 e está localizada no Distrito Educacional II, onde estão situados alguns bairros da chamada área nobre da cidade. No entanto, sua clientela é composta por alunos de classes economicamente menos favorecidas. Compõe-se de 10 salas de aula pequenas, mas bem arejadas, com turmas que vão do Infantil IV ao 4º ano do Ensino Fundamental. Funciona nos turnos manhã e tarde, num prédio pertencente à Prefeitura, e conta também com quadra de esportes coberta, biblioteca e laboratório de informática.

A escola C obteve proficiência média de 155,47 no Spaece/Alfa de 2012, pertence ao Distrito Educacional III e está localizada próxima ao centro de Fortaleza. O prédio é uma casa adaptada que foi adquirida pela Prefeitura. Conta com apenas cinco salas de aula pequenas, porém com boa ventilação, e possui também um grande pátio, biblioteca e laboratório de informática. A escola atende turmas do Infantil IV ao 3º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde.

A escola D alcançou a proficiência média de 157,87 no Spaece/Alfa de 2012 e situa-se no Distrito Educacional IV, na periferia de Fortaleza. Compõe-se de nove salas de aula amplas e bem arejadas e funciona nos turnos manhã e tarde com turmas do Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e à noite com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, havia uma professora readaptada lotada na biblioteca, o que favorecia o desenvolvimento de atividades pedagógicas nesse ambiente.

A escola E obteve proficiência média de 156,13 no Spaece/Alfa de 2012. Situada no Distrito Educacional V, ocupa uma área considerada uma das mais violentas da cidade. Sua estrutura é um pouco diferente das demais. O prédio é dividido em duas partes com entradas distintas: um lado destina-se aos alunos do Infantil IV ao 1º ano e o outro aos alunos do 2º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades coletivas, tais como o recreio, são realizadas em espaços distintos, o que não permite o contato dos alunos menores com os maiores, de anos escolares mais avançados. Possui salas amplas, bem ventiladas e iluminadas, biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes não coberta. Funciona nos turnos manhã e tarde.

A escola F alcançou a proficiência média de 187,98 no Spaece/Alfa de 2012. Pertence ao Distrito Educacional VI e está situada na periferia da cidade. No momento da realização da pesquisa, a escola passava por uma reforma e as turmas funcionavam provisoriamente em um espaço cedido por outra escola, também da rede municipal. Esse espaço era composto por salas pequenas e com pouca ventilação. No entanto, no último dia de contato da pesquisadora com a professora, a reforma havia sido concluída e as turmas já haviam retornado para o prédio da escola, que, apesar de ser pequeno, com apenas sete salas de aula, possui ambientes amplos e ventilados, com turmas do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim como as escolas anteriormente citadas, conta com quadra esportiva coberta, biblioteca e laboratório de informática.

Das seis escolas selecionadas, a escola F obteve maior média no Spaece/Alfa quanto à proficiência em leitura, de 187,98, seguida pelas escolas: B, com média de 158,9; D, com 157,87; E, com 156,7; C, com 155,47; A, com 143,75. Ressalta-se que essa última (A) foi escolhida, como já mencionamos, porque a escola com maior média desse distrito não oferecia mais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na época da investigação.

É importante informar que o resultado preliminar do Spaece/Alfa 2013 foi divulgado no período em que os dados desta pesquisa estavam sendo analisados e veio a confirmar mais uma vez a posição dianteira dessas escolas quanto ao desempenho de seus alunos. De acordo com os dados de 2013, essas escolas apresentaram evolução ou se mantiveram estáveis quanto

ao desempenho dos alunos relativamente à proficiência em leitura. A escola A, por exemplo, apresentou desempenho evolutivo de 143,75 em 2012 para 153,8 em 2013, o que a fez alcançar o nível desejável de proficiência e o primeiro lugar em seu Distrito Educacional; a escola B foi de 158,9 em 2012 para 158,4 em 2013; a escola C obteve 155,47 em 2012 e avançou para 173,8 em 2013; a escola D foi de 157,87 em 2012 para 158,5 em 2013; a escola E foi de 156,13 em 2012 para 158,8 em 2013 e a escola F que passou de 187,98 em 2012 para 200,6 em 2013.

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa consistiu no estudo de caso de seis professoras alfabetizadoras participantes do PAIC de Fortaleza, sendo cada uma delas lotada em um diferente Distrito Educacional da rede municipal de Fortaleza. O interesse deste estudo não está especificamente nessas professoras, mas nas concepções que elas revelam sobre o processo de alfabetização.

Para selecioná-las foram preestabelecidos alguns critérios:

- participar da formação em serviço oferecida pelo PAIC há pelo menos três anos;
- utilizar o material referencial do programa há pelo menos três anos;
- trabalhar em escolas que tenham apresentado o melhor desempenho nos resultados do Spaece-Alfa<sup>8</sup> no Distrito Educacional ao qual pertencem;
- ser professor alfabetizador há pelo menos três anos;
- apresentar disponibilidade em participar da pesquisa.

O critério de tempo de atuação em turmas de alfabetização foi definido com base nos estudos de Tardif (2000), no qual o autor trata das relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores. Para esse autor, é entre o terceiro e o sétimo ano de trabalho que o professor passa por uma fase denominada de estabilização e de consolidação, na qual os demais membros da organização reconhecem suas capacidades. Nesse período, ocorre uma confiança maior do professor em si mesmo por meio do domínio das especificidades de seu trabalho, especialmente o pedagógico, o que pode ser demonstrado através de um melhor equilíbrio profissional, de um maior interesse pelos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como de uma postura menos centrada em si mesmo e na matéria.

---

<sup>8</sup> O Spaece-Alfa consiste numa avaliação externa e censitária anual, que objetiva identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal.

Após a certificação de que as escolas e as professoras selecionadas atendiam aos critérios preestabelecidos, estabeleceu-se o contato com as professoras nos dias destinados ao planejamento. Os encontros ocorreram com certa facilidade, uma vez que todos os professores da rede municipal de Fortaleza têm assegurado 1/3 de sua carga horária para atividades de planejamento.

No primeiro contato com as docentes, foi apresentada a pesquisa e todo o seu processo, como também um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) que assegura a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. Com a finalidade de resguardar essa identidade, as professoras participantes desta investigação foram denominadas P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Essa denominação não se relaciona diretamente aos distritos educacionais das professoras, visto que nos comprometemos com a manutenção do anonimato das participantes.

A proposta de pesquisa foi bem aceita por todas as professoras selecionadas, as quais demonstraram satisfação por terem sido escolhidas, uma vez que, segundo elas, essa escolha significava o reconhecimento da SME de Fortaleza em relação aos bons resultados de seu trabalho desenvolvido na escola.

Por meio dos dados fornecidos pelas professoras ao longo das entrevistas, tornou-se possível traçar o perfil das professoras com base em informações sobre formação profissional, tempo de atuação docente e tempo de docência no 1º ano do ensino fundamental.

**Quadro 1 – Perfil das professoras**

<b>PROFESSORAS</b>	<b>PERFIL</b>
<b>P1</b>	Tem 45 anos. Possui formação inicial em Pedagogia. Tem 24 anos de atuação como professora, cinco deles em turmas de 1º ano. Trabalhou durante 21 anos em escolas particulares e há quatro anos é professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. Ao longo desses quatro anos, essa professora utiliza o material do PAIC. Sua jornada é de 40 horas, 20 numa turma de 1º ano e 20 em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas diferentes.
<b>P2</b>	Tem 26 anos. Sua formação inicial é graduação em Pedagogia. Possui quatro anos de experiência no magistério, sendo três em turmas de 1º ano com a utilização do material do PAIC. É professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. Sua jornada no município é de 40 horas, com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na mesma escola.
<b>P3</b>	Tem 42 anos. Sua formação inicial é no magistério na modalidade normal e graduação em Pedagogia. Tem 15 anos de atuação docente, 12 deles em turmas de 1º ano. Desde que assumiu o cargo de professora efetiva no município de Fortaleza, em 2001, atua em turmas de 1º ano e utiliza o material do PAIC desde 2007. Possui uma jornada de 40 horas, com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na mesma escola.

<b>P4</b>	Tem 39 anos. Possui formação inicial em Pedagogia. Tem especialização em Psicopedagogia. Tem 14 anos de experiência de docência. Trabalhou durante cinco anos em escolas particulares e há nove é professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. Ao longo desses nove anos, leciona no 1º ano e desde 2007 utiliza o material do PAIC. Sua jornada no município é de 40 horas, com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na mesma escola.
<b>P5</b>	Tem 45 anos. Sua formação inicial é em magistério na modalidade normal e graduação em História. Tem especialização em Administração Escolar. Tem 24 anos de experiência no magistério, quatro deles dedicados ao 1º ano e utiliza o material do PAIC por igual período nesse ano escolar. Trabalhou por 12 anos em escolas particulares e há 12 é professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. Sua jornada é de 40 horas, com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na mesma instituição de ensino.
<b>P6</b>	Tem 34 anos. Sua formação inicial é graduação em Pedagogia. Possui especialização em Educação Infantil. São 14 anos de experiência docente, sete deles dedicados ao 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando o material fornecido pelo PAIC. Trabalhou por quatro anos em escolas particulares e há dez é professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. Sua jornada no município é de 40 horas, com duas turmas de 1º ano fundamental na mesma escola.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 1, observam-se semelhanças e diferenças entre as professoras quanto aos itens: nível e curso de formação, idade cronológica e tempo de experiência no magistério. Todas elas possuem graduação, sendo cinco delas graduadas em Pedagogia e apenas uma (P5) com licenciatura em História, mas com formação de magistério no nível médio. Do grupo participante, apenas três das seis docentes possuem especialização (P4, P5 e P6). A idade das professoras pesquisadas varia entre 26 e 45 anos, enquanto o tempo de experiência apresenta uma variação entre 4 e 24 anos. Desse grupo de professoras, a P5 possui o maior tempo de experiência docente, enquanto a P2 o menor tempo. O tempo de atuação dessas professoras no 1º ano do Ensino Fundamental varia entre 3 e 12 anos. No que diz respeito à participação e ao uso do material do PAIC, três professoras (P3, P4 e P6) utilizam o material desde a implantação do programa, enquanto a P1 e a P5 o utilizam há quatro anos e a P2 o utiliza há três anos, desde que ingressou na carreira docente no município de Fortaleza.

### 3.5 Instrumentos de coleta de dados

O trabalho de campo para a coleta de dados foi desenvolvido por meio dos seguintes instrumentos: associação livre de palavras<sup>9</sup>, entrevista, análise das produções escritas de

<sup>9</sup> A utilização dessa técnica foi sugestão da Prof<sup>ª</sup> Dra. Ana Iorio Dias, que integrou a banca de qualificação do projeto desta dissertação. A técnica foi utilizada por ela em seu trabalho de Doutorado “A compreensão de

crianças em diferentes níveis psicogenéticos e análise documental. Esses procedimentos serão descritos a seguir, como também será descrita sua forma de utilização.

### 3.5.1 Entrevista

Esse instrumento tem sido empregado nas pesquisas qualitativas, visando a compreensão do pesquisador sobre o que os sujeitos pensam, sabem e representam. Banister (1994 apud Szymanski 2002), considera a entrevista como uma solução para o estudo dos significados subjetivos e de tópicos complexos.

Entre os conteúdos que podem ser investigados a partir da aplicação dessa técnica, Lakatos (1993) inclui fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Fraser (2004) destaca que uma das vantagens do uso da entrevista é favorecer a relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado por meio das trocas verbais e não verbais no contexto de interação. Ela permite uma melhor compreensão dos significados, valores e opiniões dos atores sociais sobre situações e vivências pessoais.

Segundo Szymanski (2002), o pesquisador, ao utilizar a entrevista, busca não somente informações, mas também a criação de situações de confiabilidade para que o entrevistado forneça dados relevantes para o trabalho de investigação. A autora destaca ainda que a concordância do entrevistado em participar da pesquisa denota sua intencionalidade de ser ouvido e de ter suas afirmações consideradas verdadeiras, como também sua compreensão da condição de dono de um conhecimento importante para o entrevistador.

Nesta pesquisa, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas (apêndice C), instrumento que combina perguntas abertas e fechadas. Nesse sentido, o pesquisador deve ficar atento para direcionar, no momento oportuno, o entrevistado, para não se afastar em demasia do tema e dos objetivos pretendidos e a contribuir para delimitar o volume de informações.

Na presente investigação, optou-se pela aplicação das entrevistas com os seguintes propósitos: identificar que saberes subjazem e/ou se articulam às concepções de professores participantes do PAIC sobre o processo de alfabetização; compreender como essas concepções influenciam a prática pedagógica; identificar as contribuições do PAIC para o trabalho docente.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola de cada uma das participantes, e as professoras, na maioria das vezes, preferiam a sala dos professores ou a biblioteca por se sentirem mais confortáveis nesses espaços para falar à vontade.

Ao longo das entrevistas, as participantes demonstravam satisfação e segurança em responder aos questionamentos, provavelmente motivadas para relatar suas práticas enquanto professoras alfabetizadoras e as concepções a elas relacionadas.

### 3.5.2 A associação livre

A associação livre é uma técnica projetiva que começou a ser utilizada por Freud em substituição à hipnose. Para Freud (1978, p. 6) esse método originou a psicanálise, e é explicado pelo autor da seguinte maneira:

O paciente fica livre de falar o que lhe vier à mente, fazendo, assim, associações (...). As associações seriam determinadas pelas forças inconscientes da psique, e o terapeuta deveria interpretá-las a fim de trazer à tona o trauma responsável pela perturbação nervosa do paciente.

Sobre a associação livre de palavras, Bardin (2009, p. 53) afirma que “[...] o teste por associação de palavras, o mais antigo dos testes projectivos, permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo”.

Esses testes foram incorporados como técnicas de pesquisas, principalmente na área da psicologia social. Spink (2004) destaca que essa técnica “[...] vem assumindo importância cada vez maior na pesquisa sobre representação social”.

A técnica consiste em recomendar aos sujeitos pesquisados que eles associem livre e rapidamente, a partir das chamadas palavras ou termos indutores, outras palavras ou termos induzidos.

Nesta pesquisa, utilizaram-se cinco termos indutores relacionados ao processo de alfabetização com a finalidade de captar das professoras associações livres relativas a esses termos. A utilização desses termos objetivou conhecer quais as concepções das professoras pesquisadas com referência à alfabetização. Buscou-se, por meio da utilização dos termos indutores, uma alternativa para que as professoras se sentissem livres e falassem sem julgamentos, e ainda se permitissem também verbalizar sem a preocupação com conceitualização considerada aceitável consoante a orientação teórica do material do PAIC.

Utilizaram-se os seguintes cinco termos indutores: **alfabetização, letramento, métodos de alfabetização, psicogênese da língua escrita e erro construtivo**. Esses termos



foram selecionados por serem temas recorrentes na atualidade quando se discute alfabetização.

Vale ressaltar que a apresentação dos termos indutores foi realizada com cada professor de forma individualizada. O procedimento consistia em solicitar às professoras que verbalizassem a primeira palavra ou termo que lhes ocorresse a partir da apresentação pela pesquisadora de cada um dos termos indutores. Salientamos ainda que os termos foram falados separadamente.

As professoras, mais uma vez, acolheram bem a proposta dessa técnica, através da qual foram coletados dados que contribuiriam para ampliar as possibilidades de análises.

### **3.5.3 Análise das produções escritas de crianças**

Dada a especificidade do objeto de estudo desta investigação, fez-se necessária a criação de um instrumento que contribuísse para a compreensão das concepções de alfabetização por parte das professoras alfabetizadoras, bem como para a identificação dos saberes dessas docentes acerca da alfabetização de crianças. Para tanto, a pesquisadora apresentou produções escritas às professoras. Pensou-se então em propor às professoras que analisassem produções escritas reais de crianças (alunos da pesquisadora) em processo de alfabetização. Foi solicitada às professoras a análise das produções a partir de alguns direcionamentos, tais como: nível psicogenético de cada criança e intervenções pedagógicas necessárias para que a criança avançasse.

Foram selecionadas quatro produções com níveis psicogenéticos diferentes, as quais foram apresentadas em conjunto a cada professora, que, assim, definia a ordem de análise de cada produção. Vale ressaltar que essa análise foi realizada de forma individualizada com cada professora em sua respectiva escola.

Avalia-se que esse procedimento de coleta foi muito importante. Para todas as professoras, a proposta de análise das escritas era fácil de ser realizada, porque constantemente elas desenvolviam em seu trabalho propostas dessa natureza.

### **3.5.4 Análise documental**

Essa técnica objetiva buscar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses do pesquisador. Esses documentos podem ser os mais diversos: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, memorandos,

circulares, relatórios, entre outros. Seu uso é recomendado quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outros instrumentos de coletas, para auxiliar a elucidação de determinadas questões (LUDKE & ANDRÉ, 1996).

Cellard (2008) propõe orientações para a avaliação prévia dos documentos que se pretende analisar. Segundo esse autor, é primordial a análise do contexto histórico de produção do documento. Deve-se avaliar a credibilidade do texto, elucidar a identidade do autor, verificar a procedência do documento e considerar a natureza do texto, antes de qualquer conclusão antecipada.

Nesta pesquisa, selecionaram-se os planos de aula das professoras pesquisadas como documentos a serem analisados. Essa análise objetivou compreender como as professoras participantes deste estudo organizavam didaticamente as atividades relacionadas à alfabetização.

Todas as professoras disponibilizaram seus planos de aula (anexo 3) e autorizaram, inclusive, que fossem feitas cópias desse material. Vale ressaltar que elas escolheram o plano que iriam disponibilizar. Analisou-se um plano de aula de cada professora participante deste estudo.

### **3.6 Formas de registro**

Foram utilizados, como formas de registro, diário de campo e gravações das entrevistas.

Fez-se uso do diário de campo em todas as visitas às escolas. Nele foram registradas algumas informações pertinentes, bem como reflexões e questionamentos que emergiram durante as entrevistas, as associações livres de palavras e a análise pelas professoras das produções escritas das crianças.

As entrevistas, as associações livres e as análises das produções foram gravadas em áudio, recurso que favoreceu a conservação na íntegra da fala das professoras. As transcrições foram realizadas em seguida à aplicação dos instrumentos, a fim de facilitar esse processo, e nelas preservaram-se as características originais das falas das entrevistadas.

### **3.7 Análise e tratamento dos dados**

Os dados foram organizados em duas categorias, que surgiram a partir dos dados coletados em consonância com os objetivos definidos para esta pesquisa. Pretendia-se

conhecer e analisar as concepções sobre alfabetização de professoras participantes do PAIC na rede municipal de Fortaleza. Constituíram-se, ainda, como objetivos desta pesquisa: analisar as teorias científicas que embasam as concepções das professoras alfabetizadoras sobre alfabetização; investigar, na visão das professoras participantes do PAIC, as implicações das contribuições teóricas desse programa na prática pedagógica a partir das concepções levantadas por essas professoras; identificar quais saberes subjazem e/ou se articulam às concepções apresentadas pelas professoras participantes do PAIC da rede municipal de Fortaleza sobre alfabetização.

Denominou-se “Professoras alfabetizadoras e suas concepções sobre alfabetização” a primeira categoria, que visa contemplar os dois primeiros objetivos citados anteriormente. A segunda categoria foi denominada “Professoras alfabetizadoras: uma análise acerca da articulação/desarticulação entre a proposta do PAIC e os planos de aula”, na qual situa-se a prática docente por meio da análise dos planos de aula e dos discursos obtidos na entrevista, com vistas a contemplar os dois últimos objetivos citados. O Quadro 2 a seguir ilustra a organização das categorias de análise deste estudo.

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1 Professoras alfabetizadoras e suas concepções sobre alfabetização	1.1 Concepção tradicional de alfabetização 1.2 Concepção construtivista-interacionista de alfabetização 1.3 Descompasso entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica 1.4 Coerência entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica
2 Professoras alfabetizadoras: uma análise acerca da articulação/desarticulação entre a proposta do PAIC e os planos de aula	2.1 Os planos de aula e a proposta didática do PAIC

A categoria um – Professoras alfabetizadoras e suas concepções sobre alfabetização – foi organizada em quatro subcategorias de análise: “Concepção tradicional de alfabetização”; “Concepção construtivista-interacionista de alfabetização”; “Descompasso entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica”; “Coerência entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica”.

Ressalta-se que nessa categoria identificamos dois grupos: o grupo 1 (G1), formado por P1 e P6, e o grupo 2 (G2), formado por P2, P3, P4 e P5. O G1 é constituído pelas

professoras que apresentam a predominância da concepção tradicional de alfabetização, e o G2 é composto pelas professoras que possuem uma concepção construtivista-interacionista do processo de alfabetização.

É importante destacar que no interior do G1, apesar da predominância da concepção tradicional de alfabetização, identificou-se, especificamente por meio da análise das produções escritas das crianças, que essas professoras conhecem os níveis conceituais de aquisição da língua escrita descritos na psicogênese e demonstram, assim, um estágio inicial de aproximação com a concepção de base construtivista. Tal ocorrência foi identificada apenas no grupo 1.

A análise dos dados no interior da categoria dois permitiu também a identificação de dois grupos compostos pelas mesmas professoras da categoria um: grupo1 (P1 e P6) e grupo 2 (P2, P3, P4 e P). As professoras do G1 têm suas escolhas metodológicas tanto vinculadas à proposta didática do PAIC quanto à concepção tradicional de alfabetização. Já as professoras de G2 procuram articular sua prática às orientações presentes na proposta do PAIC, que se fundamenta na concepção construtivista-interacionista.

A análise da categoria dois será efetuada também com base na subcategoria: “Os planos de aula e a proposta didática do PAIC”.

Com base nessas categorias e subcategorias, passaremos à análise dos dados no próximo capítulo.

#### **4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

As concepções acerca da alfabetização são históricas e sofreram variações no decorrer do tempo, sobretudo nas últimas três décadas. Até os anos 1980, as preocupações com a alfabetização giravam em torno da escolha do melhor método e da cartilha mais adequada a ser seguida. Atualmente, compreende-se que a alfabetização envolve um complexo trabalho de reconstrução conceitual, o que rompe com a visão simplificada sobre o processo de alfabetização, em que o aprendizado se dá por meio do ensino transmissivo, seguindo uma progressão predetermina que partia das unidades da língua mais fáceis para as mais difíceis. Nessa concepção, o aluno era considerado um sujeito passivo, que iniciava o processo sem conhecimento algum sobre a escrita.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita iniciaram uma verdadeira revolução na área da alfabetização por contribuírem para uma mudança de paradigma, ao deslocarem as preocupações com os métodos para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Assim, as discussões sobre o como ensinar tornaram-se secundárias e cederam lugar às discussões sobre como os sujeitos aprendem.

A partir das discussões sobre a psicogênese da língua escrita, surgiram vários estudos que colaboraram para a construção de uma visão multidisciplinar da alfabetização, para a qual contribuíram antropólogos, psicólogos, sociólogos, linguistas, historiadores e educadores. Ferreiro (2011, p. 55) destaca que esses estudos auxiliaram na construção de “[...] um sólido pensamento teórico sobre a natureza da alfabetização”.

Esse novo pensamento logo repercutiu na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, uma vez que a teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e Teberosky teve grande divulgação e repercussão no Brasil, e difundiu-se nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Essa perspectiva teórica fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa de 1996, como também baseou os programas de formação continuada de professores alfabetizadores como o PROFA, o Pro-Letramento, o PAIC (estado do Ceará) e, mais recentemente, o PNAIC (nacional).

Os professores que até então utilizavam um modelo padrão para alfabetizar com base em métodos e cartilhas, passaram então a ter sua prática pedagógica questionada a partir do advento das ideias construtivistas-interacionistas. Nesse novo contexto de alfabetização, os professores tiveram que se reinventar para tentar adequar seu discurso e sua prática às

exigências políticas e institucionais vigentes, bem como aos novos conhecimentos pedagógicos acerca da alfabetização.

Nessa nova abordagem, a alfabetização adquire uma natureza complexa e multifacetada. Soares (2013, p. 23), ao se referir às facetas que envolvem esse processo, destaca como principais as “psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguística”, somando-se a essas as “fatores sociais, econômicos, culturais e políticos” que condicionam o processo de alfabetização.

Como consequência dessa nova perspectiva, a formação dos professores, especificamente dos professores alfabetizadores, depara-se com novas exigências e especificidades. Para Soares (2013, p. 24) essa formação deve propiciar

[...] uma preparação do professor que o leva a compreender as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Percebe-se que formar esse professor que atenda a essas novas exigências não é tarefa das mais fáceis de realizar, pois, por vezes, isso requer do professor uma transformação de sua prática pedagógica e do seu modo de compreender o processo de aprendizagem. Em relação a esse aspecto, Ferreiro (2001, p. 31) assinala:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros.

Garcia (2008, p. 21) considera a escola como um espaço de teoria em movimento permanente, pois é nela que ocorrem a construção, a desconstrução e a reconstrução das teorias adquiridas pela professora alfabetizadora nos cursos de formação inicial e continuada. A autora esclarece:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

Transformar o conjunto de ideias, crenças e teorias que orientam a prática dos professores alfabetizadores consiste em um desafio que requer do professor uma postura de

constante busca por formação e autoformação, na tentativa de ressignificar seus saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem sob uma nova abordagem conceitual.

A tentativa dos docentes de se adequarem às novas exigências e redirecionar suas práticas para atender as normatizações das políticas públicas na área da educação, dos programas de formação continuada e dos materiais didáticos direcionados para as turmas de alfabetização não ocorre de uma forma simples. Trata-se de um processo gradativo em que esses profissionais se deparam com muitos conflitos e inevitáveis equívocos.

Na busca por conhecer e analisar as percepções de professoras da rede municipal de Fortaleza com respeito à alfabetização, foi possível perceber que essa tarefa é complexa, uma vez que, assim como as crianças constroem e reconstróem seus saberes sobre a língua escrita, essas professoras também se encontram constantemente em um processo de construção e reconstrução de seus saberes docentes, dada a natureza social desses saberes.

Morais (2012, p. 12) corrobora essa discussão, ao ressaltar que

[...] para sermos coerentes, precisamos ser construtivistas também ao analisarmos o trabalho docente. Como os professores constroem e reconstróem seus saberes da ação docente, creio que não podemos, autoritariamente, querer que “apaguem” de suas mentes tudo que sabem e pensam sobre alfabetização, a fim de se converterem à metodologia que defendemos. [...] antevendo que nunca teremos consensos absolutos sobre a “melhor maneira de alfabetizar”.

Tomando como base esses pressupostos do autor, passaremos à análise dos dados para compreender como as professoras alfabetizadoras participantes desta investigação ressignificam suas concepções sobre a alfabetização em meio ao desafio de entender esse processo sob uma nova perspectiva conceitual – a construtivista-interacionista.

A análise das concepções sobre alfabetização será efetuada por meio de entrevista, de análise das produções escritas de alunos e de aplicação da técnica de associação livre. A relação entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica será efetuada com base nas propostas de intervenção sugeridas pelas professoras durante a análise de produções escritas de crianças em processo de alfabetização, a associação livre e a entrevista.

As seis professoras participantes deste estudo formaram dois grupos: o grupo 1 (G1), constituído por P1 e P6, no qual se observa a predominância da concepção tradicional, embora durante a análise das produções escritas essas professoras tenham demonstrado compreender os níveis conceituais descritos na psicogênese da língua escrita; o grupo 2 (G2), é integrado por P2, P3, P4 e P5, no qual há uma predominância da concepção construtivista-interacionista como base para fundamentar a prática pedagógica e a compreensão acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A presente categoria foi organizada em quatro subcategorias, a saber: **4.1 Concepção tradicional de alfabetização; 4.2 Concepção construtivista-interacionista de alfabetização; 4.3 Descompasso entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica; 4.4. Coerência entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica.** Para efeito didático, cada subcategoria será analisada separadamente nos subitens apresentados a seguir.

Na primeira subcategoria estudada analisaram-se os dados da entrevista do G1 e dois termos indutores (erro construtivo e psicogênese da língua escrita) utilizados na associação livre, na tentativa de identificar em quais concepções de alfabetização as professoras fundamentam suas práticas. Pelos depoimentos, percebemos que os discursos de P1 e P6 sugerem uma concepção tradicional, visto que, entre outros aspectos, essas professoras enfatizam a preocupação em como ensinar em detrimento dos processos de aprendizagem dos alunos.

#### **4. 1 Concepção tradicional de alfabetização**

A concepção tradicional de alfabetização fundamenta-se na perspectiva teórica empirista-associacionista, na qual a criança é considerada como um sujeito passivo e dependente de estímulos externos para aprender. Nessa concepção, o que importa, fundamentalmente, é o ato de ensinar.

Conforme Soares (2012), o método, na visão tradicional, é fator essencial do processo de alfabetização, e é considerado determinante para essa aprendizagem. Assim, o conhecimento dos alunos, suas singularidades e seus processos de aprendizagem não se constituíam objetos de interesse dessa perspectiva teórica.

Os métodos tradicionais de alfabetização, independentemente de ser sintéticos ou analíticos, utilizam, como princípios para alfabetizar, práticas fundamentadas na repetição, memorização, mecanização e em cópias de acordo com modelos a serem seguidos. O que diferencia o método sintético do analítico é o tipo de unidade linguística utilizada como ponto de partida para o ensino. Os métodos sintéticos partem das unidades linguísticas menores (fonemas, letras ou sílabas) e os métodos analíticos pressupõem que a aprendizagem deve começar com unidades maiores (palavras, frases e textos).

No Brasil, essa concepção tradicional de alfabetização predominou até o início da década de 1980, tendo sido sistematicamente questionada, a partir de então, em decorrência principalmente do surgimento da concepção psicogenética, que deslocou o eixo das



discussões em torno da importância do método para o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, passados mais de trinta anos da introdução desse pensamento no Brasil e quase vinte de sua institucionalização em nível nacional como fundamentação nos documentos MEC, ainda resistem práticas de alfabetização que se fundamentam na perspectiva tradicional, como apontam estudos como os de Barreto (2004), Souza (2004) e Almeida (2011). Essas pesquisas constataram que, embora os professores detenham alguns conhecimentos a respeito da perspectiva interacionista-construtivista, suas práticas ainda oscilavam entre uma proposta de ensino tradicional e outra com características construtivistas.

No nosso trabalho, das seis professoras colaboradoras da pesquisa, P1 e P6, que compõem o G1, evidenciaram, em diversos momentos da entrevista, que em suas práticas pedagógicas, por vezes, ainda se apoiavam na concepção tradicional de alfabetização. Essas professoras, quando questionadas sobre como a criança aprende a ler e a escrever, assim responderam:

Inicialmente, ele [o aluno] precisa conhecer a palavra e saber que aquela sílaba, por exemplo, na palavra boneca, que BO também vai fazer parte de várias outras palavras. A criança tendo essa fixação e conhecendo isso, ela vai aumentar o vocabulário dela. Eu sei que o silabado, sem significado pra criança, não adianta, mas eu ainda uso o silabado com aquelas crianças que estão muito no início, estão saindo do pré-silábico, e tem muita relação com a forma como eu fui alfabetizada. Eu utilizo uma palavra e dali eu extraio as sílabas. (P1)

Treinando mesmo a leitura, todos os dias eu chamo dois ou três pra sentar do meu lado e ler a lista de palavras; com o exercício do autoditado eles aprendem os sons e pra ler é um pulo. É assim que eu acho. Todo dia tem que ter um autoditado, eu dou o PAIC, mas no finalzinho ou no começo da aula eu tenho que dar o autoditado todos os dias, pra eles entenderem o som da sílaba e da letra, aquilo, pra mim, não pode faltar. No começo eu faço com intervenção, do quarto mês pra frente eles já fazem sozinho. Outra atividade é a lista de palavras, muita lista de palavras pra depois começar a fazer as frases e escrever os textos. (P6)

As falas das professoras revelam que as fontes dos saberes docentes são diversas, destacando-se, entre elas, a experiência discente. Podemos inferir desse trecho da entrevista de P1 que sua concepção de alfabetização está vinculada aos saberes de sua experiência de aluna. Para essa professora, a compreensão sobre o processo de alfabetização e de como alfabetiza “[...] tem muita relação com a forma como eu fui alfabetizada”. Ressalta-se que todas as professoras participantes desta pesquisa foram alfabetizadas por meio dos métodos tradicionais. E, no caso de P1, ela ainda adota em sua prática a concepção tradicional de alfabetização.

P1, ao afirmar que “[...] eu ainda uso o silabado com aquelas crianças que estão muito no início”, reconhece que utiliza como estratégia de ensino atividades com ênfase no trabalho

com as sílabas. E mais adiante ressalta: “Eu sei que o silabado, sem significado pra criança, não adianta”. Observa-se, assim, que P1 – embora reconheça que o ensino com base nas famílias silábicas pode não ser significativo para o processo de alfabetização – insiste em usá-lo, e não percebe a contradição entre a teoria que embasa o trabalho do PAIC e sua prática em sala de aula.

Ainda no que diz respeito à concepção tradicional de alfabetização, destacamos a fala de P6 que afirma que, para alfabetizar, “Todo dia tem que ter um autoditado”, e complementa: “No começo eu faço [o autoditado] com intervenção, do quarto mês pra frente eles já fazem sozinhos”. Esse trecho leva a inferir que essa professora utiliza, em sua prática, metodologias vinculadas à perspectiva tradicional. Verificamos que o uso diário do autoditado pela professora pode estar relacionado à forma como ela compreende o “erro”. A prática sistemática de autoditado com a finalidade de monitorar a escrita da criança, especialmente no início da aquisição da língua escrita, poderá controlar essa habilidade, e não permitir que a criança escreva com base em suas hipóteses, levando-a a supor que só se aprende através da reprodução correta. Morais (2012, p. 35), ao abordar o erro na perspectiva tradicional de alfabetização, destaca o seguinte:

Como o aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido. É por isso que os métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas. Tal como no behaviorismo de Skinner – que adota uma visão empirista/associacionista – o erro tem que ser banido da situação de ensino-aprendizagem, para que a criança, em sua passividade, não “fixe” as formas de escrita não convencionais.

Nas metodologias tradicionais de alfabetização, o erro era motivo de penalização, pois a escola assumia como missão levar os alunos a reproduzirem a escrita e respeitar rigorosamente a ortografia desde o início do processo de alfabetização.

De acordo com Ferreiro (2011), a escola transformou-se em guardiã da língua escrita, convertendo um objeto social em objeto escolar, ao solicitar do sujeito uma atitude de respeito cego diante desse objeto sobre o qual não era permitido atuar, mas simplesmente contemplar e fielmente reproduzir.

Em relação à metodologia de alfabetização utilizada, P6 afirmou que trabalha com “[...] muita lista de palavras, pra depois começar a fazer as frases e escrever os textos”. Essa sequência idealizada na apresentação das unidades linguísticas é também uma característica presente nas metodologias tradicionais, uma vez que nessa perspectiva a aprendizagem é vista como um processo de acumulação de informações. Assim sendo, os passos metodológicos

partem do que se considera fácil para o difícil, definidos a partir da perspectiva do adulto, e não daquele que aprende. Outro aspecto que também se relaciona às metodologias tradicionais refere-se ao trabalho com palavras soltas sem contexto de significação, pois nessa concepção de alfabetização não há preocupação de corresponder as unidades trabalhadas (palavras e textos) a contextos nos quais os alunos se inserem fora da escola.

Para P6, o aluno aprende “[...] treinando mesmo a leitura; todos os dias eu chamo dois ou três pra sentar do meu lado e ler a lista de palavras”. Trata-se de uma das práticas mais conservadoras da escola tradicional. Segundo Ferreiro (2011), essa prática escolar, na qual se propõe à criança que leia palavras e orações descontextualizadas, consiste numa afronta à inteligência infantil por não permitir que a criança se aproprie da escrita, na medida em que ela se torna mera reprodutora de signos estranhos. Para que o aprendiz se aproprie da escrita alfabética, de forma significativa, faz-se necessária a interação com a escrita que contemple suas funções e seus usos tanto na escola quanto fora dela, assim como a vivência de diferentes práticas de leitura e produção de textos reais.

Em outro trecho da entrevista, P6 parece revelar, mesmo que provavelmente não tenha consciência disso, que se baseia na “prontidão para a alfabetização”, cujo conceito está presente na perspectiva tradicional de alfabetização. Esse conceito pode ser identificado quando P6 fala da dificuldade de alfabetizar:

No começo do ano, quando ninguém ainda sabe ler, eu pego todos os livros e guardo dentro do armário e vou fazer atividades de jardim: recortar, pintar e colar, pra eles entenderem o que estão fazendo ali na sala de alfabetização e depois que eles começam a entender o que é que se faz na escola é que eu começo o trabalho de alfabetização (P6).

A fala dessa professora caracteriza o período preparatório utilizado na concepção tradicional de alfabetização. Nesse período, são priorizadas atividades que privilegiam o desenvolvimento de habilidades visuais, auditivas e motoras que conduzem a um estado de prontidão para a alfabetização que pode ser constatado através dos testes para avaliar essas habilidades. Ferreiro (2001) avalia que esses testes não medem aspectos relacionados diretamente à forma como as crianças reconstroem a escrita alfabética. O autor ainda acrescenta:

A tão comentada “prontidão para a lecto-escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, “esperando que amadureça”. Por outro lado, os tradicionais “exercícios de preparação” não ultrapassam o nível do exercício motriz e perceptivo, quando é o nível cognitivo aquele que está envolvido (e de forma crucial), assim como

complexos processos de reconstrução da linguagem oral, convertida em objeto de reflexão (p. 101).

Desse modo, compreende-se que esses exercícios preparatórios com ênfase nas habilidades perceptivas e na coordenação motora não promovem a evolução conceitual da escrita – aspecto principal envolvido no processo de compreensão do modo de representação do sistema de escrita alfabética.

De acordo com as entrevistas de P1 e P6, observa-se que suas concepções sobre alfabetização enfatizam a preocupação em como ensinar a ler e a escrever numa perspectiva tradicional. Tal concepção contraria as orientações presentes nas formações promovidas pelo PAIC, fundamentadas numa perspectiva construtivista-interacionista. Essas formações buscam promover a adesão dos professores alfabetizadores a uma nova concepção de alfabetização, que considera o sujeito em relação às suas ações, aos seus conhecimentos prévios relacionados à língua escrita, à sua cultura e aos processos individuais de elaboração conceitual do sistema de escrita alfabética.

Mortatti (2000, p. 280), ao refletir sobre a formação de professores alfabetizadores para as novas demandas para a alfabetização a partir dos anos de 1980, pondera que nem sempre as teorias legitimadas e as práticas pedagógicas caminham juntas e declara:

Apesar de todo o empenho de esclarecimento e convencimento e da euforia que caracterizam as normatizações e tematizações e da intensa divulgação de experiências bem-sucedidas, o trabalho de sala de aula parece não ter-lhes acompanhado o ritmo e o tom. (...) Na busca de solução para o impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso de época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional.

O descompasso constatado por Mortatti (2000) fica evidente nas falas de P1 e P6, que demonstraram compreender o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva tradicional, ainda que as normatizações e as concretizações atuais da alfabetização defendam a concepção construtivista-interacionista.

Esse descompasso fica mais evidente ainda quando analisamos a compreensão dessas professoras sobre dois termos indutores relacionados à perspectiva teórica adotada pelo PAIC: “psicogênese da língua escrita” e “erro construtivo”. Durante a associação livre relacionada ao primeiro termo, observamos que as professoras do G1 não conseguiram desenvolver conceitos relacionados ao termo.

Quando solicitadas a falar o que lhes vinha à mente quando ouviam aquele termo, elas responderam:

P1: É um termo que eu ainda não conheço a fundo.

P6: O que é isso?

Embora a perspectiva teórica fundamente o programa de formação continuada do qual essas professoras participam há pelo menos três anos, observamos que, no G1, P1 afirma que não conhece esse termo “a fundo”. P6, por sua vez, respondeu com uma indagação “O que é isso?” e não desenvolveu conceitos relacionados ao termo.

Com relação ao segundo termo, as professoras compreendem o erro construtivo como uma tentativa do aluno de se apropriar do conhecimento, contudo observaram-se algumas contradições entre a forma de compreender o erro e a forma de intervenção. Vejamos o que falaram essas professoras sobre esse termo:

P1: É errando que se aprende. Em relação à criança, ela normalmente não vai perceber o erro, mas o professor está ali pra isso, mas ele não vai dizer: você errou. Ele pode dizer: vamos organizar isso, houve um engano aqui, vamos tentar melhorar, e dali o professor aproveita a oportunidade, e não dizer: tá errado, e não dar uma justificativa sobre isso.

P6: O erro ele ajuda a criança a entender e avançar. Com o erro ela aprende.

A professora P1 reconhece que o erro construtivo é uma possibilidade de intervenção: “Em relação à criança, ela normalmente não vai perceber o erro, mas o professor está ali pra isso”. No entanto, observamos algumas incoerências dessa intervenção de P1 em relação aos pressupostos psicogenéticos quando ela afirma que o professor pode dizer ao aluno: “[...] vamos organizar isso, houve um engano aqui”. Com base nos citados pressupostos, a criança não se engana com relação à escrita; ela segue outra lógica diferente da lógica do sistema alfabético, mas que para ela é internamente coerente.

P6 afirma: “O erro ele ajuda a criança a entender e avançar”. Com essa afirmação, a professora parece compreender o erro como uma possibilidade para que o aluno avance na construção do conhecimento, mas, como já vimos anteriormente, essa professora demonstra que tenta controlar a ocorrência desses erros ao utilizar diariamente o autoditado desde o início do processo de alfabetização, na tentativa de monitorar a escrita infantil e evitar que os “erros” se fixem.

Não estamos afirmando que o professor não deve intervir diante da hipótese da escrita da criança, pelo contrário, consideramos que as intervenções são oportunas, uma vez que esses “erros” são indicativos das hipóteses do aluno sobre a escrita. Desse modo, o professor

deve intervir para que os alunos reconstruam suas hipóteses, sem que para isso seja necessário controlar a escrita da criança e impedir que ela reflita sobre sua própria escrita.

A dificuldade de conceituar e compreender de forma consistente e segura os conceitos e fundamentos da psicogênese da língua escrita foi atestada por Mamede (2000) em um estudo acerca de reelaboração, pelos professores, dos fundamentos dessa perspectiva. A pesquisadora se deparou com o que chamou de imprecisões, dúvidas, contradições e equívocos por parte dos professores.

Observa-se que passados mais de dez anos da pesquisa realizada por Mamede, as confusões conceituais, as imprecisões e as dúvidas persistem. Esses aspectos são merecedores de atenção por parte das ações de formação desses profissionais, no sentido de buscar o aprimoramento de suas práticas e a construção ou reconstrução de conhecimentos teóricos consistentes.

A formação inicial, por vezes, não tem se mostrado suficiente para subsidiar a prática docente. Schön (2000, p. 19) afirma que “[...] o que os aspirantes profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”. Diante do exposto, torna-se necessário que os cursos de formação continuada atualizem e realimentem as concepções docentes sobre o objeto e o processo de aprendizagem, haja vista que elas não são estáticas, acabadas e definitivas.

Verificamos que das seis professoras participantes deste estudo somente P1 afirma ter cursado, nos cursos de sua formação inicial, disciplinas que tratassem do processo de alfabetização: “Eu estudei a questão dos níveis, que é só o que a gente vê até hoje, tá batido já”. No entanto, foi essa a professora que declarou não saber do que se tratava a psicogênese da língua escrita.

Bolzan (2002) considera que a transformação na prática pedagógica parte da compreensão dessa própria prática, o que significa que mudanças nos discursos sobre a prática podem indicar as transformações dessa prática, ainda que esse discurso seja considerado incompleto e incoerente. A autora considera ainda que a reflexão docente sobre suas ações em situações de interação com os colegas de profissão, mediatizadas por teorias e concepções, podem produzir mudanças significativas em seu saber-fazer, e impulsionar um novo e melhor conhecimento por meio da troca de ideias, opiniões e conflitos.

As ações de formação continuada desses profissionais, como as que são oferecidas pelo PAIC, podem se constituir, dependendo da forma como forem conduzidas, em uma oportunidade de superação das confusões conceituais das professoras, possibilitar mudanças

em suas concepções sobre alfabetização e contribuir para a transformação de suas práticas pedagógicas.

Considerando que P1 participa das formações do PAIC há quatro anos e que P6 participa há sete anos, observamos que essa formação não conseguiu transformar de forma muito significativa as concepções dessas professoras sobre alfabetização, fato que talvez seja compreendido a partir de uma análise sobre a forma como são realizadas essas formações. Rossi (2011, p.100) em pesquisa sobre as rotinas pedagógicas desse programa, constatou que “[...] a articulação teoria e prática proposta pela formação está acontecendo de forma pouco eficiente, transformando as discussões sobre as práticas pedagógicas em treinamentos e negligenciando a reflexão acerca do que o professor já desenvolve”. Assim sendo, o professor, muitas vezes, não consegue estabelecer uma relação entre o que a formação propõe e o que ele já realiza, o que não possibilita a esse professor a elaboração de um novo nível de compreensão e uma transformação de sua prática.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar de essas professoras demonstrarem se apoiar numa concepção tradicional de alfabetização, elas compreendem os níveis psicogenéticos de escrita descritos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Tal compreensão foi constatada quando apresentamos as produções escritas de algumas crianças para análise por parte dessas docentes. Provavelmente, o conhecimento dos níveis psicogenéticos da escrita se justifique pela ampla divulgação desse conhecimento na formação continuada do PAIC, contudo essas professoras parecem ainda não compreender como didatizar essas informações.

Nesta subcategoria discutimos sobre as concepções sobre alfabetização que fundamentam as práticas pedagógicas das professoras do G1, quando verificamos que essas práticas apoiam-se, predominantemente, na concepção tradicional de alfabetização. Parece-nos que as formações oferecidas pelo PAIC não se mostraram suficientes para transformar, de forma significativa, as concepções dessas docentes sobre alfabetização.

A subcategoria a seguir comentada discutirá a concepção das professoras do G2 acerca da alfabetização, as quais demonstraram predominantemente uma percepção construtivista-interacionista de alfabetização. Os dados foram organizados a partir da utilização dos seguintes instrumentos: entrevista, associação livre e análise de produções escritas.

## **4.2 Concepção construtivista-interacionista de alfabetização**

No cenário educacional brasileiro, a difusão da concepção psicogenética de base construtivista do processo de alfabetização teve início há mais de trinta anos e até hoje é

objeto de estudo e fundamenta teoricamente as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas. Esse ideário ultrapassou o âmbito das pesquisas e foi difundido em todo o Brasil, alcançando as diferentes instâncias do pensamento pedagógico.

Mortatti (2006) ressalta que no final da década de 1980 ganham força também as ideias de Vygotsky com o discurso interacionista. Essa autora ainda afirma que certos elementos da teoria vigotskiana foram conciliados com as contribuições construtivistas, o que resultou no denominado construtivismo-interacionismo, conciliação essa “[...] subsumida no discurso institucional sobre alfabetização” (p. 12).

Em toda a história da alfabetização brasileira, inúmeras foram as teorias e, principalmente, os métodos que fundamentaram a ação docente dos professores alfabetizadores. Mortatti (2006), ao analisar como essas teorias e esses métodos transformaram a prática pedagógica, dividiu-os em etapas as quais denominou: tematizações, normatizações e concretizações. A primeira etapa se refere aos discursos produzidos academicamente; a segunda, à legislação educacional que legitima os discursos; as concretizações, por sua vez, se referem à materialização dos discursos por meio de livros e programas de formação de professores.

Seguindo esse movimento descrito por Mortatti e ao observar o atual cenário na área da alfabetização, depreende-se que, com relação ao construtivismo-interacionismo, parece que vivenciamos, há aproximadamente duas décadas, o período denominado pelo autor de concretização.

Nesta subcategoria analisaremos a compreensão que as professoras alfabetizadoras investigadas revelam sobre a concepção construtivista-interacionista de alfabetização que, segundo documentos oficiais, deveria servir de referência para a prática pedagógica dessas profissionais. Essa análise terá como base os dados coletados através das entrevistas do G2 (P2, P3, P4 e P5), da análise das produções escritas feita por ambos os grupos, G1<sup>10</sup> (P1 e P6) e G2, e da análise de dois termos indutores (psicogênese da língua escrita e erro construtivo) utilizados na livre associação pelo G2.

Através das entrevistas do G2, notou-se que essas professoras se baseiam predominantemente na concepção construtivista-interacionista para fundamentar sua prática pedagógica e compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas professoras, ao ser questionadas sobre como a criança aprende a ler e a escrever, deram a seguinte resposta:

---

<sup>10</sup> Nesse procedimento, as professoras do G1 (P1 e P6) fizeram a análise com base na concepção psicogenética, de modo que a análise desse dado foi inserida na subcategoria da concepção construtivista-interacionista.



Aprender a ler e escrever é um processo que cada um constrói desde muito cedo. Na sala de aula, nem sempre o que eu falo tem o peso do que o colega fala; o que a criança fala pra outra criança pesa muito mais. Aprendi também que pra eles são mais significativas coisas que são prazerosas, atividades com jogos, caça-palavras, atividades que envolvam mesmo a brincadeira são muito mais significativas do que outras atividades que eu achava que iam trazer um aprendizado, mas não traziam, e também que nem sempre aquilo que eu quero vai ser a resposta que ele vai me dar e que às vezes eu espero pouco e ele me devolve muito mais do que o que eu esperei (P2).

Eu nunca posso dizer: ele [o aluno] não sabe de nada. Ele sabe e muito, você nunca pode chegar na sala dizendo que ele não tem conhecimento, ele tem, o que precisa é orientar no momento certo, na hora certa, procurando estimular. Eu acho lindo quando ele sai de um nível para o outro, avançando em seu processo de aprendizagem (P3).

A alfabetização é um processo psicológico, social e familiar. A criança tem que estar bem emocionalmente, eu vejo um elo entre o trabalho da família, da educação infantil junto com o do primeiro ano, é uma continuidade. Ele vai aprendendo a ler dessa forma, são os esquemas; a gente ajuda a criança a alimentar os esquemas até chegar nesse processo de decodificação dos signos e dos códigos da leitura e da escrita. Eu me baseio muito na Emilia Ferreiro, Piaget e os esquemas, e Ana Teberosky; esses teóricos me ajudam bastante, fundamentam meu trabalho. Falar em leitura e escrita e não falar em Teberosky e Emilia Ferreiro, pra mim isso não existe (P4).

Para alfabetizar, o que a gente não pode deixar de saber na sala de aula é em que nível de aprendizagem os alunos estão, porque eles têm toda uma bagagem de aprendizagem. A gente tem que conhecer a Ana Teberosky, Piaget, Wallon e Vygotsky, você tem que estar sempre estudando esses teóricos porque é o que faz você compreender melhor cada fase que a criança está passando e ajudar ela a superar cada fase desse processo e se tornar alfabetizada (P5).

Na fala das professoras P2, P3, P4 e P5 observamos a presença de alguns princípios da concepção construtivista-interacionista de alfabetização. Por exemplo, a fala da professora P5, “Para alfabetizar, o que a gente não pode deixar de saber na sala de aula é em que nível de aprendizagem os alunos estão, porque eles têm toda uma **bagagem** de aprendizagem”, nos remete a um dos princípios psicogenéticos que se refere à afirmação que nenhuma criança chega à escola sem conhecimentos prévios em relação à linguagem escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 277), “Nenhum sujeito parte do zero ao ingressar na escola de primeiro grau, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 6 anos, as crianças ‘sabem’ muitas coisas sobre a escrita”. Esses conhecimentos prévios das crianças devem nortear o planejamento de atividades de leitura e escrita, para que essas atividades auxiliem na construção de novas aprendizagens.

O trecho da fala de P3, “Eu acho lindo quando ele sai de um nível para o outro, avançando em seu **processo** de aprendizagem”, exemplifica o segundo princípio presente na fala de P2, P3, P4 e P5. Essas professoras, ao se referirem ao aprendizado da linguagem

escrita, utilizam a palavra “processo”, relacionando-o à progressiva construção que as crianças fazem na aprendizagem da língua escrita. Nessa sucessão de mudanças que ocorrem nesse aprendizado, o sujeito principal é quem aprende, e cabe ao professor a intermediação nessa construção.

As falas de P3, P4 e P5 demonstram a compreensão da necessidade da intervenção do professor para auxiliar a criança a avançar em sua aprendizagem, compreensão essa identificada na fala de P3, ao afirmar que cabe ao professor “[...] compreender melhor cada fase que a criança está passando e **ajudar** ela a superar cada fase desse processo e se tornar alfabetizada”. Sobre esse aspecto Teberosky e Colomer (2003, p. 77) destacam, na perspectiva construtivista:

A criança adquire conhecimentos na interação construtiva com o material escrito e, por outro, todo o processo de aprendizagem implica relações sociais. Mas, além disso, é necessária a mediação social dos adultos, principalmente porque a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica.

Nas falas de P3, P4 E P5, verificamos que elas se apresentam como responsáveis pelo processo de aprendizagem das crianças. Para essas professoras, a alfabetização não é um processo espontâneo e é necessário um trabalho sistemático para essa construção. Teberosky e Colomer (2003, p.78) assinalam que os professores e as atividades de leitura e escrita são “[...] essenciais para a coconstrução do conhecimento”.

De acordo com Ferreiro (2001a, p. 84), a ação educativa requer intervenção do professor. A autora assinala que

[...] a educação não é contemplação e, por isso é, em certa medida, um ato de violência. O educador quer que a criança chegue a certo ponto, e não pode limitar-se a um ato de contemplação. Contudo, concebe as ideias originais que as crianças têm não como um conjunto de disparates ou ideias engraçadinhas, mas como um sistema coerente, entenderá que construir teorias é algo muito próprio da infância (e dos adultos que continuam aprendendo).

Dessa forma, ensinar requer do professor um trabalho intelectual para compreender o processo de aprendizagem da criança, o que tornará possível conhecer o ponto de partida para a ação educativa sem perder de vista o processo individual da criança.

Apesar de P4 compreender a necessidade de um trabalho deliberado no processo de alfabetização, identificamos incongruência em um trecho de sua fala que sugere confusão conceitual relativa à concepção de alfabetização: “[...] a gente ajuda a criança a alimentar os esquemas até chegar nesse processo de decodificação dos signos e dos códigos da leitura e da escrita”. Essa fala parece sugerir que, para a professora, o aprendizado do sistema de escrita

alfabética ainda é compreendido como aquisição de um código, e não como um processo de compreensão de um sistema de notacional, no qual as letras notam os segmentos sonoros das palavras. Contudo, não é isso que observamos nos demais discursos dessa professora, o que evidencia que esse equívoco/confusão faz parte de um processo de reconstrução por essa professora de sua concepção de alfabetização.

Em suma, o professor, no processo de alfabetização, é quem vai atuar como um dos principais mediadores entre a criança e o conhecimento da língua escrita. A ação do professor seria então intervir na zona de desenvolvimento proximal postulada por Vygotsky. Na ZDP, o ensino atuaria fomentando o desenvolvimento, o que significa que o professor não precisa esperar até que a criança esteja “madura” ou pronta para o aprendizado da língua escrita.

Outro princípio componente da perspectiva construtivista-interacionista, referente à construção da aprendizagem entre as crianças da sala de aula, é encontrado na fala de P2 quando ela declara: “Na sala de aula, nem sempre o que eu falo tem o peso do que o colega fala; o que a criança fala pra outra criança pesa muito mais”. Na visão de P2, a criança é um sujeito ativo capaz de construir hipóteses e conhecimento da língua escrita; assim, aprender com outra criança torna-se possível através de atividades em duplas ou em pequenos grupos que proporcionem o intercâmbio de conhecimentos entre os pares.

Um dos pressupostos teóricos utilizados na fundamentação teórica do PAIC é a psicogênese da língua escrita; por isso, julgamos pertinente compreender o que as professoras pesquisadas sabiam sobre essa teoria, uma vez que nenhuma delas a mencionou diretamente. Assim sendo, a “psicogênese da língua escrita” foi um dos termos indutores utilizados na associação livre de palavras.

As professoras do G2, mesmo de forma genérica, demonstraram compreender o termo. Quando estimuladas a falar o que lhes viesse à mente ao ouvir aquele termo, cada professora deu a seguinte resposta:

P2: Pensamento e reflexão sobre a língua.

P3: É o conhecimento, é você estudar e conhecer o nível dele, o que o aluno sabe sobre a escrita.

P4: Emília Ferreiro.

P5: A gente precisa tá sempre em contato com a parte teórica, estudando a questão dos níveis de aprendizagem das crianças para que a gente compreenda em que fase a nossa criança está, para que ela avance e para que nós possamos ajudá-la a avançar.

As professoras do G2 (P2, P3, P4 e P5) se referiram ao termo de forma simplificada. P2 o relacionou à reflexão sobre a língua, enquanto P3 e P5 o relacionaram de forma restrita

aos níveis de escrita, e P4 se limitou a citar o nome de uma das autoras da pesquisa que deu origem à psicogênese da língua escrita, Emília Ferreiro.

Essas mesmas professoras não apresentaram dificuldades em analisar as produções com base nos níveis psicogenéticos. Da mesma forma ocorreu com as professoras do G1, que, apesar de não conseguir desenvolver conceitos relacionados ao termo, também realizaram a análise das produções com relativa facilidade. Essa facilidade decorre provavelmente da intensa divulgação desses níveis pela formação continuada da qual elas participam.

Passaremos a seguir à discussão dos dados relativos à análise realizada pelas professoras do G1 e do G2 acerca das produções escritas das crianças, optando por apresentar esses dados de acordo com o nível psicogenético evolutivo. Ressaltamos que, no decorrer da fase de coleta, essas produções não seguiram essa ordem evolutiva dos níveis de escrita.

Observou-se, de uma forma geral, que todas as professoras participantes (G1 e G2) demonstram conhecer as características de cada estágio ou nível descrito pela psicogênese, embora, por vezes, ainda precisem de maior aprofundamento teórico quando se deparam com a necessidade de propor intervenções apropriadas ao nível do aluno e que suscitem evolução psicogenética da escrita.

Assim, diante de uma escrita pré-silábica ilustrada a seguir, observamos que nenhuma das professoras colaboradoras apresentou dificuldade em identificar em que nível cada criança se encontrava, embora algumas das definições das docentes se mantinham em um nível genérico. Por exemplo, entre as seis professoras, P1, P4 e P6 identificaram o nível pré-silábico por uma característica comum a esse período, que é o fato de a criança não relacionar a escrita ao som da fala. Tal entendimento pode ser exemplificado pela fala de P1, ao afirmar: “Essa criança aqui tá pré-silábica, ela não leva em consideração o valor sonoro”.

Figura 1 – Escrita pré-silábica

COAC BOI  
 AOVO COBRA  
 VXOV FORMIGA  
 CAVCOV ELEFANTE  
 CVOCAOA  
 A COBRA TEM VENENO.

Já P4 e P6 sugeriram que provavelmente essa criança utilizou as letras do nome próprio para escrever as diferentes palavras solicitadas. Tal constatação foi observada por P6, ao apontar: “Aqui é pré-silábico, ele [o aluno] repete as mesmas letras, que talvez sejam as do nome dele”. Ao longo do processo evolutivo no nível pré-silábico, existe a possibilidade de a criança utilizar as letras do próprio nome ou a mesma escrita para palavras diferentes, pois essas letras são mais significativas para ela.

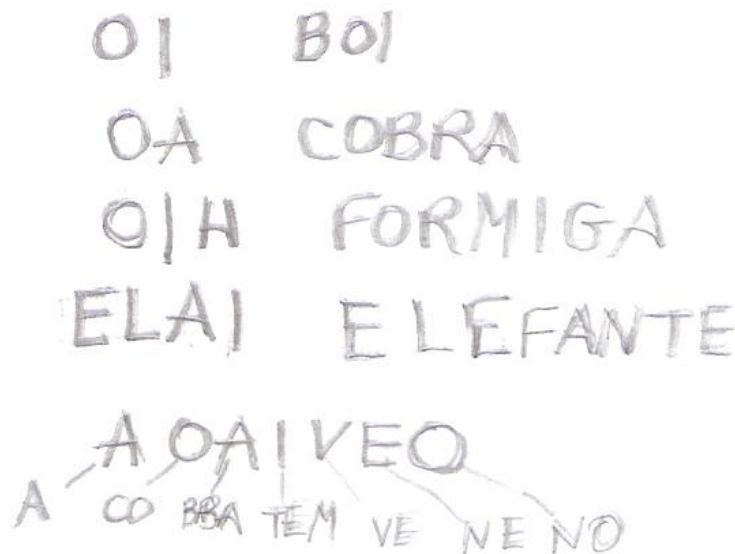
Apesar de asseverar inicialmente que a criança “[...] repete as mesmas letras, que talvez sejam as do nome dele”, P6 prosseguiu afirmando que “[...] ele foi escrevendo por escrever”. A professora não verifica em sua análise que a criança poderia estar levantando outras hipóteses, como a quantidade mínima de letras ou a variação de letras entre palavras e no interior das palavras. Assim sendo, o que para um adulto pode parecer sem sentido, pode revelar quais hipóteses dão sentido à escrita de quem está se alfabetizando.

Já P2, em sua análise, afirmou: “Pré-silábica, tem uma variação de letras pra escrever palavras diferentes”. Para essa professora, assim como para P3 e P5, as variações de letras são as diferenciações entre as escritas produzidas para dizer coisas diferentes. Ferreiro (2001, p. 24) explica que para fazer essa diferenciação

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva.

Dando continuidade à discussão sobre as análises das produções escritas, vejamos agora como as professoras analisaram a escrita silábica ilustrada a seguir. Observamos que, mais uma vez, todas conseguiram interpretar com facilidade qual a hipótese em que a criança se encontrava no momento da escrita. Todas as professoras descreveram a característica principal desse nível, ou seja, para cada sílaba que se pronuncia, coloca-se uma letra, como podemos identificar na fala de P5: “Essa criança está no silábico. Ela está utilizando uma letra para cada sílaba”. Essa característica também foi observada pelas demais professoras participantes.

Figura 2 – Escrita silábica



A hipótese silábica consiste em um grande salto qualitativo em relação à escrita pré-silábica. Ferreiro (2001) enfatiza que a importância dessa fase consiste na possibilidade de a criança adquirir um critério para regular as variações na quantidade de letras como também centrar sua atenção nas variações sonoras.

Assim como P1, que afirmou “Essa criança é silábica, ela seguiu o valor sonoro, pra cada palavra ela colocou a vogal”, todas as professoras, em suas análises, também fizeram referência ao aspecto sonoro que surge na hipótese silábica e que estava presente na escrita que lhes foi apresentada. Esse aspecto sonoro representa também um avanço no modo como a criança compreende a escrita, pois, nessa fase, as letras podem começar a adquirir valor sonoro quando há uma tentativa de corresponder cada sílaba a um dos fonemas que formam oralmente essa sílaba.

Ainda sobre a compreensão das professoras sobre os níveis psicogenéticos, veremos como elas interpretaram uma produção escrita silábico-alfabética ilustrada abaixo. Ainda que esse período de transição não constitua um nível psicogenético, Ferreiro (2001a, p. 95) afirma que o silábico-alfabético “[...] é um período com uma especificidade própria.” Assim sendo, nesse período também há a necessidade de uma intervenção específica.

Figura 3 – Escrita silábico-alfabética

boi BOI  
 oba COBRA  
 omika FORMIGA  
 elefaie ELEFANTE  
 aobativeno  
 A CO BRA TEM VE NE NO

Observamos que, assim como nas produções anteriores, nessa última escrita todas as professoras também identificaram com facilidade que se tratava de uma escrita silábico-alfabética. Esse fato talvez esteja relacionado à acentuada difusão sobre os níveis psicogenéticos que ocorre na formação continuada da qual essas profissionais participam, pois, segundo as professoras pesquisadas, nas formações é enfatizada a identificação dos níveis de escrita.

Para classificar a escrita como silábico-alfabética, P3 afirmou: “Aqui ele [o aluno] já está em transição, tá no silábico-alfabético”. Assim como P2e P6, as professoras destacaram tratar-se de um período de transição entre o silábico e o alfabético.

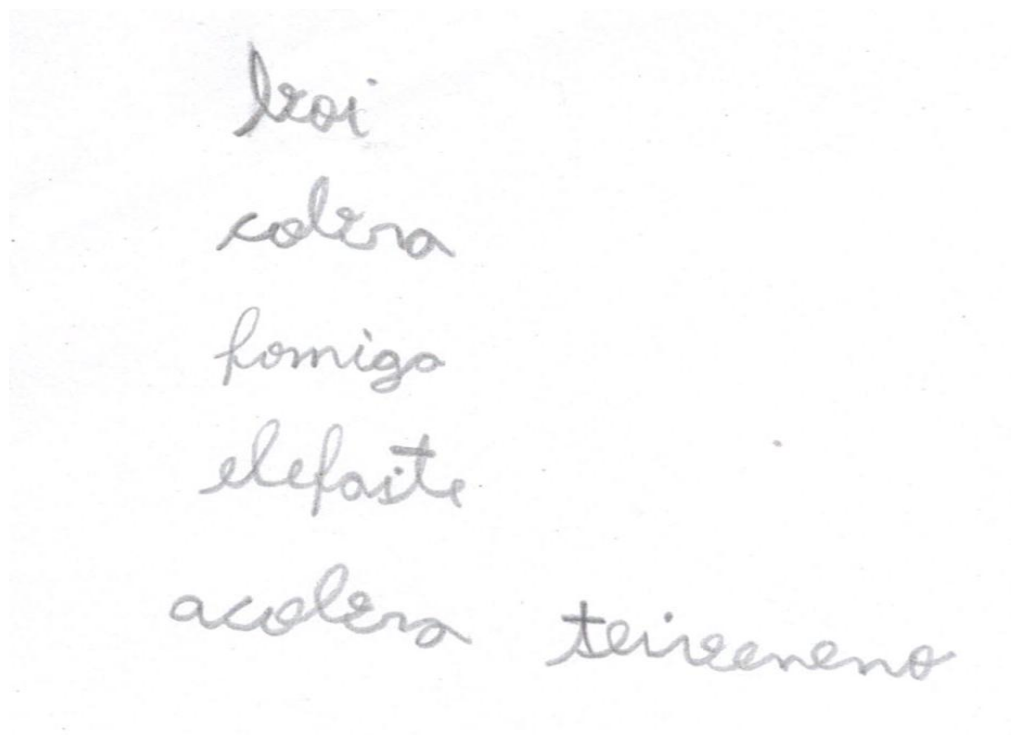
Outra característica desse período foi destacada por P3 ao afirmar que “[...] ele [o aluno] já usa uma letra ou mais para cada sílaba”. Essa característica, também observada por P1 e P4, se refere à descoberta da necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas, descoberta essa que faz a criança oscilar entre colocar uma letra para cada sílaba em determinado palavra ou em parte da palavra, e colocar mais de uma letra para formar outras sílabas em outro momento. Essas professoras observaram, também, a compreensão por parte da criança de que a escrita representa o som da fala, com afirmações tais como: “já considera vogal e consoante com valor sonoro” (P1), “ele já usa o som” (P3) e “ele já relaciona som (P4)”.

Ferreiro (2001) considera que esse período se caracteriza por representar uma transição entre os esquemas prévios que serão abandonados e os esquemas futuros que serão construídos. Ainda sobre esse período, a referida autora assegura:

Percebe-se que é preciso ir além da sílaba, mas não há como sustentar tal análise de uma maneira consistente até o final. Chamei-o de transição, porque é algo que não é uma teoria geral como a anterior, não lhe permite prever, nem antecipar nada, você volta a não saber quantas letras são necessárias para escrever uma palavra. Sabe um pouco melhor quais vão, mas não sabe quantas (FERREIRO, 2001a, p. 96).

Para concluir a discussão sobre a análise realizada pelas professoras acerca das citadas produções escritas, passemos ao nível alfabético ilustrado a seguir. Observamos que, apesar de a hipótese alfabética ser geralmente mais fácil de identificar, pois nela o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema alfabético de escrita, as professoras apresentaram certa insegurança e imprecisão na caracterização desse nível alfabético, diferentemente do que ocorreu com os demais níveis analisados anteriormente.

Figura 4 – Escrita alfabética



As colaboradoras P1, P3 e P5 iniciaram suas análises com interrogações tais como: “Ele está no alfabético, né?”, e ao serem questionadas sobre o porquê dessa conclusão, P1 e P5 responderam relacionando a aspectos gerais como: “Isso aqui é coisa de quem já tá bem encaminhado na leitura” (P1), e “[...] porque você já consegue ler” (P5).



As professoras P2, P4 e P6, por seu turno, fizeram referência ao uso da “sílabas completa” ou “sílabas convencionais” para definir o nível alfabético. Essas definições, porém, ainda não contemplam a descoberta fundamental da hipótese alfabética: a de que as letras não representam as sílabas orais, mas, sim, os fonemas. Ferreiro (2001, p. 27) assinala que nesse nível “[...] a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores”.

Essa falta de clareza na definição do nível alfabético também foi observada em um estudo realizado por Mamede (2003) sobre as leituras teóricas dos professores alfabetizadores. Na ocasião, a pesquisadora levantou a hipótese de que as professoras, assim como os alunos, foram submetidos “[...] a uma relação tão mecanicista com a língua escrita que se obnubilam pelas práticas repetitivas das famílias silábicas, não tendo consciência da relação entre as letras e os fonemas ou não conseguindo expressá-la”. (p. 13)

O erro construtivo, um dos conceitos fundamentais relacionados à área da alfabetização a partir da perspectiva construtivista, foi um dos termos indutores utilizado na associação livre, com o objetivo de conhecer as ideias das professoras investigadas com referência ao termo e compreender as concepções dessas docentes sobre alfabetização.

A psicogênese da língua escrita traz seus fundamentos do construtivismo e entre os conceitos relacionados à teoria está o erro construtivo. Nessa perspectiva teórica, o erro assume uma nova posição e passa a ser considerado como construtivo porque é capaz de mostrar as hipóteses que a criança está elaborando a respeito de um determinado saber, mesmo que essa hipótese, sob o ponto de vista de um adulto, seja incoerente, incompleta ou até mesmo errada.

Em relação à língua escrita, esse tipo de erro é indicativo do estágio ou da fase em que o aluno se encontra na construção da aprendizagem da língua escrita, o que possibilita ao professor adequar ou redimensionar o processo de ensino-aprendizagem para que essa hipótese sejam progressivamente reconstruída.

As professoras do G2 participantes desta pesquisa demonstraram compreender o termo “erro construtivo” como uma tentativa do aluno de construir o conhecimento. Em relação à percepção desse termo indutor, as professoras assim responderam:

P2: É aquele erro que leva ao acerto, é tirar a criança da zona de conforto.

P3: É o aluno errar construindo, ele não errou, ele está em processo de aprendizagem.

P4: A criança de frente com a possibilidade do acerto.

P5: A criança, ela não erra no caso da linguagem escrita, ela tá buscando construir a sua aprendizagem, então pra ela não tem um erro. Eu não posso corrigir uma atividade da criança dizendo que ela errou ou escrevendo por cima do que ela escreveu o que é o correto para mim, porque pra criança, o que ela escreveu está certíssimo.

Embora essa transcrição não seja suficiente para demonstrar de um modo amplo a compreensão das professoras sobre o erro construtivo, podemos perceber alguns indícios desse entendimento.

As respostas das colaboradoras P2, P3 e P4 não nos permitem uma análise mais aprofundada, mas é possível observar que elas expressam a ideia do erro como tentativa de apropriação do conhecimento por parte da criança. P3, por exemplo, afirma que erro construtivo “É o aluno errar construindo, ele não errou, ele está em processo de aprendizagem”. Ainda é admissível captar a compreensão de que é a partir do erro que surge a possibilidade de elaboração de novas e mais sofisticadas hipóteses de escrita.

A fala de P5 também expressa a ideia da criança como construtora de seu conhecimento e do erro construtivo como uma busca de se apropriar do conhecimento. A professora se mostra coerente com os pressupostos psicogenéticos ao assegurar: “Eu não posso corrigir uma atividade da criança dizendo que ela errou ou escrevendo por cima do que ela escreveu o que é o correto para mim”. Sobre a correção das produções escritas das crianças, Ferreiro (2011, p. 48) afirma que “[...] a correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor”. Assim sendo, não é necessário o professor dizer ao aluno que ele se equivocou para fazer uma intervenção eficiente, o importante é que o professor saiba o que fazer diante desse “erro”.

Em relação à intervenção, Morais (2012) chama a atenção para um discurso equivocados que se instalou em muitas salas de aula após a divulgação dos estudos psicogenéticos. Segundo o autor, a intervenção passou a ser vista como algo inapropriado, uma vez que a criança aprenderia espontaneamente e não “[...] seria preciso indicar o que estava errado em sua escrita, porque elas superariam tais erros por conta própria ‘ao longo do processo de desenvolvimento’” (p. 78).

Essa postura espontaneísta revela-se tão prejudicial quanto a que ocorria na perspectiva tradicional, quando a possibilidade do erro devia ser evitada a todo custo por meio de exercícios de repetição e memorização visando à fixação da forma convencional de escrita.

O espontaneísmo subestima o papel do professor e suas possibilidades de intervenção enquanto mediador do processo de construção da aprendizagem da língua escrita.

Nesta subcategoria, discutimos sobre as concepções de alfabetização do G2 e verificamos que essas concepções estão vinculadas a uma perspectiva construtivista-interacionista, pois as professoras compreendem, entre outras coisas, que a alfabetização é uma construção que tem o aprendiz como sujeito ativo e que essa construção se inicia muito antes de a criança ir à escola. Averiguamos que essas docentes estão redimensionando suas perspectivas em relação ao erro, que passou a ser compreendido como demonstrativo da hipótese da criança no processo de construção da escrita. Dessa forma, observou-se que o entendimento dessas professoras sobre alfabetização é coerente com os pressupostos do PAIC, o que nos leva a compreender que essa formação, mesmo com fragilidades – como as que foram apontadas pelo estudo de Rossi (2011), que constatou que nem sempre as mudanças nas ações das professoras resultaram em mudança de concepção. Na presente pesquisa, as professoras do G2 mostraram que estão se apropriando dessas novas concepções como fundamento de sua prática.

Nesta subcategoria discutimos também sobre a compreensão do G1 acerca dos níveis psicogenéticos e constatamos que as professoras do grupo analisaram as produções escritas de modo coerente com o nível psicogenético. Contudo as duas professoras do G1 parecem ainda não compreender como didatizar essas informações, conforme veremos na próxima subcategoria.

A subcategoria que se segue discutirá as propostas de intervenção sugeridas pelas professoras que compõem o G1 (P1 e P6), na busca de identificar como essas docentes estão didatizando as informações relacionadas aos quatro estágios da psicogênese da língua escrita.

### **4.3 Descompasso entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica**

Uma vez conhecidas as concepções de alfabetização que norteiam a prática pedagógica das professoras do G1 e do G2, passaremos a debater sobre as propostas de intervenção docente sugeridas no decorrer da análise das produções escritas de crianças em diferentes níveis psicogenéticos.

Nesta subcategoria, trataremos, especificamente, das intervenções indicadas pelas professoras do G1 (P1 e P6), pois esse grupo, mesmo tendo demonstrado conhecer as características dos níveis evolutivos do aprendizado do sistema alfabético descritos na teoria psicogenética de base construtivista, apresentou dificuldades em propor intervenções

coerentes com os esquemas de pensamento dos aprendizes. A análise que se segue baseou-se também em dados de trechos da entrevista do G1, bem como na análise sobre o termo indutor “métodos de alfabetização” utilizado na ocasião da associação livre.

Os estudos psicogenéticos propostos por Ferreiro e Teberosky não são de natureza pedagógica, mas sim psicológica, e por vezes foram confundidos com uma metodologia de ensino. Isso porque, inicialmente, não houve por parte das autoras uma demonstração da aplicabilidade metodológica do referido estudo, tendo ocorrido um silenciamento em relação às questões didáticas.

Em decorrência dessa ausência de uma proposta de ensino com base nessa perspectiva psicogenética, da severa crítica aos métodos e da divulgação dos estudos sobre o letramento, o como alfabetizar foi obscurecido, pois o foco estava agora no processo de aprendizagem. Como consequência desse processo, Morais (2012, p. 77-78), assinala que

[...] em muitas salas de aula instalou-se um discurso segundo o qual as crianças, espontaneamente, aprenderiam a ler, desde que pudessem participar de situações onde se lesse e se escrevesse textos, cotidianamente. Não seria preciso trabalhar com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras), porque as crianças, “cada uma no seu ritmo”, “descobririam sozinhas” como a escrita funciona.

As professoras do G1 (P1 e P6), durante a entrevista, revelaram ainda se basear na concepção tradicional de alfabetização em sua prática, contudo, como vimos na subcategoria anterior, elas demonstraram compreender os níveis descritos pela psicogênese da língua escrita quando foram apresentadas as produções escritas de crianças.

Defendemos que o conhecimento do professor acerca das hipóteses da escrita da criança e sua coerente interpretação poderão contribuir para o planejamento de atividades que contemplem os aspectos a serem trabalhados em cada fase. Essas atividades devem favorecer o confronto dessas hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita. No entanto, as professoras do G1, apesar de demonstrar conhecer esses níveis, sugeriam não saber como organizar situações de ensino e aprendizagem com base nessa concepção.

Morais (2006, p.5), quando se refere a essa dificuldade em didatizar as informações da psicogênese, assinala:

Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Quanto às intervenções docentes, verificamos que as propostas de intervenção dadas pelas professoras pesquisadas, com base em uma escrita pré-silábica já analisada

anteriormente, foram bem variadas e nem sempre possibilitavam que as crianças refletissem e confrontassem suas hipóteses em direção a um nível mais avançado de escrita.

Apesar de P1 e P6 ter sugerido algumas atividades ainda vinculadas a uma perspectiva tradicional, elas demonstraram compreender a necessidade da retomada do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, aspecto esse que, no início da implementação das propostas de alfabetização fundamentadas na perspectiva psicogenética, foi se perdendo.

P1 enfatizou a necessidade da análise de palavras para crianças na fase pré-silábica ao afirmar: “É preciso trabalhar incisivamente com as palavras, fazendo muita atividade de análise de palavras”. E conclui sua sugestão dizendo que “[...] começa com palavras simples como bola, boca e depois vai complexificando, mas é preciso trabalhar principalmente as sílabas canônicas e depois começa as não canônicas”. Trata-se de uma visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil para quem está se alfabetizando. Essa visão está vinculada a uma perspectiva tradicional de alfabetização, que pressupõe que aprendizagem é cumulativa e que o ensino da língua escrita deve começar do mais fácil para o mais difícil. Verificamos também a suposta definição de palavras fáceis e descontextualizadas como alternativas para a alfabetização das crianças que se encontram nesse nível.

Hoje, as crianças têm cada vez mais acesso à escrita em diferentes suportes e portadores, seja em livros, revistas, computadores, televisão seja em embalagens de produtos. Nesses veículos de informação as palavras não aparecem em uma ordem preestabelecida, ou seja, as crianças não precisam da autorização da professora para ter acesso às regularidades e irregularidades ortográficas.

Em relação às dificuldades com as quais as crianças irão se deparar no processo de construção da língua escrita, Ferreiro (2001, p. 63) destaca: “Os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não estão sujeitos a qualificativos em termos de ‘simples’ ou ‘complexos’. São os problemas que ela pode resolver em uma ordem não-aleatória, mas internamente coerente”.

Assim sendo, considerar a possibilidade de controlar as unidades linguísticas – sejam fonemas, sílabas, palavras, frases, sejam textos – nas decisões metodológicas, nas quais vai se ancorar o ensino da linguagem escrita, consiste numa visão ingênua, uma vez que é totalmente impossível controlar a presença de materiais escritos em diversos ambientes: em ruas, casas, lojas, supermercados, entre outros.

P6, ao explicar sua intervenção pedagógica com crianças no nível pré-silábico, limitou-se a afirmar: “Aqui só vai com muito autoditado”. Esse tipo de atividade para crianças que apresentam hipótese pré-silábica não parece muito útil, pois nessa fase a criança

ainda não compreendeu o que as letras representam e nem como o sistema de escrita funciona. No entanto, atividades como o autoditado podem ser utilizadas como um instrumento de avaliação diagnóstica, porque poderá revelar as hipóteses da criança sobre a escrita e subsidiar a ação pedagógica do professor, na qualidade de observador dos aspectos que devem ser trabalhados em um determinado nível psicogenético.

Ao fazer a escolha do autoditado como estratégia de ensino, P6 revela suas concepções acerca do processo de aprendizagem da língua escrita. O tipo de estratégia descrito por essa professora relaciona-se às práticas muito presentes na perspectiva tradicional de alfabetização, que privilegiavam os métodos de alfabetização em detrimento da compreensão do processo de aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, a ortografia devia ser respeitada desde o início, e o ditado era o instrumento usado para verificar se essa aprendizagem ocorria a contento. O ensino das convenções ortográficas era marcado por práticas tais como repetição, memorização e cópias reiteradas.

Diante da escrita silábica, P1 e P6 não sugeriram atividades de intervenção. P6 restringiu-se a afirmar que “[...] devem feitas atividades que levem ele [o aluno] a perceber que uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra”, o que demonstra o seu conhecimento das características desse nível. Porém, ao ser questionada sobre quais seriam essas atividades, P6 ficou em silêncio. Essa dificuldade da professora talvez esteja atrelada ao fato de que a divulgação da teoria psicogenética nos cursos de formação nem sempre vem acompanhada de sugestões didáticas, ficando esse processo de didatização sob responsabilidade dos professores, que, muitas vezes, se deparam com obstáculos em promover atividades ajustadas aos alunos com diferentes hipóteses de escrita.

P1 também não conseguiu explicar quais atividades desenvolve com crianças com hipótese silábica. Disse apenas que esse é um “trabalho de sala de aula” e que “[...] é melhor que esteja só eu e ela para esclarecer essas questões com essa criança”, e afirmou ainda que “[...] é uma atividade de leitura individual, não é compartilhada”. Esses fragmentos de sua fala revelam sua dificuldade em se reportar a uma perspectiva conceitual para explicar sua ação didática, procurando, pois, explicar como realiza seu trabalho numa perspectiva metodológica.

Quando P1 se refere à necessidade de um trabalho individual docente com esse aluno, parece-nos que ela se pauta, mesmo que provavelmente não tenha consciência disso, na concepção empirista/associacionista de aprendizagem, segundo a qual o professor é o estimulador externo da aprendizagem, e que a criança adquire novos conhecimentos, tais

como letras e palavras, do exterior, sendo, portanto, um mero espectador passivo, que aguarda que alguém (o professor) lhe transfira esses conhecimentos.

A fala de P1 também permite inferir que a interação priorizada em sua sala é a que ocorre entre aluno e professor, o que parece desconsiderar as interações entre as crianças como fundamentais para a construção da aprendizagem da leitura e da escrita. As interações sociais são estimuladas e fazem parte dos pressupostos construtivistas- interacionistas que fundamentam o curso de formação continuada do PAIC, programa do qual essa professora participa há mais de três anos.

Para o período silábico-alfabético, P6 também não soube propor atividade de intervenção, enquanto P1 propôs: “É preciso continuar um trabalho com a palavra geradora”. Ao ser questionada sobre como desenvolvia essas atividades, a professora explicou que se tratava da escolha de uma palavra, geralmente com sílabas simples, com frequência retirada de uma história, e, em seguida, da decomposição dessa palavra nas famílias silábicas a partir das quais as crianças eram solicitadas a formar novas palavras.

A palavra geradora que a professora diz utilizar faz parte de um arcabouço teórico de Paulo Freire, que, entre as inúmeras contribuições para a educação, elaborou uma proposta para a alfabetização de adultos. Ferreiro (2001a) alerta que houve um mal-entendido entre os alfabetizadores ao confundirem Paulo Freire com a palavra geradora.

Brandão (2005), ao explicar a proposta de alfabetização de Paulo Freire, esclarece que era possível conhecer os contextos dos alfabetizandos através dos círculos de cultura dos quais surgiam as palavras geradoras. A palavra deveria atender alguns critérios linguísticos, como também possuir significação e teor de conscientização. Um animador, junto com os alfabetizandos, fazia releituras do mundo através dessa palavra e desenvolvia reflexões críticas sobre sua realidade, com a preocupação de gerar ações transformadoras.

Para Ferreiro (2001a), Paulo Freire preocupou-se mais com a dimensão ideológica do processo de alfabetização, contudo a autora consegue observar semelhanças entre suas próprias proposições e as propostas do educador, em relação ao tema da alfabetização.

Parecemos muito na busca, na convicção de que é preciso reformular o problema, de que não se pode continuar fazendo a mesma coisa. Eu diria que o tipo de indivíduo que se quer conseguir por meio de um processo de alfabetização é bastante semelhante. Também é semelhante o fato de imbricar a alfabetização com outros temas. Paulo tem uma ligação com o político e ideológico muito mais forte que eu, mas as preocupações políticas e ideológicas coincidem bastante. Para mim, interessa mais o processo, como ele é realizado. Penso que Paulo preocupou-se com a dimensão ideológica desse processo mais que entendê-lo como tal.

Na área da alfabetização, as preocupações de Paulo Freire giravam mais em torno de uma perspectiva antropológica e política, foco não enfatizado por P1. Assim sendo, é possível observar que as atividades propostas pela professora se centram na definição de uma palavra geradora. Trata-se, pois, de uma estratégia metodológica que mais se aproxima do método analítico tradicional, o qual toma como base unidades como palavras, sentenças ou historietas a partir das quais os alunos são levados a um trabalho de composição e decomposição das sílabas, letras e fonemas contidos nessas unidades.

Em relação à escrita alfabética, P1 apenas afirmou que “é preciso continuar o trabalho”, mas quando questionada sobre o tipo de trabalho declarou que era preciso continuar o trabalho com a palavra geradora, que já foi analisada anteriormente.

Para o aluno alfabético, P6 sugeriu atividades como “a leitura de texto e a escrita, pra ele perceber o espaçamento”, no entanto essa professora não explicou como realiza esse trabalho. Observa-se que, pela primeira vez, aparece a sugestão do trabalho com o texto, apesar de as atuais propostas didáticas na área da alfabetização sugerirem o trabalho com todas as unidades linguísticas no processo de alfabetização.

Notamos que as intervenções sugeridas por P1 e P6 estão vinculadas a uma concepção tradicional e, muitas vezes, em descompasso com os pressupostos construtivistas-interacionistas. Para aprofundar um pouco mais a análise acerca das concepções dessas professoras sobre alfabetização e das possibilidades de intervenção pedagógica delas no processo de alfabetização, consideramos pertinentes também a discussão da compreensão dessas professoras acerca de termo indutor “métodos de alfabetização” e a análise de trechos das entrevistas do G1 sobre o assunto.

A história da alfabetização no Brasil, durante longos períodos, restringiu-se exclusivamente à questão dos métodos, que consistiam em uma sequência de passos ordenados para orientar a aprendizagem em direção a um fim. No que se refere à alfabetização, os métodos representavam o caminho pelo qual se levaria a criança a aprender a ler e escrever.

Entre os materiais utilizados para efetivar os métodos tradicionais de alfabetização, destacam-se as cartilhas de alfabetização, que eram classificadas em sintéticas, analíticas ou analítico-sintéticas. Esse material exercia a função de concretizar a ideia de leitura e escrita concebida pelas metodologias tradicionais. Brandão (2005, p. 23), ao explicar a visão de Paulo Freire sobre esse material didático, afirma que “[...] a cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”.



Com a introdução do pensamento construtivista no Brasil, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada. Para Mortatti (2006), o deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem demandou, entre outros aspectos, o que chamou de desmetodização do processo de alfabetização, criando um ilusório consenso de que a aprendizagem não dependia do ensino.

Segundo Mortatti (2006), esse processo de desmetodização ainda está em curso. Nesse contexto de desconstrução dos métodos, interessou-nos saber também como os professores estão lidando com essa questão. Para tanto, será apresentada inicialmente a análise da associação livre em relação ao termo indutor – métodos de alfabetização – e em seguida a análise de um trecho da entrevista que trata sobre os métodos de alfabetização.

Vejamos a que ideia P1 e P6 associam ao ouvir o termo indutor métodos de alfabetização:

P1: Eu acho muito difícil você aplicar um único método; os métodos acabam se misturando, acaba tendo uma mesclagem disso.

P6: É uma ajuda para o professor.

A impossibilidade de usar um único método, em sua rigidez metodológica, para alfabetizar turmas diferentes é característica marcante na fala de P1. A possibilidade de mesclagem de métodos como estratégia de ensino aparece na fala dessa professora, quando afirma: “Eu acho muito difícil você aplicar um único método, os métodos acabam se misturando, acaba tendo uma mesclagem disso”.

P6 se refere aos métodos de alfabetização como “Uma ajuda ao professor”. Dependendo da forma como se compreende o método, ele pode dificultar ou facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Soares (2003) considera que a concepção tradicional do método de ensino pode ser prejudicial, dificultando o processo de ensino. No entanto o método, se for compreendido como uma “[...] soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (p. 93), pode favorecer e estimular o processo de aprendizagem e, consequentemente, auxiliar o trabalho do professor.

Visando aprofundar a análise sobre a compreensão acerca dos métodos de alfabetização, as professoras foram questionadas sobre que método ou métodos utilizavam para alfabetizar e em que consistia esse procedimento. Vejamos o que disseram P1 e P6 a esse respeito:

Como é uma coisa muito usada hoje em dia, na maioria das escolas, a questão da hipótese da escrita, da psicogênese, eu trabalho a partir daí, eu trabalho com isso, hoje eu estou tentando trabalhar com a hipótese, mas eu não desprezo a questão de pegar uma palavra geradora e trabalhar, porque a criança vai aprender a ler texto, mas ela tem que aprender primeiro a palavra, né? (P1).

Eu misturo tudo, eu não tenho método específico, eu pesquiso muitas atividades na internet, uso o livro didático e uso o livro do PAIC. (P6)

P1 afirma trabalhar com a “hipótese” por ser “uma coisa muito usada hoje em dia” e que não despreza o uso da “palavra geradora”. Depreende-se que a professora referiu-se à “hipótese” como se fosse um método, quando, na realidade, as hipóteses relacionam-se com as “teorias” construídas pelas crianças durante o aprendizado da escrita. Quanto ao uso da “palavra geradora” por P1, esse dado já foi analisado anteriormente.

Na associação livre sobre os métodos, P6 afirmou eles são uma “ajuda ao professor” e durante a entrevista reconhece que faz uso da junção de métodos distintos, declarando: “Eu misturo tudo, eu não tenho método específico, eu pesquiso muitas atividades na internet, uso o livro didático e uso o livro do PAIC”.

Constatou-se, com base nos depoimentos das professoras, que as questões relacionadas aos métodos estão envoltas em equívocos conceituais, pela maneira como essas professoras se referem ao método de alfabetização afirmando que o utilizam mesmo que de forma “mesclada”. Vale salientar que essas constatações não carregam sentido pejorativo ou preconceituoso em relação às propostas de intervenção indicadas pelas professoras, mas constituem dados de uma realidade concreta que deve ser considerada como ponto de partida na busca da superação dessa realidade.

Ainda sobre métodos, Mortatti (2006, p. 15) salienta a necessidade de se conhecer os modos de pensar, sentir, querer e agir das professoras, buscando compreender o que insiste em permanecer, pois “[...] é de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada”.

Nesta subcategoria discutimos sobre as propostas de intervenção sugeridas pelas professoras do G1 para o processo de alfabetização e verificamos, apesar de conhecer os níveis psicogenéticos, que as professoras demonstram dificuldade em didatizar tais informações, recorrendo às práticas tradicionais e, por vezes, incoerentes com os esquemas de pensamento de quem está aprendendo. Constatamos também que essas professoras afirmam fazer uso de métodos, ainda que de forma “mesclada”, evidenciando que essas práticas ainda

não foram superadas por essas professoras. Parece-nos, assim, que a formação proposta a essas profissionais ainda esbarra em suas concepções e experiências.

Vale reforçar que as práticas pedagógicas do G1 não são equivalentes às do G2, já que esse segundo grupo apresenta uma articulação mais coerente entre a teoria defendida e a prática. Na próxima subcategoria serão debatidas as sugestões do G2 (P2, P3, P4 e P5) sobre intervenções.

#### **4.4 Coerência entre concepção de alfabetização e intervenção pedagógica**

Nesta subcategoria abordam-se as propostas de intervenção de G2, tomando como base os dados obtidos por meio da análise das produções escritas de crianças em diferentes níveis psicogenéticos, dos dados de trechos da entrevista do G2 e da análise do termo indutor “métodos de alfabetização” utilizado pelo grupo na associação livre.

Como já vimos anteriormente, as professoras do G2 apresentam uma concepção de alfabetização fundamentada nos pressupostos construtivistas-interacionistas, contudo resta saber como elas didatizam esses pressupostos e organizam as situações de ensino e aprendizagem com base nessa concepção. Para isso, passaremos à análise das propostas de intervenção dessas docentes.

Assim como as professoras do G1 (P1 e P6), as do G2 (P2, P3, P4 e P5) também demonstraram ter uma boa compreensão acerca dos níveis de construção conceitual do sistema alfabético de escrita. No entanto, diferentemente do primeiro grupo, as professoras do G2 demonstraram entender melhor como propor atividades de intervenção com base nos esquemas de pensamento do aprendiz.

Diante da escrita pré-silábica, P3, P4 e P5 sugeriram o trabalho com a “análise estrutural de palavras” tais como o “nome próprio”. Grossi (1990), em seu livro *Didática do nível pré-silábico*, procura extrair aplicações didáticas das descobertas da psicogênese para o nível pré-silábico e aponta que a análise de palavras quanto à letra inicial, à letra final, ao número de letras, à ordem e à natureza das letras é fundamental para propiciar a ruptura do esquema de pensamento pré-silábico.

Sobre as intervenções com crianças nesse nível, P2 ressalta a importância das atividades de escrita com alfabeto móvel e afirma que nesse estágio deve-se “[...] trabalhar bastante com o alfabeto móvel, até mesmo nas produções escritas pra ela conseguir aumentar esse vocabulário de letras”. Autores como Morais (2012) e Grossi (1990) ressaltam que esse trabalho sistemático com letras e também com todas as outras unidades linguísticas é

fundamental para o processo de alfabetização, contanto que não se perca de vista o processo de construção da criança.

Verificamos que o G2, formado por P2, P3, P4 e P5, sugeriu, como intervenções pedagógicas com base em uma escrita silábica, diversas atividades que consideravam a principal hipótese da fase silábica – a necessidade de corresponder uma letra ou marca para cada sílaba oral.

P2 destacou a importância de atividades como jogos de forca, complementação de palavras e palavras cruzadas para crianças com hipótese silábica. Esse tipo de atividade é fundamental para promover o conflito e favorecer a criança a avançar em suas hipóteses sobre o sistema alfabético. O confronto da escrita do alfabetizando com o modo convencional de escrever, em situações acompanhadas de intervenções por parte do professor ou de colegas com hipóteses mais avançadas, propicia o aprendizado da língua escrita porque permite que a criança pense sobre o que falta na escrita de uma determinada palavra.

P4 enfatizou que “Pra ele [o aluno] avançar tem um jogo que trabalha os sons iniciais e o jogo batalha de nome são ideais para esse nível, é preciso também trabalhar a consciência fonológica”. Duas professoras (P3 e P5) também ressaltaram a necessidade de propor atividades que auxiliem no desenvolvimento da consciência fonológica. Para Morais (2012), as habilidades fonológicas têm participação efetiva na reconstrução do sistema de escrita alfabética por quem está se alfabetizando. Esse autor salienta ainda que em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência fonológica constatou que “[...] ser capaz de identificar palavras que rimam ou produzir uma palavra que rime com outra se mostrou uma habilidade mais presente entre alunos que já tinham alcançado no mínimo uma hipótese silábica de escrita” (p. 87).

Para o período silábico-alfabético, três professoras do G2 (P2, P3 e P5) sugeriram como intervenção atividades tais como cruzadinhas e palavras lacunadas, pois, segundo as docentes, essas atividades irão confrontar as hipóteses sobre a escrita e promover o conflito necessário nesse período silábico-alfabético, além de contribuir para o avanço ao nível alfabético.

O trabalho com palavras também foi a sugestão de atividade proposta por P4, que afirmou: “Aqui seriam necessárias intervenções junto da escrita, [...] usar as cartelas didáticas, pra ele [o aluno] ir percebendo a quantidade de letras e fazendo a análise estrutural”. Essa professora sugeriu ainda que essa análise estrutural de palavras fosse realizada com as cartelas didáticas do PAIC fornecidas aos alunos.

Essas cartelas didáticas são suportes propostos para subsidiarem a ação pedagógica que o professor desenvolve nas atividades de reflexão metalinguística com seu aluno. Segundo Simonetti (2009, p. 24), autora da Proposta didática para alfabetizar letrando, adotada pelo PAIC, essas atividades de análise estrutural auxiliam na descoberta de como se escreve, “[...] como os grafemas representam os fonemas, como as letras se organizam para representar o som da fala, ou seja, como as palavras se compõem, a invariância das palavras”.

Para o nível alfabético, um aspecto chama a atenção. Vimos anteriormente que nas propostas de intervenção do G1 o trabalho com texto só aparece nesse nível, tendo o mesmo fato ocorrido com o G2, pois pela primeira vez apareceu a proposição de se utilizar o texto como sugestão para trabalhar o processo de alfabetização.

O uso do texto foi sugerido como intervenção pelas professoras P2 e P5, tendo a primeira proposto uma reflexão linguística por meio da produção de texto, e a segunda, a leitura de letras de músicas conhecidas pela criança para consolidar o processo de alfabetização.

No novo paradigma de alfabetização, considerando o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita, assim como a incorporação do termo letramento, conferimos a emergência de um forte discurso que apregoa a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética por meio da interação com os diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos. Com vistas a alcançar esse objetivo, as propostas didáticas para a alfabetização, como as de Esther Grossi (1990), enfatizam a necessidade de atividades que envolvam todas as unidades linguísticas, seja texto, frase, palavra, seja sílaba e letra, durante todo o processo de alfabetização. A proposta didática utilizada pelo PAIC segue esse mesmo princípio, no entanto não é o que observamos nas atividades propostas pelas professoras nos níveis psicogenéticos de língua escrita que antecedem ao nível alfabético.

Sobre o uso do texto no processo de alfabetização, Ferreiro (2001a, p. 133) alerta que há um mal-entendido em relação à interpretação da psicogênese da língua escrita, pois muitos professores entenderam equivocadamente que “[...] em Psicogênese da língua escrita há mais estudos sobre palavras do que sobre frases ou textos, então ‘isso quer dizer que se deve alfabetizar com palavras’ e sabe-se lá quando se chega ao texto”.

Sobre esse tema, Teberosky e Colomer (2003, p. 97-98), propõem o que se segue:

A contribuição construtivista supõe que há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem construir cada unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada um deles problemas e características específicas. Por isso, para o enfoque

construtivista, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com diferentes tipos de unidades linguísticas.

Quando o educando atinge a hipótese alfabética, ele representa os elementos menores que constituem a nossa língua, passando a escrever da mesma forma como fala, característica observada pela professora P3 ao afirmar que “[...] às vezes ele escreve como ele fala”, sugerindo atividades de formação de palavras com alfabeto móvel. Sobre o uso desse material nas atividades para crianças com hipóteses de escrita mais avançadas, como a silábico-alfabética ou a alfabética, Morais (2012, p. 141) destaca que “[...] o uso do alfabeto móvel pode ser um grande aliado na consolidação das correspondências grafema-fonema”.

Já P4 observou as dificuldades ortográficas, comuns nesse período e sugeriu o seguinte: “As intervenções seriam pra ele [o aluno] perceber a parte ortográfica, no caso principalmente das sílabas não canônicas”. Grossi (1990, p. 48), em *Didática no nível alfabético*, esclarece que “[...] a compreensão de sílabas mais complexas, como as que compreendem grupos consonantais, é fruto de um esforço lógico de raciocínio e não de fixação mecânica por repetição perceptiva”.

Observamos que as professoras do G2 parecem demonstrar, a seu modo, que compreendem a necessidade do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Percebemos também que em suas propostas de intervenção essas docentes buscam conformidade com os fundamentos construtivistas-interacionistas.

Sobre as escolhas didáticas dos professores alfabetizadores, Morais (2012, p. 113) considera que, mesmo entre os que dizem alfabetizar numa perspectiva construtivista, ainda não há um consenso sobre a melhor forma de alfabetizar, ressaltando que essa escolha didática “[...] não tem a ver apenas com a perspectiva teórica a que se filiam, mas com questões ideológicas e filosóficas, juízos de valor que adotam no dia a dia etc”.

Assim como na discussão sobre a intervenção do G1, também apresentaremos a seguir a compreensão das professoras do G2 acerca de termo indutor “métodos de alfabetização”, e utilizaremos também os dados das entrevistas desse grupo.

Veremos a seguir como essas professoras compreendem os métodos de alfabetização em meio ao processo de “desmetodização” constatado por Mortatti (2006). Para tanto, será apresentada, inicialmente, a análise da associação livre em relação a esse termo indutor, e em seguida a análise de um trecho da entrevista que trata dos métodos de alfabetização.

Vejam os comentários das professoras do G2 se manifestaram ao ouvir o termo indutor em questão:

P2: Os métodos são estratégias, são modelos a serem seguidos para tentar conseguir uma alfabetização.

P3: Pra mim, o método é uma regra, né? E não tem regra pra alfabetizar.

P4: Construtivismo.

P5: Existem vários métodos de se alfabetizar, só que nós não temos uma receita pronta e acabada pra cada turma com a qual você vai trabalhar, o que funciona pra algumas crianças, pra outras não funciona.

Duas professoras do G2 (P2 e P3) apresentaram suas definições para o termo baseando-se no sentido a ele atribuído pelo vocabulário pedagógico tradicional – “regras” ou “modelos” a serem seguidos para o ensino da leitura. Em sua fala, P3 enfatizou também a rejeição desses métodos enquanto “regras” para alfabetizar.

A fala da professora P4 revela um equívoco conceitual ao confundir a teoria construtivista com um método de alfabetização. O construtivismo trata-se de uma teoria muito ampla que explica como o sujeito constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio. No que se refere à alfabetização, o que existem são propostas didáticas baseadas nos pressupostos do construtivismo.

P5 compreende que nem todos os alunos aprendem do mesmo jeito e que eles não seguem uma mesma sequência presente nos métodos ao afirmar que “[...] não temos uma receita pronta e acabada pra cada turma com a qual você vai trabalhar, o que funciona pra algumas crianças, pra outras não funciona”. Desse modo, essa professora ressalta a necessidade de o trabalho de alfabetização atender as especificidades de cada turma.

Com a finalidade de aprofundar a análise sobre a compreensão acerca dos métodos de alfabetização, as professoras foram questionadas na entrevista se usavam algum tipo de método para alfabetizar e a explicar em que consistia esse método. Vejamos o que elas disseram a esse respeito:

Eu sigo a proposta do PAIC, é esse método que eu utilizo mesmo, concordo com a teoria da Amália (P2).

Não, não tenho método, eu faço o que a turma comanda, porque não adianta eu ter uma coisa pronta e a turma não acompanhar, não ser da realidade da turma; por exemplo, no momento eu tenho duas realidades, manhã e tarde, totalmente diferentes, à tarde eu já tô num ritmo muito bom e de manhã, já eles já tão mais... Aí eu não posso usar, dizer que tenho um método, é o que a turma pede (P3).

Eu não considero um método, eu pego um pouquinho de cada coisa, eu dou uma passeada no construtivismo e vejo o que melhor se encaixa para aquele momento. Eu gosto muito do jogo, essa parte lúdica do construtivismo, eu gosto muito dessa parte do jogo (P4).

Eu acho que é uma mesclagem do que nós vamos aprendendo na nossa vivência; cursos como o PROFA e o PAIC eles colaboram muito com a nossa prática na sala de aula, porque a gente traz de lá novas experiências, novos saberes que a gente aplica na sala de aula, então saber se é método construtivista ou tradicional, eu creio que o que fazemos é ir vendo o que dá certo pra sua turma (P5).

A fala de P2 ao fazer a afirmação “Eu sigo a proposta do PAIC, é esse método que eu utilizo mesmo, concordo com a teoria da Amália”, chama de método a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, elaborada pela professora Amália Simonetti, que fundamenta sua proposta no tripé: “o construtivismo-interacionista como teoria epistemológica; a Linguística como ciência da língua e a Didática como práxis pedagógica” (SIMONETTI, 2009, p. 14). Essa proposta é utilizada como base da formação dos professores do 1º ano da rede municipal de Fortaleza, em que constam uma parte de fundamentação teórica e outra de detalhamento das atividades.

Segundo Simonetti (2009, p. 15), essa proposta não se trata de um método, mas serve de fundamento para a formação dos professores: “Uma proposta didática é muito mais que seu conjunto de atividades porque abrange, de modo subjacente, conceitos epistemológicos, que definem as concepções de aluno/sujeito, de ensino e aprendizagem e o papel do(a) professor(a)”.

P3 mais uma vez reafirma não utilizar método para alfabetizar e diz fazer “o que a turma comanda”, adaptando o seu trabalho à “realidade da turma”. Assim sendo, percebemos coerência da fala da professora com os pressupostos construtivistas-interacionistas, nos quais o conhecimento de que o aluno já construiu sobre a língua é tomado como ponto de partida para novas intervenções, não sendo possível a um método, na perspectiva tradicional, atender as especificidades de cada aluno.

A professora P4 declarou que também não tem um método e afirma: “[...] eu dou uma passeada no construtivismo e vejo o que melhor se encaixa para aquele momento”. Mais uma vez essa vez essa professora se refere ao construtivismo como um método e de sua fala é possível inferir também que ela tenta realizar seu trabalho a partir da compreensão das demandas e necessidades de sua turma.

P4 acrescenta ainda: “Eu gosto muito do jogo, essa parte lúdica do construtivismo, eu gosto muito dessa parte do jogo”. O uso do jogo no processo de alfabetização em sua dimensão lúdica pode potencializar o aprendizado da língua se o seu uso for mediado pelo professor de forma intencional e planejada.

P5, por sua vez, declara: “Eu acho que é uma mesclagem do que nós vamos aprendendo na nossa vivência, cursos como o PROFA e o PAIC eles colaboram muito com a nossa prática na sala de aula, porque a gente traz de lá novas experiências, novos saberes que a gente aplica na sala de aula”. Essa professora reconhece a importância, para sua prática pedagógica e para a construção de novos saberes, das ações de formação continuada como o



PROFA e o PAIC, porém confessa: “[...] eu creio que o que fazemos é ir vendo o que dá certo pra sua turma”, pois é na prática que valida ou não esses saberes, através de tentativas, erros e acertos, adequando as metodologias à realidade de sua turma”.

Observamos que, coerentes com a concepção construtivista-interacionista, P3, P4 e P5 consideram que o método, enquanto sequência ordenada de passos de ensino e aprendizagem, muitas vezes não atende as peculiaridades de suas turmas, e confirmam, assim, o processo de “desmetodização” constatado por Mortatti (2006). Já P2 se refere à proposta do PAIC como um método no qual baseia sua prática.

Nesta subcategoria discutimos sobre as sugestões de intervenção do G2 e constatamos que as professoras desse grupo apresentaram uma busca pela coerência ao articular suas concepções de alfabetização às propostas de intervenção diante das produções escritas apresentadas pela pesquisadora. Foi verificado ainda que essas professoras defendem a necessidade de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Com relação aos métodos, observamos que essas profissionais consideraram que os métodos, em suas formas tradicionais, não atendem as particularidades de suas turmas.

A próxima categoria tratará da análise sobre a articulação dos planos de aula à proposta didática do PAIC.

## **5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA ARTICULAÇÃO/DESARTICULAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DO PAIC E OS PLANOS DE AULA**

Neste capítulo, discorreremos sobre a articulação ou não entre a proposta do PAIC e os planos de aula das professoras alfabetizadoras participantes deste estudo. Esses aspectos serão explorados por meio dos dados dos planos de aula das professoras pesquisadas e da proposta didática do PAIC para o 1<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental em confronto com os discursos obtidos nas entrevistas. Para a discussão desses dados, optamos por apresentá-los seguindo a ordem de numeração de cada professora.

### **5.1 Os planos de aula e a proposta didática do PAIC**

Assim como aconteceu no capítulo anterior, percebemos, pela análise dos planos, a formação de dois grupos: G1 e G2. Os planos do G2 (P2, P3, P4 e P5) se articulam às orientações presentes na proposta do PAIC e se fundamentam nos pressupostos construtivistas-interacionistas. Os planos do G1 (P1 e P6), por seu turno, contemplam escolhas metodológicas vinculadas tanto à proposta do PAIC quanto à concepção tradicional de alfabetização. As professoras do G1 revelaram suas escolhas em relação à concepção que fundamenta sua prática. Para elas, a seleção das atividades de alfabetização não depende somente das normalizações da atualidade, mas de uma série de fatores, como, por exemplo, de um conjunto de saberes provenientes de diversas fontes.

Para compreender a análise dos planos de aula das professoras pesquisadas, faz-se necessário conhecer o material oferecido pelo PAIC aos professores e alunos. Esse material representa a concretização dos discursos, outrora produzidos academicamente e implementados por meio da legislação sobre educação em vigor. Aos alunos são destinados um caderno de atividades, um livro de leitura, fichas para jogos de alfabetização e cartelas didáticas utilizadas para análise linguística, e aos professores, uma proposta didática que conduz à formação continuada e 18 cartazes para expor em sala de aula, de acordo com as etapas estudadas (Anexo 4).

A proposta didática contém orientações quanto à aplicação das atividades e ao uso do material durante todo o ano escolar. Nessa proposta, há uma sugestão de rotina didática dividida em três momentos: tempo para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade, e tempo de

aquisição da escrita. Esses momentos têm como objetivo a apropriação e o uso da leitura e da escrita (Anexo 5).

O tempo para gostar de ler tem por objetivo o letramento e a formação do leitor através de atividades como roda de leitura com os diferentes gêneros literários e diferentes suportes de texto; o tempo de leitura e oralidade objetiva a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala; o tempo de aquisição da escrita é voltado para a apropriação da escrita e a formação do produtor de texto, e é destinado à mediação do professor na aquisição da escrita (SIMONETTI, 2009).

A primeira parte da proposta dedica-se à apresentação do referencial teórico que a embasa: o construtivismo-interacionismo, a linguística e a psicogênese da língua escrita, a didática como práxis pedagógica e a alfabetização na perspectiva do letramento.

A segunda parte se refere às orientações das atividades organizadas em quatro etapas, uma para cada bimestre letivo, desenvolvidas nos três tempos descritos anteriormente. Segundo dados desta pesquisa, as professoras afirmaram que essa proposta auxilia seu trabalho em sala de aula, no entanto elas ressaltam que, muitas vezes, é necessário complementar com os saberes e as práticas que já possuíam antes da formação. O recorte da entrevista de P2 evidencia esse posicionamento:

Eu passei a ter um direcionamento pra fazer o trabalho e usar o material, entendendo como fazer esse trabalho. Além da proposta, eu acho que a proposta deixa um espaço pra você utilizar aquilo que funcionou na sua sala, então tem coisas que não tem e que eu costumo complementar.

Sobre o uso dessas propostas didáticas pelos professores alfabetizadores, Ferreira (2011, p. 33) destaca o seguinte: “Esses materiais são úteis na medida em que se evite a versão ‘receita culinária’ (isto é, use os ingredientes em tal ordem e obterá um resultado comestível)”. A autora afirma ainda que esses materiais devem contribuir para que o professor pense criticamente sobre sua prática, do contrário só contribuirá para desprofissionalizar o professor.

No caso do PAIC, a proposta do programa se propõe a subsidiar a prática pedagógica por meio de sugestões de atividades que viabilizem a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, a partir da análise dessa proposta, observou-se que essa proposta objetiva também a reflexão do professor acerca das especificidades de suas turmas e da adequação das atividades à realidade de seus alunos.

Rossi (2011), em sua pesquisa sobre o uso das rotinas no PAIC, constatou que a formação, muitas vezes, trabalhava o uso desse material estruturado de forma mais

procedimental e menos refletida. Mesmo assim, o uso desse material favoreceu mudanças importantes, tais como o desenvolvimento de atividades que permitiram a apropriação do sistema alfabético e o letramento, aspectos que também foram destacados pelas professoras participantes da presente pesquisa.

Nos planos de todas as professoras estão presentes as sugestões de atividades pertencentes aos três tempos propostos na didática, e os planos de algumas professoras (P2 e P5) parecem mais uma transcrição literal da proposta didática.

Os planos (Anexo 3) serão analisados um a um, buscando compreender como as professoras organizam didaticamente as atividades relacionadas à alfabetização e em quais concepções de alfabetização elas se apoiam na escolha das atividades, bem como verificar a articulação ou a não articulação dessas com a proposta didática do PAIC.

O plano de P1 é um dos mais sucintos, pois nele aparecem apenas os tópicos dos conteúdos e as atividades do dia. Percebemos que a professora contempla o tempo para gostar de ler e o tempo de leitura e oralidade, apesar de não detalhar como ocorrem esses tempos e quais os materiais utilizados por ela. Durante a entrevista, essa professora, assim como as demais docentes, fez referência às atividades envolvendo a leitura como uma de suas aprendizagens mais importantes nas formações do PAIC, comentando o seguinte:

O PAIC tá sendo muito importante para o meu trabalho hoje. Por exemplo, quando você vai fazer um tempo de história, será que é a história pela história? Ou você pega a história e explora ela de todas as formas? Isso, para as crianças que estão se alfabetizando, é superimportante. Você, dali, parte pra outras atividades com aquela história, ajuda demais.

Por esse discurso, apreendemos que a professora compreende a importância dessas atividades no processo de alfabetização. Ouvir histórias lidas por adultos é, sem dúvida, muito importante, pois vincula as crianças a comportamentos e conhecimentos na sua formação leitora e escritora. Essas atividades das quais os alunos participam de práticas sociais letradas são fundamentais para o processo de alfabetização, mas não são suficientes; é necessário o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética.

No plano de P1 não há referência ao tempo de aquisição da escrita sugerido pela proposta, porém há indícios de que esse ensino do sistema de escrita alfabética é realizado com base em práticas tradicionais, com ênfase nas famílias silábicas. Esse fato foi confirmado pela professora, que assumiu fazer uso sistemático desse tipo de atividade vinculada à perspectiva tradicional de alfabetização.

No plano dessa docente, a atividade voltada para a aquisição da escrita aparece descrita da seguinte forma: “Dinâmica para trabalhar as famílias com h (nha, nhe, nhi, nho, nhu, cha, che, chi, cho, chu, lha, lhe, lhe, lhi, lho, lhu)”, o que evidencia o uso dessa metodologia tradicional no ensino do sistema de escrita alfabética.

Observa-se que os saberes da experiência prática representam para P1 uma forte referência de ação e concepção de alfabetização, mesmo com as exigências em relação ao redimensionamento de sua prática para atender as mudanças de paradigmas conceituais na alfabetização.

As tematizações e normalizações da área da alfabetização impõem ao professor alfabetizador essa constante necessidade de se reinventar, o que não é um processo simples e harmonioso, pois implica um movimento constante de rupturas e religamentos. Sobre as dificuldades durante esse processo, Baron (2008, p. 162) constata que

[...] deixar padrões antigos e assinar atitudes novas é sempre um processo difícil, pois significa colocar em questão antigas, queridas e seguras verdades para espetar-se em meio a desconhecidas e provisórias soluções. É pôr em xeque não só ideias, mas sentimentos e uma imagem de si mesmo.

A autora destaca ainda que esse processo de mudança requer do professor o desejo de mudar e a compreensão da necessidade de mudar por meio de motivos consistentes, capazes de movimentar esse desejo de transformação.

Na estrutura do plano de aula da participante P2 observamos a adoção da rotina didática proposta pelas formações do PAIC. Seu plano contempla todos os tempos sugeridos pela proposta didática para a apropriação e o uso da leitura e da escrita. Os tempos para gostar de ler, de leitura e oralidade, de aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito são detalhados conforme orientação da didática do PAIC. No tempo de aquisição da escrita são descritas as seguintes práticas: “Construir palavras observando segmentos sonoros (jogo)” e “Escrita e leitura de palavras do jogo no quadro, depois utilizar a cartela didática nº 3 do PAIC”.

Embora essa professora tenha feito, na entrevista, a afirmação “[...] eu acho que a proposta deixa um espaço pra você utilizar aquilo que funcionou na sua sala, então tem coisas que não tem e que eu costumo complementar”, não foi possível visualizar ou inferir de seu plano as atividades que ela usa para complementar. P2 busca adequar seu plano às atuais exigências políticas e institucionais para a alfabetização e tenta articular suas concepções sobre alfabetização com a sua prática docente.

A colaboradora P3 também organiza seus planos conforme os três tempos propostos na didática do PAIC. No entanto observamos, pela análise de seu plano, que ela não se limita

apenas aos textos e às atividades sugeridas pela proposta e propõe outros textos, como a letra de uma cantiga do “Lobo mau”, que não está na proposta. A partir do texto dessa música, P3 faz a reflexão metalinguística através de atividades de análise fonológica e estrutural das unidades linguísticas e demonstra ter se apropriado de metodologias de orientação construtivista propostas pelo PAIC, conforme descrição metodológica vista no plano dessa professora: “Colar (cantiga) no cartaz; circular palavras que rimam; perguntas orais e colar o texto na sequência”.

A participante P3, assim como outras colaboradoras (P2, P4 e P5), ressaltou que uma das maiores contribuições das formações oferecidas pelo PAIC está relacionada ao desenvolvimento de atividades de reflexão metalinguísticas, como as de análise fonológica e estrutural, pois, segundo as professoras, essas práticas auxiliam no processo de alfabetização. Com relação à análise fonológica, P3 declarou: “O PAIC contribuiu na parte fonológica, porque ele trabalha muito essa questão de orientar nas perguntas: quantos pedaços tem a palavra? Quantas vezes se bate palma pra falar a palavra? Essa palavra rima com qual palavra?”

Com as atividades de análise fonológica e estrutural propostas pelo PAIC, essas professoras percebem a possibilidade de recuperar o ensino sistemático de algumas características da língua escrita, que outrora havia sido relegado ao segundo plano ou até mesmo desaparecido, em virtude de interpretações equivocadas sobre os estudos psicogenéticos e acerca do letramento.

Cagliari (2007) considera ser necessária a formação de professores com conhecimentos linguísticos, para que, ao conhecer as especificidades que regem o sistema de escrita, sejam oportunizados meios para promover a aprendizagem dos conteúdos linguísticos do processo de alfabetização.

Dando continuidade à análise dos planos, P4 também tem seu plano estruturado segundo as orientações dos três tempos propostos na didática. No entanto, as atividades descritas, apesar de apresentar o mesmo objetivo em relação à aquisição da leitura e da escrita, nem sempre são as mesmas sugeridas na proposta, aspecto que demonstra a subjetividade e a autonomia de P4 nas atividades desenvolvidas. Observamos nessa professora a busca por aproximar seus saberes experienciais aos saberes científicos com vistas a uma prática que atenda as demandas atuais da alfabetização.

No plano dessa professora há uma ênfase no trabalho com os aspectos linguísticos, através de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica que auxiliam o aluno a compreender como o sistema funciona, ao conhecer os segmentos sonoros das

palavras, tais como “Leitura de parlendas”, “Bingo dos sons iniciais” e escrita de “palavras que rimem”. Morais (2012, p. 91) ressalta que “[...] o desenvolvimento das habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética [...]”. Como já mencionamos anteriormente, P4 considera que a compreensão da necessidade de atividade voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica é uma das maiores contribuições do PAIC para sua prática, o que revela a busca por articular essa concepção teórica com a execução do seu trabalho docente.

O plano de P5 não está organizado conforme os tempos sugeridos na rotina didática do PAIC, pois é estruturado com base em um instrumental oferecido pela escola na qual ela trabalha. O plano é dividido e contempla objetivos, conteúdo, atividades, procedimentos metodológicos e avaliação. No entanto, todas as práticas descritas no plano dessa participante fazem parte das atividades propostas pela didática do programa de formação, até mesmo as orientações metodológicas como a “leitura de memória”.

A primeira parte do plano de P6 segue a sugestão dos três tempos propostos pelo programa. As atividades, entretanto não são detalhadas; são apenas tópicos com os nomes dos tempos e a indicação da página do livro. Na segunda parte do plano estão descritas atividades de “Português”, sendo possível observar que a professora desenvolve exercícios voltados para a aquisição da escrita que sugerem o uso de metodologias de alfabetização consideradas tradicionais: “Listagem de palavras com P” e “Autoditado”.

Infere-se que P6, apesar de incorporar em seus planos de aula alguns aspectos propostos pela orientação didática do PAIC, ainda utiliza como referência concepções tradicionais de alfabetização, assim como P1. Essas duas professoras demonstram que os saberes pedagógicos construídos no cotidiano de seu trabalho e os saberes de suas experiências de alunas servem de referência para suas práticas. No entanto, essas práticas docentes precisam ser analisadas como um processo em construção transversalizado por múltiplas determinações sociais e culturais. Sobre esse processo de mudança na prática do professor, (PALACIO, 1990 apud FERREIRO, 1990, p. 21) assinala:

Não é fácil nem imediato conseguir uma mudança de atitude do professor. É evidente que o professor ensina como foi ensinado, e não basta dizer que é preciso respeitar o processo da criança sem respeitar o processo evolutivo do professor. O professor não se formou somente na escola Normal; na verdade, todos vamos incorporando modelos ao longo de nossa vida escolar e familiar. O professor não se forma em um único curso. Quando o professor chega em sala de aula, aplica o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações pessoais, etc.

Ainda sobre as escolhas didáticas dos professores, Morais (2012, p. 115) propõe uma reflexão interessante:

[...] Continuamos acreditando que, para sermos coerentes, precisamos também compreender o trabalho do professor sob uma ótica construtivista. Nesse sentido, parece-nos muito perigoso o autoritarismo de certas didáticas de alfabetização que querem que, a partir da adesão a um credo teórico, os professores “se convertam” à proposta didática X ou Y, seja ela construtivista ou “fônica”, abrindo mão, radicalmente, de tudo o que faziam e pensavam antes, porque não se ajusta ao novo credo.

Sobre a discussão da articulação ou não dos planos de aula das professoras com a proposta do PAIC, constatamos nos planos do G2 (P2, P3, P4 e P5) a busca por articular as concepções dessas professoras sobre alfabetização às demandas das tematizações e normatizações propostas no PAIC, as quais estão vinculadas aos princípios construtivistas-interacionistas. Contudo, foi possível observar também nos planos de P1 e P6 (G1) que essas duas docentes consideram alguns aspectos presentes na proposta, mas nem sempre conseguem se desvincular de metodologias de abordagem tradicional, como o emprego do método silábico e do autoditado diariamente, com ênfase na correção ortográfica.

Nessa discussão, procuramos saber quais as contribuições da formação desenvolvida pelo PAIC para a prática pedagógica, na visão das participantes deste estudo. Todas as professoras atribuem ao PAIC a compreensão da necessidade das atividades de leitura para as crianças. As professoras do G2 consideram ainda outra importante contribuição do programa: as atividades voltadas para a aquisição da escrita por meio da análise fonológica e estrutural de palavras.

Percebemos que as concepções e os saberes das colaboradoras, principalmente as do G2, se mostraram suscetíveis aos discursos produzidos academicamente e à implementação de políticas e de materiais que concretizam esses discursos. No entanto, suas escolhas didáticas e metodológicas não dependem somente desses aspectos, pois essas opções são transversalizadas por múltiplos saberes oriundos de diversas fontes assim como pelas características de cada indivíduo e de sua subjetividade. Para as professoras do G1, os saberes da experiência constituem uma forte referência em seu fazer pedagógico.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos conhecer e analisar as concepções sobre alfabetização apresentadas por professoras participantes do PAIC da rede municipal de Fortaleza. Procuramos ainda analisar as teorias científicas que embasam as concepções dessas professoras acerca da alfabetização. A partir dos conceitos teóricos que fundamentaram este estudo e da abordagem metodológica utilizada na investigação, chegamos a alguns resultados e proposições.

O estudo de caso múltiplo proporcionou uma compreensão ampliada acerca das concepções sobre alfabetização reveladas, concepções essas que influenciam na forma como essas professoras conduzem o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e permeiam suas escolhas e ações do fazer pedagógico.

As concepções sobre alfabetização já estiveram sob a égide de diferentes paradigmas, que ocasionaram diversos movimentos de mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos dos professores. Constatamos que as seis professoras participantes desta pesquisa, divididas em dois grupos (G1 e G2), estão envoltas nesse movimento de mudança e que suas concepções sobre alfabetização se aproximam, em grande parte, dos discursos legitimados atualmente através das diretrizes curriculares para a alfabetização. Ressaltamos, contudo, que esses dois grupos demonstraram estar em momentos diferentes nessa aproximação com esses discursos. O G1 é o grupo no qual ainda prevalece a concepção tradicional de alfabetização, mas demonstra uma aproximação com os discursos da concepção construtivista-interacionista, sobretudo no que se refere à compreensão dos níveis psicogenéticos da aquisição da língua escrita. No G2 estão as professoras que exemplificam uma compreensão com um nível maior de consolidação em relação à concepção construtivista-interacionista de alfabetização.

O processo de mudança em relação às concepções de alfabetização não é simples e linear. É dinâmico, complexo, temporal e está impregnado da subjetividade e da singularidade dos indivíduos envolvidos. Com relação às concepções das professoras selecionadas para análise, está em curso um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução dessas concepções. Verificaram-se concepções vinculadas tanto à perspectiva tradicional quanto à construtivista-interacionista.

Constatamos que, a despeito dos esforços das políticas de formação continuada das professoras alfabetizadoras para a superação da chamada concepção tradicional de alfabetização, ainda é possível observar o predomínio dessa concepção sustentada pela

epistemologia empirista/associacionista, aspecto observado no G1, mais reduzido, composto pelas professoras P1 e P6.

Assim, observamos que, com base na concepção tradicional de alfabetização, esse grupo menor de professoras considera a necessidade do desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização, e para essas participantes a alfabetização é um processo cumulativo, no qual se supõe que as situações de ensino partem do fácil (letras e sílabas) para o difícil (palavras e texto). Para esse grupo, o ensino está vinculado às metodologias tais como treino de leitura, emprego do método silábico e uso diário do autoditado como forma de se evitar a fixação do erro. Essa concepção apresentada pelas duas professoras que compõem o grupo contradiz a percepção construtivista-interacionista adotada pelo PAIC.

Outro aspecto importante de destacar diz respeito ao fato de que mesmo com o predomínio da concepção tradicional nesse grupo, ele evidencia também um estágio inicial de aproximação com a concepção construtivista, quando, em seus discursos, as professoras P1 e P6 demonstram conhecer as características dos níveis conceituais de aquisição da língua escrita descritos na psicogênese. Observou-se, todavia, que essas professoras não sabem didatizar essas informações ou têm dificuldade de fazê-lo, e por isso recorrem às práticas tradicionais no momento de propor sugestões de intervenção para o trabalho de alfabetização a partir do diagnóstico desses níveis conceituais. Essas sugestões de intervenção nem sempre consideravam os esquemas de pensamento do aprendiz. Esse descompasso indica a necessidade, entre outras coisas, de maior apropriação dos pressupostos construtivistas-interacionistas e de suas propostas de didatização.

Por outro lado, há um grupo maior (G2) que inclui as outras quatro professoras (P2, P3, P4 e P5), as quais compreendem a alfabetização sob o ponto de vista construtivista-interacionista. Para esse grupo, a alfabetização é tida como um processo que começa antes mesmo do início da escolarização da criança, considerada como um sujeito ativo que passa por diferentes níveis de conceitualizações, para entender a representação alfabética da língua. No G2, as sugestões de intervenção são coerentes com a necessidade de construção de conhecimento pela criança. As professoras constituintes do grupo respeitam os processos de elaboração conceitual do sistema de escrita realizado pelas crianças e propõem intervenções coerentes com o nível psicogenético. Nesse segundo grupo, há também o reconhecimento do papel do professor como mediador entre a criança e o conhecimento da língua escrita.

As professoras dos dois grupos, independentemente da concepção de alfabetização, demonstraram compreender que a alfabetização não é um processo espontâneo e que, para realizá-la, é necessário um trabalho sistemático de ensino do sistema de escrita alfabética.

Entre as professoras pesquisadas, detectamos uma relativa unanimidade no que se refere à visão do erro construtivo como uma tentativa por parte do aluno de se apropriar da língua escrita. Contudo, no primeiro grupo, perceberam-se certas contradições nesse discurso referente ao erro construtivo, uma vez que as sugestões de intervenção dadas objetivam evitar o cometimento e a fixação do erro, segundo a visão das professoras.

Esta pesquisa ainda objetivou investigar, na visão das professoras participantes do PAIC, as implicações das contribuições teóricas desse programa na prática pedagógica a partir das suas concepções levantadas, além de identificar os saberes que subjazem e/ou se articulam às concepções sobre alfabetização de professoras participantes do PAIC da rede municipal de Fortaleza.

Nesse sentido, o que se constatou foi que todas as professoras atribuem ao PAIC a compreensão da necessidade das atividades envolvendo a leitura para as crianças no processo de alfabetização, uma vez que essas práticas vinculam as crianças a conhecimentos para a sua formação leitora e escritora. As professoras do G2 consideram, ainda, que, por intermédio das formações oferecidas por esse programa, compreenderam a necessidade da reflexão metalinguística como forma de ensinar algumas características da língua escrita, principalmente pela análise fonológica e estrutural de palavras.

Com relação às orientações da proposta didática do PAIC, identificamos novamente dois posicionamentos distintos: no primeiro grupo, estão as duas professoras que articulam seus planos de aula com base tanto nessa proposta quanto nas propostas tradicionais de alfabetização. Ao fazer escolhas desvinculadas da proposta do PAIC, revelam que suas concepções sobre alfabetização não dependem somente das normatizações da atualidade, mas são transversalizadas por uma série de fatores, entre eles, os saberes provenientes de diversas fontes. Nesse grupo, os saberes da experiência têm forte referência.

Constatamos que, por sua vez, o segundo grupo – composto pelas quatro professoras que apresentam uma concepção construtivista-interacionista sobre alfabetização – procura articular seus planos de aula às sugestões presentes na proposta do PAIC com vistas a redirecionar suas práticas para atender as normatizações atuais na área da alfabetização. No entanto, é importante destacar que, no planejamento de suas atividades, essas professoras também imprimem sua marca, sem se afastar dos princípios que regem suas concepções e saberes sobre alfabetização.

As concepções relativas à alfabetização que sustentam as práticas dessas professoras apresentadas nesta pesquisa certamente poderão ser utilizadas para as discussões relacionadas a essa área, bem como servir de base para intervenções nas propostas de formação continuada

desses profissionais. Essas ações de formação precisam considerar o que os professores já sabem e fazem como ponto de partida para propor debates que possibilitem aos participantes rever suas concepções e práticas. Desse modo, esses professores em formação continuada podem agregar novas informações às que já possuem, uma vez que tais concepções e saberes são passíveis de ser melhorados e potencializados e, conseqüentemente, resultar em um melhor atendimento às crianças em processo de alfabetização.

Paralelamente à concordância de que as formações proporcionaram e podem proporcionar ainda mais mudanças na prática pedagógica dos professores, alertamos que os dados aqui apresentados relativos às concepções sobre alfabetização foram obtidos das professoras que apresentaram o melhor resultado em seu Distrito Educacional, mas, mesmo obtendo bons resultados, essas docentes ainda apresentam concepções que muitas vezes não atendem de modo eficiente as necessidades vivenciadas pelos alunos em processo de alfabetização.

A partir dessa constatação, algumas questões se impõem. Como essas concepções estão sendo articuladas nas formações continuadas? Quais as concepções sobre alfabetização reveladas pelos professores das escolas com resultados não tão favoráveis?

Não se podem negar os consideráveis avanços na área da alfabetização em Fortaleza depois da implantação do PAIC, contudo não podemos deixar de nos incomodar com o grande número de crianças que não conseguem se alfabetizar durante o ciclo de alfabetização. Segundo dados da SME, em 2013 foram diagnosticados 13.747 alunos do 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano não alfabetizados na rede municipal de Fortaleza. Para essas crianças não alfabetizadas nas séries iniciais, a SME implantou o programa de correção de fluxo escolar em alfabetização por meio do Ministério da Educação e do Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). Essa mesma ação deverá ocorrer também durante o ano de 2014, pois, mais uma vez, foi diagnosticado um total de 12.716 alunos não alfabetizados nessas séries. cremos que ações como essa, de caráter emergencial e paliativa, se justificam, tendo em vista o enorme desafio que ainda se impõe para que todas as crianças consigam se alfabetizar. Essas ações paliativas até podem apresentar resultados, mas eles correm o risco de não se manterem caso não haja uma base firme que ajude a sustentá-los.

Não afirmamos que a formação de professores é a única responsável pelos resultados positivos ou negativos na área da alfabetização, porém uma das poucas certezas que temos é que um professor, quando bem instrumentalizado para o desenvolvimento do seu trabalho, representa um diferencial importante para os resultados da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Sodré. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. 2011

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>. Acesso em 07/04/2013.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, vol.13, Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAKKE, Lianete L.M. B. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

BARON, Sandra S. C. **Sobre os reflexos do movimento dos barcos**. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008

BARRETO, Maria do Socorro. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes: desafios da relação entre teoria e prática**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

BIERSTEKER, Tatiana C. **Uma reflexão sobre as concepções dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem na alfabetização**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2003.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 16. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização: o duelo dos métodos**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COUTINHO, Vanja M. D. **O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa "São Luís te quero lendo e escrevendo": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília, São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. Trad. Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Revista Paidéia, v. 14, n. 28, p.139-152, 2004.

FREUD, Sigmund; **Cinco lições de psicanálise: a história do movimento psicanalítico**. São Paulo; Abril cultural, 1978.

GARCIA, Regina L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Injuí: Unijui, 1998.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. ERA - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29., 1995.

GOMES , I. F.; CAMPOS, M. O. C. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

GROSSI, Esther Pilar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3v

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores: efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed., 5ª reimpr. São Paulo: Ática, 2004.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1996.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

\_\_\_\_\_, **Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas** (texto apresentado no GT de alfabetização). 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas. 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf). Acesso em 14/05/2014

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). 2006. Acesso em 15/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIM, Osmar. **Teoria e Prática na Percepção de Professoras: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita, 2004.

ROSSI, Jocelaine R. D. **Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational*, v.15, n.2, 1986.

SILVA, Maria Vilma. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os programas e as professoras?**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Ed. Livro Técnico, 2005.

\_\_\_\_\_. Proposta Didática para Alfabetizar Letrando. 3ª Ed. Fortaleza: Seduc, 2009

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** (texto apresentado no GT de alfabetização). 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas. 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Rio Grande do Sul, n. 29, fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013

SOUZA, Marilda M. **O desenvolvimento da escrita na ótica de alfabetizadores do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

SPINK, Mary J. P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. SP: Brasiliense, 2004.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. *Anais ...*. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 37, Dez, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?+script=sci\\_arttext&+pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?+script=sci_arttext&+pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 01/03/2014.

\_\_\_\_\_. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## ANEXO 1

## Detalhamento por padrões de desempenho da escala de proficiência SPAECE-Alfa

Padrão de Desempenho	Interpretação	Nível de proficiência
<b>Não alfabetizado</b>	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho não conseguem realizar praticamente nenhuma das tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são bastante rudimentares. Esses alunos ainda não reconhecem como as letras podem ser utilizadas na escrita. Esse grupo necessita de intervenções pedagógicas que favoreçam sua familiaridade com situações nas quais a escrita seja utilizada com funções comunicativas reais para que possam se familiarizar com essa forma de representação.	Abaixo de 75
<b>Alfabetização incompleta</b>	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para se escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem com compreensão palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a ampliação de suas capacidades leitoras, especialmente a capacidade de ler com compreensão palavras formadas por padrões silábicos diversos.	75 – 100
<b>Intermediário</b>	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois já conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos e localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples. Além disso, demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação. Para esses alunos são necessárias atividades que favoreçam sua percepção do texto como um todo, ou seja, de como as partes de um texto se relacionam na construção do todo.	100 – 125
<b>Suficiente</b>	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, embora ainda dependam de apoio de um parceiro mais experiente em leituras mais extensas. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a familiaridade com textos de gêneros variados e com situações sociais nas quais esses textos são utilizados	125 – 150
<b>Desejável</b>	Alunos com esse padrão de desempenho conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais autônoma, o que é importante para o prosseguimento de sua trajetória escolar	150 e acima

## ANEXO 2

## Matriz de referência para avaliação em alfabetização SPAECE-Alfa

## Eixo 1- Apropriação do sistema de escrita

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>	<b>Detalhamento</b>
1 - Quanto ao reconhecimento de letras.	D1 - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	N1 - Identificar letras quando misturadas a desenhos e/ou a outros símbolos gráficos.
		N2 - Identificar letras quando misturadas a números e/ou a outros símbolos gráficos, utilizados na linguagem escrita.
	D2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	N1- Reconhecer uma letra em uma determinada palavra.
		N2 - Reconhecer as letras isoladamente ou em uma sequência de letras.
2 - Quanto ao domínio das convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita.	N1 - Identificar a letra inicial ou final de palavras.
		N2 - Identificar o início e o final de um texto, considerando a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo).
	D 4 – Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou reconhecendo o espaçamento entre elas.
	D 5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	N1 - Reconhecer uma mesma letra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula.
		N2 - Reconhecer uma mesma palavra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula
2 - Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica	D 6 - Identificar rimas.	N1 - Associar o som final de uma palavra ditada com as figuras apresentadas.
		N2 - Associar o som final de uma palavra ditada com as palavras apresentadas.
	D 7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra	N1 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada exclusivamente por sílabas canônicas.
		N2 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas canônicas e não canônicas.
	D8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra.	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba.
		N2 - Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba.
	D9 - Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba.
		N2 - Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polissílaba.

### Eixo 2- Leitura

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>	<b>Detalhamento</b>
1 – Quanto a leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1 - Ler palavras dissílabas.
		N2 - Ler palavras trissílabas e polissílabas.
	D11 - Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1 - Ler palavras dissílabas.
		N2 - Ler palavras trissílabas e polissílabas.
2 – Quanto a leitura de frases.	D12 - Ler frases.	N1 - Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.
		N2 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.
		N3 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.
3- Quanto à leitura de textos.		
3.1 - Quanto a informação do texto verbal e/ou não verba.	D13 – Localizar informação explícita.	N1 - Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).
		N2 - Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).
		N3 - Localizar informação explícita em texto de extensão mais longa, com vocabulário e sintaxe mais complexos.
	D14 - Inferir informação em texto verbal.	N1 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)
		N2 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).
		N3 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).
		N4 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).
		N4 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).

## Eixo 2 – Leitura

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>	<b>Detalhamento</b>
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D15 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.	N1 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples(sujeito, verbo e complemento).
		N2 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).
	D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	N1 - Interpretar textos não verbais.
		N2 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe simples, que articulam elementos verbais e não verbais
		N3 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos, que articulam elementos verbais e não verbais.
	D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	N1 – Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.
		N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos.
	D18 - Identificar o tema ou assunto de um texto (lido).	N1 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples.
		N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos
	D19 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Distinguir um fato de uma opinião relativa a este fato, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.
	D20 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto	Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, a partir de elementos como: manchete, título, formatação do texto etc., em texto verbal, de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples ou complexos.

## ANEXO 3- PLANOS DE AULA

## Plano de aula de P1

22/10/13. *arquitetura - arquitetura*  
*asas e abriar labrego*

- Tempo para gostar de ler (livros do PAIC).
- matemática - adição usando tampinhas coloridas.
- leitura de palavras e frases.
- Dinâmica para trabalhar as famílias com H, Ch, nh, nh, nh, cha, che, che, chu, chu, lha, lha, lhi, lho.
- PAIC.

**Plano de aula de P2**

18/10/13

**➤ Rotina Didática****1- Tempo para gostar de ler:**

Objetivo didático – Conhecer, identificar e manusear as cartelas do jogo e conhecer as regras.

Atividade – Manusear as cartelas, fazendo a leitura das figuras do jogo.

**2- Tempo de leitura e oralidade:**

Objetivo didático – Compreender as regras do jogo através de exemplos.

Atividade – Exploração através de questionamentos das regras do jogo (fazer cartaz em folha de papel madeira).

**3- Lendo e compreendendo:**

Objetivo didático – Desenvolver atividades com o jogo, para que o aluno possa entender as regras do jogo.

Atividade – Em pequenos grupos, entregar o jogo, revendo com cada grupo suas regras.

**4- Tempo de aquisição da escrita:**

Objetivo didático – Construir as palavras identificando os segmentos sonoros.

Atividade – Escrita e leitura das palavras do jogo no quadro, depois utilizar a cartela didática/Paicnº3.

**5- Tempo escrevendo do seu jeito:**

Objetivo didático – Avaliar a escrita das crianças.

Atividade – Registro através do auto-ditado das palavras trabalhadas.

## Plano de aula de P3

Plano de aula 27/06/13

- Tempo para gostar de ler

- Leitura e oralidade

Texto: música do Lobo mau

Eu sou o lobo mau  
Lobo mau, lobo mau  
Eu pego as criancinhas  
Pra fazer mingau

Hoje estou contente  
Vai haver festança  
Tenho um bom feitiço  
Para encher minha pança

- Colocar no cartaz

- Circular as palavras que rimam

- Perguntas orais

- Colar o texto na sequência

- Atividade xerocada: cruzadinha com nomes de animais.

- Jogos de linguagem

- Ciências

Atividade sobre o meio ambiente.

## Plano de aula de P4

Semana 7 a 11.

07/10 Português - Consciência fonológica/jogos.

Acolhida: Regras de convivência com o grupo.

Tempo Pra Gostar de Ler:

músicas - é bom cantar... Bia Bedran.

- Leitura da parlenda.

\* PUXA O RABO DO TATU

QUEM SAIU FOI TU.

PUXA O RABO DO PNEU,

QUEM SAIU FUI EU.

PUXA O RABO DO DIABO,

QUEM SAIU FOI UM COITADO.

PUXA O RABO DA PANELA,

QUEM SAIU FOI ELA.

obs: Escrever no

panel madeira.

- Destacar as fami-

lias silábicas.

Tempo de Leitura e oralidade: (Têm como objetivo principal a leitura com compreensão).

\* consciência fonológica

+ Entregar as fichas com as palavras... (cartela azul)

Lobo - sabonete pente - abacari - pão - camiseta -

Cartela 04

Jogo - Bingo dos sons iniciais.

Aquisição da escrita. (Análise estrutural)

Atividade no livro página 98 (tarde)

Para casa:

Escreva palavras que rimem com:

Sabonete

panela =

Lobo

Rabo =

Tatu



## Plano de aula de P5

UNIA : 1 SEGUNDA QUARTA ( ) QUARTA ( ) QUINTA ( ) SEXTA DATA 24/09/2013

1ª AULA:

DISCIPLINA: Linguagem

OBJETIVOS:

ler palavras de memória e escrita

CONTEÚDOS (DESCRIPTOR):

Texto: Vamos Papar no Bosque  
Escrita das palavras - LOBO - SABONETE -  
PENTE - BERMUDA - CAMISETA - BOSQUE -  
ABACAXI - JARDIM

ATIVIDADES:

Escrita de palavras e ditado no caderno,  
após a litura de memória.

PROCEDIMENTOS:

Dividir a turma em grupos entregar a  
cada grupo um envelope contendo as  
palavras chaves do texto Vamos Papar no  
Bosque. As crianças terão que montar  
cada palavra que estará dividida em  
sílabas, em seguida cada criança deverá  
escrever essas palavras no caderno fazendo  
e ditado que cada uma representa.

AValiação:

Observar quem consegue montar as palavras  
mais rápido, se conseguem ler as pala-  
vras.

2ª AULA:

DISCIPLINA: Matemática

OBJETIVOS:

Juntar, acrescentar e registrar

CONTEÚDOS (DESCRIPTOR):

Adição de quantidades até 10.

ATIVIDADES:

Contagem e registro de forma  
lúdica

PROCEDIMENTOS:

Usar dinheiro de brinquedo. Dividir a  
turma em dupla. Cada dupla receberá  
determinada quantidade de cédulas.  
Cada criança deverá contar seu dinheiro  
depois juntar com o de colega, escrevendo  
o resultado num papel, no momento seguir  
te realizar a soma com uma terceira  
criança, registrando os resultados.

AValiação:

Verificar se conseguem somar as  
cédulas e registrar com ou sem ajuda.

## Plano de aula de P6

Plano de Aula

20/06/13

- Oração e chamada
- Tempo para gostar de ler
- Oralidade
- Texto Parece... mas não é
- Aquisição da escrita
- Caderno de atividades 51 e 52

Português

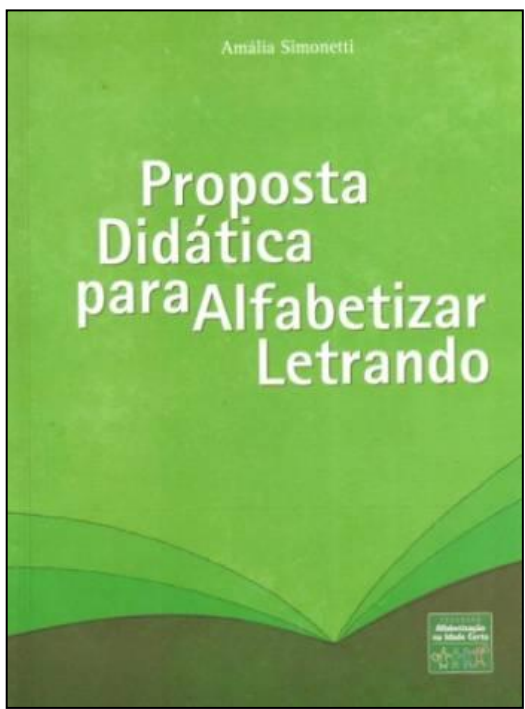
- Livro página 110. (casa)
- Listagem de palavras com P.
- Autoditado de palavras

Matemática

- Sólidos Geométricos 88 e 89
- Grandeza, comprimento

**ANEXO 4- MATERIAL ESTRUTURADO PAIC (ALUNO E PROFESSOR)**

**Material do professor**

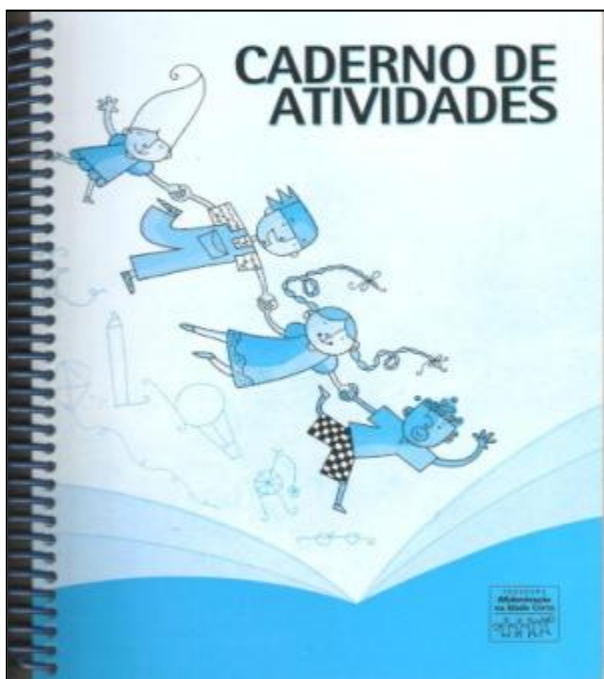


Proposta didática



Exemplo de um dos 18 cartazes

Material do aluno



Caderno de atividades



Livro de leitura

PALAVRA	QUAL A PRIMEIRA LETRA?	QUAL A ÚLTIMA LETRA?	QUANTAS LETRAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 1

Cartela didática nº 1

A	B	C	
D	E	F	G
H	I	J	K
L	M	N	O
P	Q	R	S
T	U	V	W
X	Y	Z	

b	a	e
f	e	d
j	i	h
n	m	l
r	q	p
v	u	t
z	y	x

L LEO	G GUAÇU	A ALCE
M MANGUSTO	O ONÇA	R RATO
G GAZELA	J JUMENTO	J JACARÉ

LOBO	SABONETE	PENTE
ABACAXI	PÃO	CAMISETA
BERMUDA	BOSQUE	JARDIM
PIÃO	RODA	CHAPÉU
JOÃO	CAPITÃO	BALALÃO
ARROZ	PASTEL	BISCOITO


Jogo das fichas

## ANEXO 5- AMOSTRA DOS TEMPOS SUGERIDOS NA PROPOSTA DO PAIC

**1ª ETAPA • 1ª SEMANA • 3º DIA**

Dia \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

- Palavra-base: nome próprio dos alunos
- Material: fichas dos nomes dos alunos, cartaz 1 e Caderno de Atividades

 **TEMPO PARA GOSTAR DE LER**

**Professor(a):**

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.

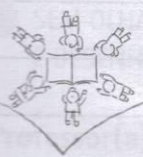
---



---



---

 **RODA DE LEITURA E ORALIDADE**

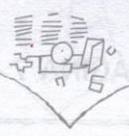
**LEITURA DAS FICHAS DOS NOMES DOS ALUNOS**

**Professor(a):**

- **Objetivo didático:** leitura dos nomes próprios dos alunos, associando a primeira letra ao nome.
- **Orientação didática:**
  - a) Apresente o cartaz 1 – alfabeto em letra de forma maiúscula.
  - b) Leia o alfabeto e fixe-o na parede.
  - c) Peça aos alunos que descubram a primeira letra de seu nome no cartaz.

**OBS.: A sala deve mostrar um ambiente alfabetizador, ou seja, as paredes da sala vistas como um conteúdo alfabetizador.**

**CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINA 8**

 **LENDO E COMPREENDENDO**

**1 JOGO DE BINGO DAS LETRAS DO NOME.**

**Professor(a):**

- **Objetivo didático:** correspondência de letras.
- **Orientação didática:**
  - a) Material: fichas dos nomes dos alunos e letras móveis.
  - b) Divida a turma em pequenos grupos e entregue para cada aluno as fichas dos nomes: opção 1 – cada aluno fica com a ficha de seu nome; opção 2 – os alunos ficam com nomes dos colegas.
  - c) Mostre para eles as letras móveis no caderno. Peça a cada um que destaque as letras e guarde em um saquinho. É importante essa organização.
  - d) Em seguida, inicie o bingo sorteando as letras e escreva a letra sorteada no quadro. Faça perguntas ao grupo:  
Que letra é essa? Que nomes começam com essa letra? Que nomes têm essa letra? Onde está essa letra no nome? No começo? No meio? No fim?
  - e) Caso tenha a letra sorteada na sua ficha, o aluno marca com a letra móvel.



## AQUISIÇÃO DA ESCRITA

### 2 OBSERVE A FICHA DE SEU NOME E RESPONDA:

- SEU NOME TEM QUANTAS LETRAS? \_\_\_\_\_
- QUAIS SÃO ESSAS LETRAS? \_\_\_\_\_
- QUAL É A PRIMEIRA LETRA? \_\_\_\_\_

#### Professor(a):

- **Objetivo didático:** análise estrutural do nome: percepção e contagem das letras.
- **Orientação didática:** faça interferências levando os alunos a pensar sobre: tamanho dos nomes – É um nome pequeno ou grande?; identificação das letras – Quais são as letras?; número de letras – Quantas letras? Poucas letras? Muitas letras?



## ESCREVENDO DO SEU JEITO

### 3 ESCREVA SEU NOME SEM OLHAR A FICHA.

#### Professor(a):

- **Objetivo didático:** escrita espontânea.
- **Orientação didática:** deixe o aluno escrever espontaneamente. Na perspectiva da psicogênese da escrita, acredita-se que o aluno aprende a escrever escrevendo, ou seja, agindo e interagindo com a própria escrita, aventurando-se a escrever do seu jeito de acordo com suas hipóteses de escrita.

## 1ª ETAPA • 2ª SEMANA • 1º DIA

Dia \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

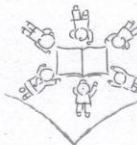
- Texto-base: Gente Tem Sobrenome
- Material: fichas dos nomes/sobrenomes dos alunos e Caderno de Atividades



## TEMPO PARA GOSTAR DE LER

#### Professor(a):

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.



## RODA DE LEITURA E ORALIDADE

### LEITURA DA MÚSICA GENTE TEM SOBRENOME

#### Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura de memória da música Gente Tem Sobrenome.
- **Orientação didática:**
  - a) Escreva a música no quadro ou em um cartaz.
  - b) Peça aos alunos que observem o texto e tentem descobrir informações sobre ele. Por exemplo: Esse texto é? É uma história? É uma receita? É uma música? Qual o autor? Qual o título do texto? Qual o assunto do texto?
  - c) Leia cantando em voz alta, apontando a escrita da música.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA**

Prezado (a) Senhor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada “Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do ensino fundamental na rede municipal de fortaleza”, nesta unidade de ensino.

O objetivo da pesquisa é analisar as concepções sobre alfabetização de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental participantes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de Fortaleza. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para levantar questões relevantes sobre a alfabetização a partir das concepções dos professores, favorecendo uma posterior reflexão sobre o processo formativo destes profissionais.

Na pesquisa, os professores serão convidados a participar de uma entrevista. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderão ser gravadas como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a orientação da Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Francisca Mônica Silva da Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: monical0cost@yahoo.com.br ou telefone: (85)8750-5736 e com a orientadora da pesquisa pelo e-mail: adrianalimaverde@ufc.br ou telefone: (85) 3366-7506.

Ressaltamos que sua participação não incide nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

---

Assinatura do diretor da unidade de ensino

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR (A)**

Prezado (a) Senhor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada “Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do ensino fundamental na rede municipal de fortaleza”, nesta unidade de ensino.

O objetivo da pesquisa é analisar as concepções sobre alfabetização de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental participantes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de Fortaleza. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para levantar questões relevantes sobre a alfabetização a partir das concepções dos professores, favorecendo uma posterior reflexão sobre o processo formativo destes profissionais.

Na pesquisa, os professores serão convidados a participar de uma entrevista. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderão ser gravadas como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a orientação da Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Francisca Mônica Silva da Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: monical0cost@yahoo.com.br ou telefone: (85)8750-5736 e com a orientadora da pesquisa pelo e-mail: adrianalimaverde@ufc.br ou telefone: (85) 3366-7506.

Ressaltamos que sua participação não incide nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

---

Assinatura do professor (a)

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013



## APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Da sua experiência docente, qual a que você mais gostou?
2. Como você se alfabetizou?
3. Como você aprendeu a alfabetizar?
4. Como você alfabetiza seus alunos?
5. Qual a relação entre a forma como você foi alfabetizada e a forma como você alfabetiza?
6. Para você, como a criança aprende a ler e a escrever?
4. Quais os conhecimentos teóricos sobre alfabetização que você adquiriu na universidade?
7. Que teorias você considera importante para fundamentar sua prática em relação à aquisição da linguagem escrita? Por quê?
8. Que atividades você considera fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita de seus alunos? Por quê?
9. Você utiliza algum método para alfabetizar? Qual? Em que consiste?
10. Quais as aprendizagens que você construiu sobre alfabetização a partir de sua prática?
11. Qual a contribuição das formações oferecidas pelo PAIC em relação aos seus saberes sobre alfabetização?
12. Você acha que sua prática mudou depois da formação? Como?