

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA LOREDANA SCHULZ BRUM

Práticas pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso

Porto Alegre

1º semestre 2010

LETÍCIA LOREDANA SCHULZ BRUM

Práticas pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Realizado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Annamaria Píffero Rangel.

Porto Alegre

1º semestre 2010

Dedicatória

**Este trabalho é especialmente dedicado a
minha filha Giovanna. A ti, todo o meu
amor para sempre.**

“A escola não alfabetiza, ela dá continuidade a um processo de alfabetização já em pleno desenvolvimento”

Paulo Freire

Agradecimentos

... A Deus, pois sem ele nada seria possível.

... A minha orientadora Annamaria Píffero Rangel, por sua paciência e sua tranqüilidade em todos os momentos de orientação. Obrigada por ajudar-me a tornar este TCC uma realidade.

... Agradeço a todas as crianças e instituições que me acolheram durante o período de graduação. Por contribuírem para que eu pudesse realizar o sonho de ser docente.

... Aos meus pais e meus irmãos, que na medida do possível estão sempre ao meu lado, cada um a sua maneira, torcendo e vivenciando cada etapa de minha vida.

... Ao meu esposo David pelo amor e apoio dispensados a mim no decorrer desta difícil e compensadora empreitada.

... E finalmente, dedico a todos os meus amigos, pelo apoio, carinho e amizade dedicados a mim.

RESUMO

O presente trabalho visa mostrar de que forma as práticas de leitura e escrita influenciam no processo de alfabetização. Como referencial teórico, a pesquisa apóia-se nos estudos de Emilia Ferreiro. Os dados para a pesquisa foram coletados por meio de testagens aplicadas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental da rede pública estadual de Porto Alegre em dois momentos distintos, no início de abril e final de maio.

Buscou-se, ainda, analisar as práticas pedagógicas propostas pela professora a partir do método do GEEMPA realizadas na turma observada, principalmente as atividades que visavam à aquisição da leitura e da escrita.

A partir disso, foi possível notar a evolução de cada aluno no processo de alfabetização no decorrer do período e verificar se os que avançaram foram os mesmos que os pais responderam ao questionário sugerido.

Após as duas testagens 12 alunos permaneceram pré-silábicos, 1 avançou para silábico; 5 passaram para silábico-alfabético e 1 progrediu para alfabético, ou seja, 63% permaneceram no mesmo nível e 37% progrediram. Não existem dados bibliográficos suficientes para avaliar se esses percentuais são satisfatórios ou não no período de dois meses, o que só pode ser feito com um número muito maior de turmas testadas, mas a técnica se mostrou sensível para verificar quais os alunos que avançaram e quais permaneceram no mesmo nível, o que pode ser muito útil para o planejamento didático.

Palavras-chave: Alfabetização, Psicogênese, Prática docente.

BRUM, Leticia Loredana Schulz. Práticas Pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso. Porto Alegre. UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	10
2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO.....	15
3. PROPOSTA DO GEEMPA DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
4. METODOLOGIA.....	28
4.1 Participantes.....	28
4.2 Instrumentos.....	28
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	31
CONSIDERAÇÕES	40
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso pretende analisar as práticas de leitura e escrita propostas pela professora e sua influência no processo de alfabetização. Os resultados da pesquisa foram extraídos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição da rede pública estadual de Porto Alegre. Os dados foram coletados por meio da observação do cotidiano da sala de aula (uma vez por semana), no segundo trimestre do ano de 2010. Foram aplicadas testagens com os alunos em dois momentos distintos (abril e maio), tendo sido solicitado aos pais ou responsáveis pelos alunos o preenchimento de um questionário.

A turma é composta por dezenove alunos sendo dez meninas e nove meninos, na faixa etária entre seis e sete anos. De acordo com a professora, todas as crianças são moradoras do bairro e há pouca ou nenhuma participação dos responsáveis no desenvolvimento escolar das crianças. Os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, são provenientes de famílias de baixa renda, que enfrentam situações desfavoráveis (altos índices de violência, tráfico de drogas e problemas familiares).

O interesse em trabalhar com este tema surgiu a partir da realização de um trabalho de campo sobre aprendizagem para a disciplina de Psicopedagogia, do sexto semestre do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A fim de compor aquele trabalho foi solicitado que a escola indicasse um aluno com “dificuldades de aprendizagem”. O aluno indicado foi um menino de onze anos que frequentava o segundo ano do Ensino Fundamental, e que, segundo a professora, tinha dificuldades na leitura e escrita. Então, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual se destacaram os estudos de Emília Ferreiro sobre o processo da língua escrita onde os métodos tradicionais foram criticados. Desde então o foco de estudo foi modificado de “como o professor ensina” para “como o aluno aprende”. Na esteira das ideias de Emília, foi verificado que as “dificuldades” acusadas pela professora eram erros ortográficos enfrentados por um aluno que está em processo de formação.

A escolha do tema justifica-se por ser a aprendizagem da leitura e escrita a primeira etapa na vida escolar de toda e qualquer pessoa. Com o novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a criança inicia a vida escolar mais cedo, suscitando

dúvidas no meio acadêmico e social. Ademais, pelo fato de a maioria dos alunos da turma pesquisada terem acesso à leitura e escrita nessa faixa etária. Mesmo porque, enquanto futura pedagoga, não poderia deixar de me preocupar com essa nova realidade da educação que ora se apresenta.

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No capítulo, “Contextualizando a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos”, foi proposto um breve histórico da implementação e consequências dessa medida. No segundo capítulo, “O processo de alfabetização segundo Emilia Ferreiro”, buscou-se empregar as ideias e resultados das pesquisas da autora com o fito de compreender como ocorrem as hipóteses de leitura e escrita, vivenciadas pelos alunos. Já no terceiro capítulo, “Proposta do GEEMPA de alfabetização para o primeiro ano do Ensino Fundamental”, se fez necessário, pois é a didática adotada pela professora da turma observada. No quarto capítulo foi incluído o método de pesquisa utilizado no trabalho. No derradeiro capítulo, “Apresentação e análise dos dados coletados”, foram abordados os dados obtidos com o intuito de verificar como as atividades propostas refletem no progresso dos sujeitos e na elaboração de suas hipóteses no processo de alfabetização.

1 - CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Há uma ideia de que nessa idade a criança deva somente brincar para depois ser alfabetizada. Entretanto, muitos nessa faixa etária se alfabetizam quando em contato com as práticas de leitura e escrita, ainda que em situações não escolares. Todavia, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE) foram os primeiros indicadores da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos. A LDB em seu art. 32 diz que o ensino Fundamental deveria ter no mínimo oito anos de duração e no art. 87 admite a matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. O PNE define metas para a educação nacional em todos os níveis e modalidades. Ao tratar das metas para o Ensino Fundamental, estabelece a ampliação e o seu início aos seis anos de idade. No entendimento de Farenzena (2007), este mesmo plano ao versar sobre a educação infantil realça que a universalização da educação para as crianças de seis anos de idade deve ocorrer por meio de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Podemos observar que ambas as leis já estavam apontando para uma mudança na educação. Dessa forma, a ampliação é um movimento não muito recente. Aproveitando-se da possibilidade dada pela LDB/96 para matrícula de crianças com seis anos, a Lei 10.172/01, estabeleceu uma expansão progressiva de mais um ano de ensino obrigatório, atendendo as crianças com seis anos. A meta estipulada pela lei 10.172/01 foi justificada como uma medida que oferece maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória.

As leis de nº 11.114/05 e 11.274/06, enfim, concretizaram as mudanças previstas na LDB e PNE. A primeira tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, que antes era facultativo. Já a segunda, estendeu a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e, ainda, determinou 2010 como o ano limite para que as redes de ensino particulares e públicas programem o novo primeiro ano e reestruturem os anos subsequentes de escolarização.

É possível criticar a medida sob o argumento de que a ampliação expressa uma preocupação meramente financeira por parte do governo. No parecer do CNE 06/2005

consta que dois estados brasileiros - Goiás e Minas Gerais - já estavam em processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos. Muitas prefeituras reorganizaram seus sistemas de ensino através de ciclos para incorporar crianças de seis anos na primeira turma do primeiro ciclo, exemplo disso ocorreu na cidade de Porto Alegre. Esta política educacional, proposta por municípios e estados, visava receber um montante maior de recursos do FUNDEF, já que este financiava somente o ensino fundamental. A situação atual, com a vigência do FUNDEB não é muito diferente, porque a maior parte dos recursos é destinada ao ensino fundamental e o restante é dividido entre Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação infantil e ensino médio. Essa distribuição das verbas desestimula os dirigentes políticos em investir na etapa da educação infantil.

Independentemente da questão financeira, a preocupação da questão deve se concentrar na garantia do ingresso de todas as crianças na escola e um ensino fundamental de maior duração deve ser encarado como uma conquista. Dados divulgados pelo MEC (Brasil, 2003), informam um total de 5,57 milhões de alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, e destes apenas 4,19 milhões chegam à 4ª série, o que significa 1,3 milhões de alunos que se evadem das instituições escolares anualmente na etapa inicial da escolarização básica. É possível que esses dados possam melhorar após a implementação do novo sistema. O resultado de alguns estudos divulgados pelo Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) indica que as crianças que ingressam aos seis anos nas escolas apresentam melhores resultados do que as crianças que ingressam com sete anos. Esses dados foram e são usados para demonstrar que as crianças que frequentam a pré-escola obtêm melhores resultados nas médias de proficiência de leitura.

Outro aspecto ressaltado pelo SAEB é que a questão da escolaridade no ensino fundamental de nove anos deve ser entendida como direito público subjetivo (direito intrínseco do cidadão para manifestar ou requisitar um direito junto ao Estado). Nessa linha de raciocínio, vale ressaltar que o art. 208 da Constituição Federal determina um ensino fundamental obrigatório e gratuito, tendo em vista a educação ser “um direito de todos e um dever do Estado”. Sendo assim, passa a ser feito o recenseamento e a chamada escolar pública (LDB 9.394/1996 Art. 5º), sendo que sua implantação deverá ocorrer em regime de colaboração entre os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A resolução CNE/CEB nº 3/2005, de três de agosto de dois mil e cinco, fixa como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, que essas tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso. A adoção completa dessa medida no Brasil objetiva atender as crianças de seis anos de idade das classes mais pobres, visto que a oferta de educação infantil pública e gratuita ou subsidiada para essa classe social ainda é escassa em contraponto à grande demanda de escolarização. Com a introdução do novo primeiro ano pode haver uma redução na desigualdade escolar histórica.

Com aprovação da lei nº 11.274/2006 ocorrerá à inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino - na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (MEC, 2007, p.03).

Com intuito de esclarecer as instituições escolares nesse processo o MEC distribuiu para as escolas documentos, tais como: “Orientações gerais sobre o novo ensino fundamental de nove anos” e “Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade” (MEC, 2007). Nestas orientações, o Ministério da Educação e Cultura ressalta a importância da relação das crianças com o mundo da escrita, utilizando-se das mais variadas linguagens, sendo que a mesma deve usufruir um ambiente alfabetizador, utilizando a leitura e a escrita nas situações significativas para ela.

No que diz respeito aos objetivos para o novo primeiro ano, o MEC (Brasil, 2007, p.8), destaca que:

[...] a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, às crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

Na intenção de se atingirem os objetivos propostos com a ampliação do ensino fundamental, as escolas deverão organizar sua proposta pedagógica e currículo. Haja vista que novos desafios serão impostos pela mudança, contemplando todas as faixas etárias. Obviamente, que o fato de as crianças entrarem mais cedo nas salas de aula exige investimento em pessoal qualificado, material próprio, medidas administrativas, entre outras necessidades. Desse modo, é necessário rever as atividades a serem trabalhadas em sala, a adequada preparação e adaptação dos professores e demais profissionais da educação, além do planejamento para um melhor emprego dos meios e recursos disponíveis. Não basta a lei impor esta política educacional sem que sejam disponibilizados os meios adequados para consecução da referida política.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, é destacada a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Apesar das dúvidas e incertezas por parte de pais, direção de escolas e educadores, a ampliação do número de anos na escolarização obrigatória do Brasil é um movimento que está sendo construído há algum tempo e com as todas as implicações já citadas. A principal justificativa para a adoção da medida reside no fato de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (MEC, 2007).

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos - professores, gestores e demais profissionais de educação - para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços

educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Outro aspecto relevante a considerar parte do Parecer CNE/CEB nº 18/2005, no qual a Secretaria de Educação fundamenta suas ações. Ele afirma que [...] “cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental, com elevação da qualidade do ensino.” No mesmo parecer consta, ainda, que o sistema de ensino tem autonomia para definir inclusive se a alfabetização deve se concretizar no primeiro ano ou nos dois primeiros anos de estudo.

Acredito que deixar para os sistemas de ensino decidir qual será a proposta pedagógica a ser desenvolvida nos dois primeiros anos juntamente com a autonomia para definir sobre a alfabetização no primeiro ano poderá trazer prejuízos para a criança. Por exemplo, se uma criança muda de escola durante o ano letivo e se matricula em outra escola com uma proposta totalmente diferente da anterior. Maria Beatriz Gomes da Silva (2006, p.18) coloca que ao não especificar na lei a proposta pedagógica pode gerar diversas interpretações:

Parece-me que o problema está na imensa diversidade de interpretações do que tudo isso significa ou pode vir a significar se no centro dos debates, muito mais do que alfabetizar ou não alfabetizar não se colocar a criança pequena como tal, ou seja, como sujeito que além dos direitos formais, tenha garantido o direito de viver intensamente o ser criança.

Com a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, o estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME vem desenvolvendo o projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos. As metodologias que estão sendo aplicadas nas escolas são do Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA (RS).

Devido à experiência em procedimentos de avaliações, além do uso de tecnologia para aferir resultados em curto prazo, a Fundação Cesgranrio foi escolhida como

responsável pela avaliação externa dos resultados de aprendizagem apresentado pelos alunos. No início do processo ela realiza um teste prontidão para a alfabetização e ao final do processo, aplica um teste composto por questões selecionadas com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização.

O Projeto é acompanhado pela Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE/RS) Federação das Associações de Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (ACPM/Federação).

A metodologia do GEEMPA - uma das três instituições especializadas em programas de alfabetização para crianças - é a que vem sendo proposta na turma pesquisada, cujo programa de alfabetização possui bases teóricas do pós-construtivismo, que será mais aprofundada no decorrer do presente trabalho.

2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO

Provavelmente, nenhuma pessoa teve mais influência sobre a filosofia educacional brasileira nos últimos vinte anos do que a argentina Emilia Ferreiro. Seus livros causaram um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando inclusive as normas do governo para a área (presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais). A obra denominada “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) é certamente a mais importante. Ela não apresenta um método pedagógico, mas revela os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que põem à prova os métodos empregados no ensino da leitura e aquisição da escrita. Os estudos referentes à psicogênese da língua escrita proporcionaram aos professores o entendimento de que a alfabetização não é a apropriação de um código. Mais que isso, engloba um processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística.

A professora Emília, estudou e trabalhou com Piaget e se dedicou a um campo pouco ou nada explorado pelo seu mestre, qual seja a escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na cidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Na década de 1980, com a divulgação desses estudos, os métodos tradicionais, que eram hegemônicos, foram questionados pela investigação do modo como as crianças se apropriam da notação alfabética. Estes estudos, pertencentes a uma linha cognitivista, inspirados na lógica proposta por Piaget, obtiveram prestígio no Brasil.

Emilia se inspirou na teoria de Piaget para fazer suas pesquisas de leitura e escrita, partindo da pergunta que conduziu as investigações de Piaget, qual seja: “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?” (Ferreiro, 1991, p. 9). A alfabetização se desenvolve no meio social, no momento em que as crianças tentam entender o conhecimento recebido. Isto porque, a alfabetização ultrapassa a questão da aquisição do código, possuindo uma dimensão social que não é igual entre as pessoas e mesmo dentre os diferentes grupos sociais.

Ferreiro entende que a diferença no desempenho escolar entre as crianças pobres e as de classe média não tem origem em nenhum tipo de déficit intelectual, cultural ou

linguístico e que para todas as crianças há um longo e trabalhoso caminho a percorrer no processo de alfabetização. A diferença básica estaria no fato de que as crianças da classe média já chegam à escola no final do processo de alfabetização e as de classe baixa chegam a hipóteses muito primitivas sobre a escrita. Tal ocorre em virtude de que as crianças da classe média têm mais oportunidades de participar de eventos de leitura e escrita: jornais, revistas, ouvem história, convivem com práticas de troca de correspondência, por exemplo. As crianças que crescem em ambientes mais favoráveis a alfabetização acabam por compreender as funções da língua escrita na sociedade em que vivem, onde a escrita cumpre funções precisas.

Por exemplo, a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes: sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória como lembrete para aliviar a memória) (Ferreiro, 1993, p. 19).

Essas informações são inacessíveis para aquelas crianças que crescem em lares com baixo ou nenhum nível de alfabetização. Chegando à escola, essas crianças continuam sem saber qual o propósito da língua escrita, visto que, normalmente, as escolas apresentam a escrita como objeto estéril sem a devida contextualização e finalidade, o que facilitaria a compreensão.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget coloca no âmago de sua teoria. (Ferreiro, 1991, p.24).

A teoria de Piaget se fundamenta nos princípios interacionistas e construtivistas do sujeito com o objeto da aprendizagem (o indivíduo age, física ou mentalmente sobre os objetos), para poder estabelecer critérios de hierarquia para internalização das estruturas do conhecimento. Isso provoca um desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente, o qual deve ser resolvido por intermédio da assimilação e acomodação do novo conhecimento. O equilíbrio é restabelecido, estando pronto para sofrer novo desequilíbrio, e assim sucessivamente. Com isso, foram viabilizados caminhos para uma

compreensão de que a criança tem idéias próprias sobre a escrita antes mesmo de sua entrada na escola.

Essa criança, se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social, particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade (Ferreiro, 1993, p.7)

Na escola, em suas escritas, os “erros” dos alunos são avaliados como algo a ser “consertado”, que é necessário eliminar. Todavia, as crianças cometem erros sistemáticos ao aprender, seguindo uma lógica muito peculiar. Piaget apontou como funciona o raciocínio das crianças a partir do erro, afirmando que o conhecimento é um processo de fazer e refazer. Assim sendo, esses erros são justificáveis e necessitam ser trabalhados pelo professor para que o sujeito busque e encontre comparações para que ele avance em suas hipóteses.

Muitas vezes as crianças modificam a sua visão com relação ao erro enquanto escrevem, comparam e concluem “que algo está faltando” ou que “está trocado”, sem afirmar que está errado. Nesse sentido, Ferreiro (2001) afirma que:

[...] em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às próprias contradições, para ajudá-la a avançar no sentido de uma nova reestruturação (p. 86).

Nesse caso, não se trata de simplesmente preencher linhas com as mesmas palavras, reproduzindo um exercício mecânico onde a criança decora no momento, porém com o passar do tempo, volta a errar. De acordo com a perspectiva construtivista, o fazer e refazer é um processo de compreensão e construção do sistema alfabético. Para Ferreiro, “se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação”. Nas suas tentativas, as crianças “acertam e erram”, surgindo suas próprias hipóteses, as quais vão sendo reformuladas. Por esse motivo os erros são construtivos quando são trabalhados e não evitados. Dessa maneira, não devemos censurar as crianças enquanto percorrem o caminho do aprendizado, sob pena de inibi-las e impedi-las de refletirem e evoluírem.

Até os anos 1960, existia uma unanimidade dos métodos, os quais eram considerados como caminho único para se atingir a alfabetização. A metodologia era pautada basicamente na imitação, recitação, repetição de moldes e exercícios motores, havendo destaque na apreensão do código em detrimento do significado. O maior exemplo dessa condição era o emprego massivo das cartilhas nas salas de aula.

Confirmando a concepção de Ferreiro, Silva (1994, p. 07) afirma que as crianças não aprendem à escrita, o qual é um complexo sistema de códigos por meio de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. O processo de desenvolvimento de funções comportamentais resulta no domínio da escrita, onde a criança atua e participa.

Pela teoria de Ferreiro ao invés de se questionar como o professor alfabetiza, o enfoque recai sobre como a criança aprende. Ferreiro (1999) defende que “esse processo de construção cognitiva se caracteriza por estruturas e sucessivas reestruturas, geradas pelos desequilíbrios originários nas contradições entre esquemas diferentes”, afirmando, ainda que, é possível distinguir três grandes períodos.

O primeiro grande período se caracteriza pela diferenciação entre o modo de representação figurativo e o não figurativo. Isto é, o sujeito consegue distinguir entre desenho e escrita. Ele começa a empregar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e números) com determinada repetição para representar à escrita. Ou seja, nesse período, o sujeito consegue diferenciar o sistema de representação da escrita de outros sistemas de representação: fundamentalmente diferencia o desenho da escrita. As crianças começam a usar sinais figurativos, quando desenham e não figurativos ao escreverem.

No segundo período, verifica-se a edificação de formas de diferenciação entre os sinais gráficos. Essas construções se manifestam pelo controle progressivo das variações tanto sobre o eixo quantitativo (a criança estabelece quantidades diversas de grafias para representar diferentes palavras), como sob o eixo qualitativo (o sujeito varia o repertório e a posição das grafias para conseguir escritas diferentes). Essas variações realizadas nesse período correspondem à fase denominada pré-silábica, tendo em vista que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade de sinais gráficos ao tamanho ou outras características do objeto e não ainda, aos sons da fala.

Já no terceiro período, evidencia-se a fonetização da escrita pela atenção que o sujeito começa a dar às propriedades sonoras dos significantes, ou seja, dá-se à descoberta de que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra. Nesse período a pessoa chega a diferenciar as escrituras, relacionando-as com a pauta sonora da fala.

No livro supracitado são descritos os níveis conceituais pelos quais as crianças passam até se apropriarem da leitura e da escrita, considerando a interação com o meio social. O nível pré-silábico caracteriza-se pelo início do processo de alfabetização, onde as crianças têm a intenção de escrever através do traçado linear com formas diferentes, com leitura global, individual e instável do que se escreve, mas só ela consegue ler o que escreveu (ela acredita que cada um consegue ler apenas o que escreveu). Não estabelece vínculo entre fala e escrita, usa letras do próprio nome, podendo caracterizar uma palavra como letra inicial. A criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto, conservando as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de letras.

No nível silábico a criança relaciona grafia e sons, de maneira que representa cada sílaba por meio de uma letra, porém sem fazer uso do valor sonoro convencional. No nível silábico primitivo, ela representa a sílaba com qualquer letra, de maneira aleatória. Ao atingir o nível silábico mais evoluído, ela passa a representar a sílaba com a vogal ou com a consoante que está contida na sílaba. Ela estabelece relação entre a fala e a escrita, usando o valor sonoro convencional, representando partes sonoras estáveis das sílabas.

O nível silábico alfabético é marcado por uma evolução para uma representação mais completa dos sons das palavras. Neste nível na representação gráfica faltam algumas letras. Uma letra não substitui uma sílaba e que também não pode acrescentar letras a estas, porém o fonema não corresponde necessariamente ao grafema correspondente. Neste momento, surgem perguntas relacionadas com a apreciação sonora das palavras.

O nível alfabético no qual a representação gráfica, através das letras, relaciona-se aos fonemas das palavras e não às sílabas orais. Por isso, ao invés de cada sílaba ser representada por uma letra, a criança agora compreenderá que as sílabas poderão ser

escritas com uma, duas, três ou mais letras. Neste período há, porém, como que uma “fidelidade” aos fonemas observados quando da escrita das palavras, e a criança procurará representar os sons escutados. A hipótese alfabética resolve um importante problema em relação às hipóteses anteriores: a complementaridade entre leitura e escrita, ou seja, o que está escrito já pode ser efetivamente lido. O que se escreve pode ser lido por outras pessoas alfabetizadas.

Ao chegar nesse nível [nível alfabético] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão nos sistemas de escrita (Ferreiro, 1999, p. 219)

A psicogênese da língua escrita constitui-se por uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão da criança em relação à leitura e a escrita. A construção do objeto conceitual “ler e escrever” vai se construindo por meio de um processo progressivo de elaboração pessoal.

Sobre a psicogênese da escrita, Weisz, (2002, p. 20) afirma que:

A psicogênese da língua escrita, formulada por Emilia Ferreiro e colaboradores, é uma teoria. A teoria consiste em um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. A psicogênese da língua escrita mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino. Nesse aspecto que existe o diferencial da teoria, ao invés de questionar como o professor deve alfabetizar, Emilia Ferreiro enfoca como o aluno se alfabetiza.

3 – PROPOSTA DO GEEMPA DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A turma pesquisada participa do programa intitulado Projeto Piloto de Alfabetização de Crianças com seis anos de idade. Projeto que está sendo implementado em muitas escolas na rede estadual e municipal de ensino. Ele tem como objetivo aplicar três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização. Visando assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem a alfabetização da criança em um ou dois anos letivos, isto é, aos seis ou sete anos.

O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Metodologia de Pesquisa e Ação) é uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve atividades de pesquisa na área da educação. É uma organização não governamental (ONG) que presta serviços às redes de ensino público na forma de realização de projetos de pesquisa. A coordenadora geral do GEEMPA é a professora Esther Pillar Grossi, que implementou a proposta construtivista de alfabetização na rede municipal de ensino de Porto Alegre, quando Secretária de Educação na gestão de 1989-1992.

O Grupo atua em três tipos de pesquisa, quais sejam: a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a gestão de inovação nos sistemas de ensino (Grossi, 2005). Quanto ao primeiro tipo de pesquisa, a didática tem por objetivo a lógica do processo de aprendizagem do aluno e não a dos conteúdos a ensinar. No que diz respeito à formação dos professores, a mesma envolve um curso de curta duração (cinco dias), reuniões semanais em pequenos grupos de colegas alfabetizadores e três assessorias em cada período letivo. Quanto ao sistema de ensino, o GEEMPA entende que avaliar não deve ser um julgamento de mérito, e sim consistir em um suporte para o professor conduzir a sua atuação e descobrir se as suas provocações são ou não adequadas para os alunos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas busca soluções na alfabetização a partir da idéia de renomados estudiosos sobre questões humanas nas mais diversas áreas do conhecimento (Piaget, Vygotski, Wallon, Emilia Ferreiro, Sara Pain e de Gerard Vergnaud, Marcel Mauss, Freud e Lacan, por exemplo) e de outros domínios que convergentemente

vem estruturando uma nova compreensão sobre quem e como se aprende. Em seus estudos estes autores, direta ou indiretamente, se envolveram com a problemática da aprendizagem.

A qualificação pós-construtivista do modelo *geempiano* se constitui a partir da ideia central de Piaget, qual seja, os conhecimentos são construídos, isto é, não vêm prontos das experiências, tampouco vêm apenas da inteligência. A metodologia empregada sendo pós-construtivista parte do princípio que o mais importante é compreender os caminhos que o aluno utiliza para aprender a ler e a escrever. Isso serve para o professor verificar o nível de alfabetização que o estudante se encontra.

A proposta do GEEMPA é corrigir o fluxo de alunos defasados no 1º ano do ensino fundamental, buscando a sua reintegração no respectivo nível de aprendizagem. O grupo trabalha com uma proposta pós-construtivista de alfabetização, com intenção de que todos seus alunos leiam e escrevam um texto simples ao final do ano letivo.

Resumidamente, importa destacar que os níveis da psicogênese da escrita dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky - na visão do GEEMPA - são divididos em: pré-silábico 1 (PS1), pré-silábico 2 (PS2), silábico (S), alfabético e alfabetizado. Essa interpretação diferenciada compreende os quatro níveis principais intercalados por certos conflitos no processo até que a criança atinja a alfabetização, denominados níveis intermediários (Grossi, 2003, p. 21-34). Para o GEEMPA os quatro ramos da alfabetização por assim escrever seriam: a escrita, a leitura, sons e letras e as unidades linguísticas. É possível afirmar que no primeiro nível (PS1) a escrita é concebida pela criança como um desenho, e, como tal, deve ter características do que se quer escrever. Já o nível pré-silábico 2 fica caracterizado pela permanência de traços da figura na grafia (relações de quantidade, tamanho ou posição), apesar de haver uma evolução na diferenciação entre os desenhos e a escrita. Os demais níveis e suas peculiaridades são mantidos (silábico, alfabético e alfabetizado), mas com a inserção de níveis intermediários. Essas diferentes interpretações quanto à classificação dos níveis variam de acordo com a didática escolhida e buscam uma melhor compreensão do assunto. De qualquer forma essa discussão quanto a classificação é didática, sem maiores implicações na alfabetização.

... há dois níveis pré-silábicos, denominados PS1 (pré-silábico 1) e PS2 (pré-silábico 2). Isto porque o desenvolvimento do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos - um no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se quer escrever. Porém estes aspectos figurativos permanecem indiretamente presentes no nível PS2, na medida em que o sujeito ao escrever com letras, números ou assemelhados, condiciona a quantidade deles, o seu tamanho, a sua posição,... a características figurais do ente cuja palavra que lhe está associada é escrita (GROSSI, 1988, apresentação sem numeração de páginas).

O GEEMPA faz um trabalho específico com o aluno, a fim de reverter o quadro de fracasso e evasão escolar entre os alunos das camadas populares. Para tanto, utiliza a seguinte proposta didática:

A proposta didática geempiana dá origem a uma teoria da sala de aula, que faz desta um locus muito distinto do que acontece de modo geral nas escolas convencionais. Vários são os aspectos que esta teoria justifica: organização das turmas em torno de um núcleo comum; contrato didático: num tempo e espaço estáveis; imersão na cultura e merenda como atividade didática; trabalho em subgrupos áulicos e sua especial organização via eleição de líderes; jogo como uma das formas privilegiadas de propor provocações; caracterização dos níveis cognitivos e os ritos de passagem de um a outro; trabalho diversificado segundo os níveis; lição de casa, sua importância e contribuição individualizante; avaliação com novo enfoque, onde as ignorâncias têm seu papel revelador; evasão zero, 100% de assiduidade e pontualidade, pois a turma é um corpo: a falta de uma parte enfraquece o todo (Grossi e Secundino, 2003, p. 59).

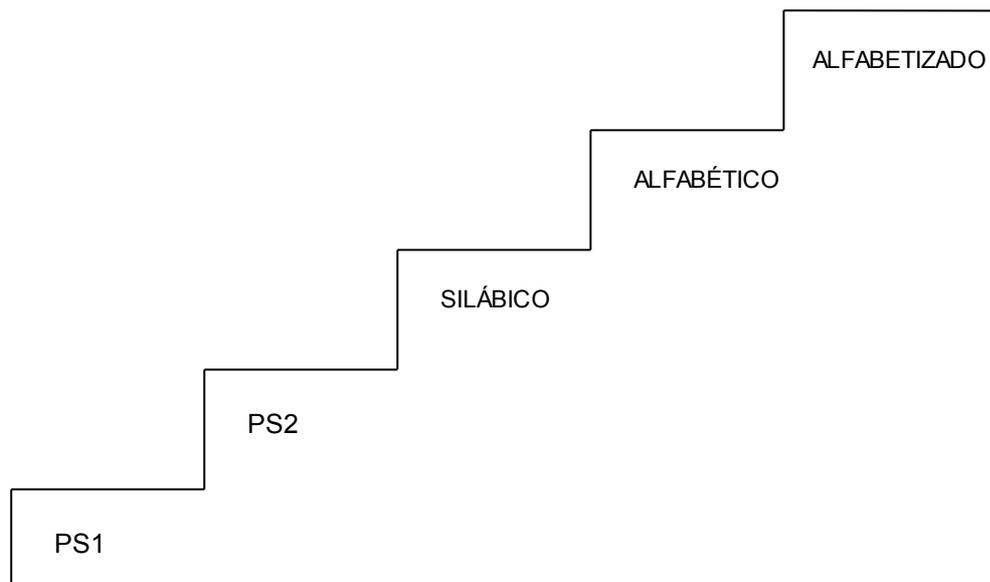
O conceito de alfabetizado para o GEEMPA ocorre quando a criança consegue ler e escrever um texto simples, que é o patamar básico. Um alfabetizado é aquele que não recua mais, que não perde o que aprendeu. Para tal, ele precisa saber associar letras e sons na ordem de mais de dois terços de nosso alfabeto. Um alfabetizado de verdade entende o que lê, isto é, não é apenas um soletrador. Já atingiu a capacidade de ver o todo das palavras, sob pena de perdê-las na segmentação de sílabas. Para além da hipótese alfabética da escrita das sílabas o aluno necessita escrever um mínimo de dezoito sons, associando-os a uma ou mais letras da língua portuguesa.

Para o GEEMPA um texto simples é aquele que:

(...) de modo algum significa texto somente com palavras constituídas com sílabas de duas letras, uma consoante e uma vogal. Por texto simples entendemos um texto cuja estrutura frasal tenha a forma essencial de sujeito e predicado, em que as relações temporais, especiais e dos personagens nele contidos se configuram aditivamente, numa série linear com poucos elementos. (Grossi, 2003 p. 8-9)

No GEEMPA, o professor aprende a realizar as aulas-entrevista (individual do professor com cada um dos seus alunos) e a montar uma *escada* a fim de socializar o nível de alfabetização de cada um de seus alunos. A partir dessa escada, ele divide os alunos em grupos de quatro, os chamados grupos áulicos. O objetivo é fazer com que os alunos aprendam não só com o professor, mas também com os próprios colegas. Para tanto, os grupos áulicos possuem alunos em diferentes níveis psicogenéticos (pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico, alfabético e alfabetizado) e são reorganizados uma vez por semana. Também são utilizados os cadernos de atividades. Estes consistem em três livros didáticos disponibilizados ao longo do ano letivo. O caderno de atividades do aluno *Todos juntos somos fortes* (edição 2010) inicia com a história: "O elefantinho no poço", cujas demais atividades partem de doze palavras geradoras (elefantinho, corda, poço, vaca, cabra, cavalo, cachorro, rato, porco, livro, tromba e ovelha). Este livro fica com o aluno em tempo integral.

A aula entrevista é a oportunidade em que o docente tem de travar um contato individualizado com o aluno a fim de conhecer a aprendizagem do aluno. Serve, ainda, como um termômetro para que o professor avalie se as suas provocações têm ou não surtido efeitos em seus alunos. A aplicação desta aula ocorre em quatro encontros anuais - a primeira, antes do início do ano letivo (para usar como material de apoio no seu planejamento) e as demais distribuídas ao longo do ano. De posse dos dados obtidos, o professor deve verificar em qual nível de escrita e leitura a criança se enquadra (pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico, alfabético e alfabetizado) a fim de melhor atender às necessidades de cada aluno no seu planejamento.



Com os resultados alcançados através da aula-entrevista, o professor deveria organizar as “escadinhas” posicionando os nomes dos alunos e fixá-las na sala a fim de socializar com o grupo os respectivos progressos de cada um. Assim, cada aluno acompanharia o seu desenvolvimento na construção da leitura e escrita. A escada serviria também como fonte de orientação para o professor melhor intervir nas descobertas de cada aluno. Essas escadas serviriam, ainda, como instrumento que causaria expectativa e despertaria o desejo de aprender nos alunos. A aplicação da primeira tarefa da aula-entrevista consistiria em elaborar a escadinha do nome e, por esse motivo esta atividade recebe o nome de “escrita do próprio nome”. Nesta aula, a professora questionaria o aluno, perguntando se ele já havia visto o seu nome escrito em algum lugar ou se algum familiar já o escreveu para ele. Conforme a resposta dada, o professor pediria para que ele escrevesse o seu nome. Caso o sujeito responda que não sabe escrever. Persistindo a negativa, a professora poderia escrever três nomes, incluindo dentre eles o nome da criança, para em seguida pedir que identificasse qual o seu nome. A criança ao reconhecer o seu nome, era solicitada pela professora para que o copiasse uma vez.

No dia dez de maio do corrente ano, presenciei a aula-entrevista da escada de quatro palavras e uma frase. A mesma ocorreu na sala de aula da seguinte forma: a professora chamou um aluno por vez em sua mesa. Inicialmente, ela forneceu uma folha de ofício e pediu para o aluno escrever o seu nome. Depois, foram ditadas algumas palavras do mesmo campo semântico (brinquedo), nesta ordem: dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba. Posteriormente, foi ditada uma frase com o nome do aluno e uma das palavras ditadas anteriormente. Exemplo: “Letícia gosta de jogar bola”. Em seguida, a professora requereu que a aluna escrevesse os números que conhecia. Em outro momento foi solicitado que as crianças escrevessem o alfabeto. E por ultimo, a professora mostrou as letras do alfabeto em EVA aleatoriamente para que o aluno indicasse o nome da letra e quais eram as palavras que poderiam ser escritas com a referida letra. A finalidade da tarefa consiste em ponderar a compreensão dos alunos quanto às diferenças de quantidade de letras e se estas seriam ou não em função da quantidade de sílabas da palavra. Com isso, é possível (re) posicionar o aluno consoante os níveis psicogenéticos.

O GEEMPA defende essa ideia da seguinte forma:

O mais adequado para a proposição da frase a escrever seria iniciá-la pelo nome do aluno, com o qual se constrói uma frase, utilizando também a palavra dissílaba (Grossi, 2003, p. 19)

A aplicação da aula-entrevista exigiria, segundo o GEEMPA (2003, P.4-6), um espaço didático novo nas escolas, que estão organizadas para que o professor atue somente coletivamente na sua turma ou nas suas turmas de alunos.

No caderno de atividades intitulado Do gozo da ignorância ao prazer de aprender (2008) de autoria do GEEMPA são apresentados três tipos de propostas de planejamento para três turmas diferentes: A primeira com alunos alfabéticos e alfabetizados, a segunda com alunos silábicos, alfabéticos e alfabetizados e a terceira com alunos pré-silábicos II, alfabéticos e alfabetizados. No mesmo livro constam propostas para lição de casa diversificada para cada nível de escrita, e as palavras são apresentadas em letra bastão e em letra cursiva.

4 - METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho foi um estudo de caso que consiste em estudar detalhadamente um contexto específico. Conforme André e Lüdke (1986, p. 21), “[...] desta forma o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

4.1 Participantes

O estudo de caso foi realizado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, composta por dezenove alunos, sendo dez meninas e nove meninos, com idades entre seis e sete anos.

A professora titular é formada em magistério, pedagogia e psicopedagogia. Há vinte e quatro anos atua na docência, sendo que dezoito desses nesta escola onde trabalha nos turnos da manhã e da tarde. Ela sempre trabalhou nas turmas de alfabetização.

4.2 Instrumentos

Um dos instrumentos utilizados foi a Atividade Avaliativa, referente à compreensão da fase, que o aluno se encontra, dentro do processo de construção da leitura e escrita. Também foi enviado um questionário aos responsáveis pelos alunos contendo perguntas acerca da escolarização dos mesmos e de seus filhos e outro instrumento empregado foi à observação da prática docente uma vez por semana. A coleta de dados foi realizada por intermédio de visitas agendadas com a professora responsável pela turma.

“Sou formanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me chamo Leticia Loredana Schulz Brum e estou realizando meu trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Professora Annamaria Rangel. Gostaria que participasses do meu trabalho - que tem como tema a alfabetização - respondendo ao questionário abaixo. Agradeço-te desde já pela atenção dispensada!”

Aos responsáveis pelo aluno(a)_____:

1) Mamãe, madrasta, vovó ou titia você estudou até que série? Quantos anos você tem?

.....
.....

2) Papai, padrasto, vovô ou titio você estudou até que série? Quantos anos você tem?

.....
.....

3) Qual a idade e a série de cada um dos irmãos da criança?

.....
.....

4) Você ajuda no tema do seu filho ou acha que ele tem que fazer sozinho?

.....
.....

ESCOLA _____ TURMA _____
NOME _____ DATA ____/____/____





Risca o que não combina



Risca o que não combina



Circule as letras que a criança reconhece pelo nome e coloque um X se ela, além de saber o nome sabe dizer uma palavra que começa com a mesma (só faça esta última pergunta para as letras do nome dela)

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

Data de nascimento: ____/____/____

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A escola onde realizei o estudo de caso está inserida na periferia da zona norte de Porto Alegre e pertence à rede estadual de ensino. Os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, são moradores do bairro e provenientes de famílias de baixa renda, que apresentam condições socioeconômicas muito desfavoráveis. Além disso, a comunidade está inserida em uma área de da cidade considerada de risco, com acentuados índices de violência e tráfico de drogas.

Na sala tem uma classe específica para a professora, duas estantes, um armário e sete mesas redondas. O piso é de *parquet*. A sala é coberta por murais e cartazes feitos pela professora e alguns trabalhos dos alunos estão expostos no varal. Nas estantes são guardados livros, revistas, caixas com outros materiais didáticos, tem garrafas descartáveis com letras móveis, palitos, tampinhas e jogos de quebra-cabeça, encaixe, letras, veritek entre outros. Afixados ao lado do quadro verde, há cartazes com escadas e com os respectivos nomes dos alunos indicando em que nível do desenvolvimento da leitura e escrita (Pré-silábico 1, Pré-silábico 2, silábico, alfabético e alfabetizado) os mesmos se encontram.

Quanto ao mobiliário da sala esta de acordo com o que prevê a legislação para a proposta do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. De acordo com o parecer CNE N° 18/2005, é preciso disponibilizar materiais didáticos, mobiliários e equipamentos. Tendo em vista que as mesas (redondas) e as cadeiras estão de acordo com a estatura das crianças as quais acomodam adequada e ergonomicamente as crianças.

A rotina semanal adotada pela turma esta exposta em um cartaz afixado no quadro:

2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Pintura	Massinha	Brinquedo	Dobradura	Merenda coletiva

Apesar de a rotina empregada pela professora servir como referência para o desenvolvimento das atividades, não foi observado brinquedos ou dobraduras entre as atividades. Outro fato que chamou a atenção foi que os alunos dessa turma não têm recreio. As crianças dispunham de um tempo para comerem no refeitório a merenda oferecida pela escola e posteriormente é disponibilizado um tempo curto para comerem (em sala) seus lanches trazidos de casa. Ao questionar a professora sobre o motivo de as crianças não ter um tempo próprio para o recreio, a mesma respondeu que ela fica com os alunos na praça, pois a direção entende que as crianças são pequenas para terem o recreio com todas as outras turmas da escola. Porém percebi que a docente não leva os alunos diariamente a pracinha.

Dezenove alunos da turma observada participaram desta pesquisa. No quadro a seguir constam as apresentações dos meus sujeitos, sendo que utilizei A.1 como legenda indicativa referente ao primeiro aluno e assim sucessivamente, pois não há autorização para identificar os alunos.

Perfil geral da turma quanto aos níveis de construção da leitura e escrita:

Aluno	Primeira atividade avaliativa 05/06 e 07 de abril	Segunda atividade avaliativa 27/ 31 maio e 01 de junho
A1	Pré-silábico	Pré-silábico
A2	Pré-silábico	Pré-silábico
A3	Pré-silábico	Pré-silábico
A4	Pré-silábico	Silábico
A5	Pré-silábico	Pré-silábico
A6	Pré-silábico	Silábico Alfabético
A7	Pré-silábico	Pré-silábico
A8	Pré-silábico	Pré-silábico
A9	Pré-silábico	Silábico Alfabético
A10	Pré-silábico	Pré-silábico
A11	Pré-silábico	Alfabético
A12	Pré-silábico	Silábico Alfabético
A13	Pré-silábico	Pré-silábico
A14	Pré-silábico	Pré-silábico
A15	Pré-silábico	Pré-silábico
A16	Pré-silábico	Silábico Alfabético

A17	Silábico	Silábico Alfabético
A18	Pré-silábico	Pré-silábico
A19	Pré-silábico	Pré-silábico

Após a realização das duas atividades avaliativas foi possível constatar que, em dois meses, doze alunos permaneceram no nível pré-silábico. Nesse nível, a criança estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de sua apresentação, acreditando que se escreve com desenhos. Nesse sentido, Ferreiro:

[...] a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafia e os sons, ou seja, não apresenta nenhum tipo de correspondência sonora. Esse processo representa a escrita de um período longo do processo de alfabetização (1999)

De acordo com as avaliações acima, um aluno avançou para o silábico. Nesse nível inicia-se a fonetização - relações entre as letras e os significantes sonoros. É o momento em que a criança percebe que para cada sílaba oral haverá uma correspondente por escrito, iniciando-se, portanto, as tentativas de a criança atribuir um valor fonético para cada letra escrita na palavra que lhe é apresentada.

[...] está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (Ferreiro, 1999, p. 209).

Dos alunos observados, cinco passaram para o silábico-alfabético, que é uma situação de transição da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Aqui a criança busca escrever como ela ouve. Isto é, a criança tenta representar progressivamente as parcelas sonoras da palavra.

[...] passagem da hipótese silábica para alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses

originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro, 1999, p. 214).

Somente um aluno progrediu para o nível alfabético. O qual a representação gráfica relaciona-se aos fonemas e não com as sílabas oralizadas. Aqui compreende-se a correspondência entre o fonema e a letra. É, pois, o final da evolução do processo de alfabetização ora analisado.

Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita, no sentido estrito. (Ferreiro, 1999, p. 219).

Oito alunos evoluíram da primeira para a segunda testagem de forma que conseguiram avançar para outro nível psicogenético.

Dos onze alunos que permaneceram no nível pré-silábico, todos tiveram evoluções dentro deste mesmo nível, sendo que os maiores avanços ocorreram no reconhecimento das letras do alfabeto e na escrita do próprio nome.

Os alunos que conhecem todo o alfabeto totalizaram oito. Destes, dois frequentaram a pré-escola (A4 e A17).

Quanto à consciência fonológica nenhum aluno demonstrou ter.

Quanto ao questionário enviado aos responsáveis pelos alunos sobre a escolarização dos pais, a maioria tem ensino fundamental incompleto, quatro tem o ensino fundamental completo e apenas três tem o ensino médio completo.

A análise dos dados sobre a questão da escolaridade mostra que as crianças cujos pais e familiares tiveram maior acesso a escolarização coincidem com àquelas que têm mais acesso aos portadores de texto.

Dentre os oito alunos que mudaram de nível da primeira para a segunda testagem três deles os pais têm o ensino médio completo e dois deles têm o ensino fundamental completo.

Quanto à pergunta sobre a ajuda nos temas dos filhos todos os responsáveis pelos alunos responderam que auxiliam embora não tenha sido isso o que foi observado na prática.

Sobre o questionário acredito ser importante pontuar que dos dezoito enviados, retornaram treze.

No que diz respeito ao reconhecimento das letras foi possível constatar que somente oito alunos reconheceram todas as letras do alfabeto quais sejam: A4 (Silábico), A6 (Silábico Alfabético), A7 (Pré-silábico), A9 (Silábico Alfabético), A11 (Alfabético), A12 (Silábico Alfabético), A16 (Silábico Alfabético), A16 (Silábico Alfabético) e A17 (Silábico Alfabético). Apesar de somente oito alunos terem reconhecido todas as letras do alfabeto, os demais alunos passaram a reconhecer mais letras na segunda testagem em relação à primeira.

1ª Testagem	2ª Testagem
02 a 12 letras: 11 <i>alunos</i>	02 a 12 letras: 03 <i>alunos</i>
11 a 20 letras: 03 <i>alunos</i>	11 a 20 letras: 06 <i>alunos</i>
21 a 26 letras: 05 <i>alunos</i>	21 a 26 letras: 10 <i>alunos</i>

As observações da prática docente se deram no início do mês de abril até o início do mês de junho. Observei a prática docente uma vez por semana, com duração de uma a duas horas diária, no total de onze dias. Nos dias observados, a professora estava desenvolvendo um trabalho de reconhecimento das letras do alfabeto. Onde desenvolvia atividades, por exemplo, de leitura coletiva das letras do alfabeto que estava afixado acima do quadro em folhas de ofício e a realização do jogo do *pim*. Nessa atividade um

aluno pegava a “varinha mágica” e lia o alfabeto em voz alta o combinado era que quando chega-se às vogais em vez de ler a letra ele dizia pim. Antes de iniciar o jogo a professora fez uma demonstração para os alunos.

Outra atividade que presenciei por duas vezes (uma com régua e outra com letra móvel de plástico) foi à distribuição para os alunos de régua em formato das letras do alfabeto juntamente com uma folha de ofício para que os alunos contornassem com o lápis a respectiva letra e posteriormente pensassem em alguma coisa com a mesma e a desenhassem na folha.

Algumas crianças fizeram as letras em formato inverso, então a professora chamava a atenção para o formato correto mostrando o alfabeto que fica encima do quadro. Por este motivo alguns trabalhos foram feitos nos dois lados da folha. Também percebi que a professora passava tema de casa diariamente para os alunos, estes geralmente eram em folhas mimeografadas, a maioria dos alunos não faziam e alguns nem traziam as folhas para a escola. A professora passava nos grupos para ver quem havia feito e posteriormente corrigia no quadro para que os alunos copiassem.

A professora passava atividades no quadro, e em seguida explicava o que tinham que fazer. Após a explicação ela recorria nos grupos verificando e corrigindo as atividades realizadas pelos alunos.

Os alunos utilizavam o caderno de desenhos. Quem conseguisse escrever de forma organizada poderia começar a utilizar o caderno com linhas. O trabalho de alfabetização se dava a partir do alfabeto e do caderno de atividades. O caderno de atividades do aluno *Todos juntos somos fortes* (edição 2010) inicia com a história “O elefantinho no poço” e as demais atividades partem de doze palavras (elefantinho, corda, poço, vaca, cabra, cavalo, cachorro, rato, porco, livro, tromba e ovelha). Alguns exercícios que constam no caderno de atividades: Ligar o desenho a escrita (palavra), associar desenho e escrita (palavra), escrever o nome ao lado das figuras, perfil das palavras do glossário, ligar a palavra ao número de letras que ela têm, numerar quantas vezes a boca abre para pronunciar cada palavra e observar a figura e escrever a história.

Além do caderno de atividades e do bloco a professora elaborava atividades em folhas mimeografadas para os alunos. As atividades das folhas mimeografadas indicavam a busca de complemento para o caderno de atividades. A professora também utilizava jogos e músicas na sua prática. O resultado do trabalho com as músicas ficou evidente no decorrer das aulas e se fez presente no momento em que realizei as atividades avaliativas com os alunos, pois ao serem perguntados qual o nome das letras do alfabeto e o que dava para escrever com as mesmas as palavras mais lembradas foram as que faziam parte das músicas exploradas pela professora.

No final do mês de maio a professora já havia confeccionado o novo alfabeto com base no do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS (CAEF). Acima do quadro estava o novo alfabeto na ordem em que aparece na letra da música. O alfabeto foi desenhado e escrito pela professora e pintado pelos alunos.

Para apresentar o novo alfabeto para os alunos a atividade proposta pela professora foi a de que primeiro eles iriam ouvir o CD do alfabeto e posteriormente eles acompanhariam a música com a professora apontando para as respectivas figuras fixadas acima do quadro. Quando a professora colocou o CD para que eles apenas ouvissem alguns alunos não se contiveram e acompanharam a música em tom baixo. Demonstraram já estar familiarizados com a respectiva música. Segundo a professora ela já teria colocado o DVD para que os alunos assistissem por duas vezes.

Os alunos transitavam em sala de forma organizada e compartilhavam os materiais coletivos em harmonia. As crianças sentavam-se em grupos de quatro e cada grupo possuía seu próprio material. Cada grupo possui um líder, o qual é responsável por apanhar e guardar o material, juntar a sujeira produzida nas atividades do grupo e pô-la na lixeira. Este líder é eleito por uma votação entre as crianças, por meio das seguintes perguntas: “com quem você quer aprender”, “com quem você quer trocar” e “quem você gostaria de ajudar”. Conforme a professora é realizada quatro eleições por ano, para proporcionar um rodízio. Foi possível perceber um sentimento de grupo entre as crianças, pois as mesmas ajudavam umas as outras na execução das tarefas e

esclareciam algumas dúvidas entre si. Penso que ao trabalhar em grupo incentiva-se a responsabilidade, a divisão de tarefas, a troca de experiência, a democracia.

Durante o mês de maio a professora realizou a segunda aula-entrevista com os alunos, conforme orientada pelo GEEMPA. A primeira semana foi inteiramente destinada a execução dessa tarefa que foi realizada na própria sala de aula. Nesses momentos a professora chamou um aluno por vez na sua mesa. Inicialmente, ela forneceu uma folha de ofício e pediu que o aluno escrevesse o seu nome. Depois, foram ditadas algumas palavras do mesmo campo semântico (brinquedos): dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba. Também foi ditada uma frase contendo o nome do aluno e uma das palavras já ditadas anteriormente. Exemplo: “Letícia gosta de jogar bola”. Após isso foi solicitado que a aluna escrevesse os números que conhecia. Em outro momento foi solicitado que a criança escrevesse o alfabeto. E por último a professora mostrou as letras do alfabeto em EVA aleatoriamente para que a aluna dissesse o nome da letra e o que dava para escrever com a mesma.

De posse dos resultados desse instrumento a professora verificou o progresso individual de cada aluno no que diz respeito às hipóteses de leitura e escrita e escrita. Enquanto a professora realizava a aula-entrevista com um dos alunos. Os demais ficaram realizando tarefas no caderno de atividades do GEEMPA. Como nem todos os alunos trouxeram seu caderno de atividade, a professora distribuiu um glossário por mesa e solicitou que os alunos que não haviam trazido o seu material copiassem as palavras do glossário em uma folha de ofício. Alguns alunos trabalharam juntos no caderno de atividades.

Uma das alunas após concluir a aula-entrevista voltou à mesa que estava sentada anteriormente com os colegas trazendo uma folha de ofício na qual tinha o alfabeto em letra bastão escrito pela professora para que ela copiasse as letras num espaço abaixo. Segundo a professora essa aluna foi uma das crianças que terão que refazer a aula-entrevista, pois não foram tão bem.

No dia do índio a professora fez a leitura coletiva com os alunos de um pequeno texto (feito por ela) sobre os índios (que tratava o índio de forma estereotipada) com os alunos e num segundo momento ela leu para os alunos alguns tópicos de uma matéria de um jornal de grande circulação que falava sobre os índios. Ela destacou para os alunos uma imagem da matéria na qual os índios estavam no calçadão de Porto Alegre vendendo artesanatos confeccionados por eles. Ela também citou que no jornal estava escrito que alguns índios vendiam os CDs com suas músicas. Neste momento dois alunos se manifestaram: Um disse que já teria visto os índios cantando de pés descalços e o outro falou que achou a música bonita. Enquanto a professora lia o jornal um menino estava com a cabeça inclinada para o verso da folha que continha uma foto a respeito de um time de futebol. E a professora continuou a ler a matéria sem dar importância alguma ao menino. Não só neste momento ficou evidente que não são levados em conta os interesses dos alunos, mas em diversas outras situações as quais presenciei.

Durante o período de observação, percebi que as tarefas propostas pela professora eram em sua maioria o reconhecimento das letras do alfabeto, associação de letra e som, ênfase na letra inicial das palavras, número de letras, cópia e memorização de palavras. Então perguntei para a professora qual era o objetivo dela para o primeiro trimestre, o que ela queria que os alunos aprendessem até aquele momento (início do mês de junho)? A professora respondeu-me: Principalmente conhecimento das letras e números e também a memorização de algumas palavras.

Outra pergunta que fiz para a docente foi em relação aos níveis psicogenéticos, qual seja: Pelo GEEMPA tem algum tipo de meta que você tem que atingir além dos teus alunos estarem alfabetizados ao final do ano letivo? Por exemplo, em relação aos níveis psicogenéticos da tua turma (em que nível os teus alunos deveriam estar agora)? A resposta que obtive foi essa: O ideal é que estivessem acima do Nível Silábico.

Considerações

Este estudo me propiciou observar que as práticas de leitura e escrita propostas interferem diretamente no caminho que a criança tem de percorrer rumo a alfabetização. Por outro lado, também foi possível perceber que não existe um método capaz de lidar com todos os grupos e as individualidades neles inseridas. Mesmo porque, desde a divulgação dos significativos resultados dos trabalhos de Ferreiro e seus colaboradores, nota-se a possibilidade de separar a discussão da prática de alfabetização das discussões sobre os métodos empregados. Assim sendo, é necessário considerar as concepções que os alunos têm sobre o assunto, porque o método não cria conhecimento. É preciso que os educadores alterem e adaptem as suas práticas de acordo com a turma que eles trabalham, considerando fatores que, não raras vezes, são desconsiderados por aqueles que pretendem sistematizar o conhecimento que é rico, diverso e não pode ser conduzido com fundamento exclusivo em métodos e procedimentos.

Por muitos anos a alfabetização foi concebida como algo passível de uma sistematização rigorosa, qual seja: “ $V + A(O) = VA(O)$ ” (conquista de um código da relação entre fonemas e grafemas). Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e notoriamente balizada por abreviadas práticas de escrita e leitura, a singela consciência fonológica que capacitava aos sujeitos agregar sons e letras para produzir e decifrar palavras sugeria ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

A proposta do GEEMPA é a de que todos podem aprender tendo em vista que seu objetivo é a obtenção de 100% de sucesso, ou seja, conduzir todos os seus alunos a lerem e a escreverem um texto simples no período de um ano. Tal iniciativa é extremamente louvável. Concluir que todos podem aprender pode ser considerado por muitos um tanto quanto inusitado, mas certamente é um nobre objetivo a ser perseguido por todo educador. Todavia, estabelecer um prazo para que isto ocorra (um ano) é questionável, caso seja ignorado o ritmo de aprendizagem das crianças, suas particularidades e singularidades. Apesar de que possa haver resistências no tocante a possibilidade de que todos podem aprender, quanto mais tempo dedico à

educação percebo que a universalização do conhecimento segue a sua marcha inexorável enquanto processo acessível a todos.

Acredito que o reconhecimento dos níveis psicogenéticos dos alunos pelo professor deveria se constituir em ponto de partida para o professor elaborar o seu planejamento. Apesar de o GEEMPA informar que emprega o reconhecimento dos níveis psicogenéticos para o planejamento das atividades, não foi o que presenciei na turma onde as práticas e atividades eram iguais para todos. O GEEMPA também orienta os professores a utilizá-los para compor uma das escadas. Será que é realmente necessário posicionar os alunos nessas escadas? Como será que se sente o aluno que não avança? Poderia se sentir excluído ou incapaz?

Após a realização de duas testagens foi possível notar a evolução de cada aluno no processo de alfabetização no decorrer do período (quase três meses) de aula, onde: doze alunos permaneceram no nível pré-silábico, um avançou para silábico; cinco passaram para silábico-alfabético e um progrediu para alfabético. Segundo a professora ela não conseguiu alcançar o seu objetivo que era de que os seus alunos já estivessem acima do nível silábico no primeiro trimestre.

Pensando nas evoluções dos alunos quanto aos níveis de escrita cabe salientar que apesar de alguns alunos não terem tido um grande avanço para que os mesmos mudassem de nível alguns apresentaram avanços significativos em suas hipóteses. Acredito que numa turma heterogênea, onde cada aluno tem a sua singularidade, o modo e o ritmo de aprendizagem são distintos para cada aluno.

Apesar de a turma ter alunos em diferentes níveis psicogenéticos e a professora ser ciente disso, o planejamento da turma era igual para todos os alunos. Em nenhum momento presenciei atividades diferenciadas por níveis. Penso que essa questão exigiria da professora um maior tempo e maior conhecimento de atividades adequadas para cada nível. A professora tratou os alunos de forma homogênea (atividades iguais para todos).

Também observei a busca da professora por material de apoio para complementar a cartilha (Uso de folhas mimeografadas e músicas). Considerando que o caderno de atividades do aluno gira em torno de doze palavras, tais apoios podem ser determinantes no progresso das crianças com as suas hipóteses. As atividades propostas pela professora tiveram ênfase na letra inicial, cópia de palavras do quadro, preocupação com o formato/traçado das letras e associação letra/nome. O único momento em que as crianças foram convidadas a escrever foi o da realização da aula-entrevista.

Em suma, percebi que os alunos aprendiam muito pouco a partir das propostas da professora, porque as atividades eram descontextualizadas para os alunos. Pouco se fez que despertasse o real interesse do aluno, desconsiderando suas experiências e preferências, tendo em vista a diversidade do grupo de alunos. Para Perrenoud (2000) as práticas de ensino homogeneizante são exceção:

[...] a padronização parece a regra, a diversificação das atividades permanece exceção; não se pensa nisso sistematicamente e se renuncia se ela levantar problemas de organização (p.74).

É relevante considerar a alfabetização enquanto um processo de apropriação da leitura e da escrita e é necessário considerá-la também como imersão na cultura escrita. O aluno precisa refletir sobre a leitura e escrita. A passagem pela escola precisa oportunizar aprendizagens interessantes e significativas para os alunos. As práticas desenvolvidas pela professora estavam voltadas apenas para a aquisição do código, sem preocupação com outras necessidades da turma. Tal ficou evidenciado uma vez que a professora afirmou não fazer planejamento diferenciado, como se todos os alunos fossem iguais. Um dos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental é o de ampliar o tempo para que ocorra a alfabetização, que antes era de um ano. Todavia, a professora continua alfabetizando no primeiro ano. Dessa forma as crianças ao final do ano devem saber ler e escrever, mesmo que não seja impedimento para promoção ao ano seguinte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003, Brasília, maio 2004. 336p.

_____, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

_____. Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 08 Jun 2005- Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ensino Obrigatório aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. [Porto Alegre: s.n.], 2006. 18f. Trabalho encomendado e apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu, BR-MG.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. In: Revista Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez ed. E Autores Associados, ano II, n.5, jan. 1980, p. 24-40.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, São Paulo, Ed. Moderna, 1981.

FARIAS, Dóris Santos de (Organizadora). *Alfabetização: Práticas e Reflexões*.

FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Alfabetização em Processo*. 6ª Edição São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Com todas as letras*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 21ª Edição. São Paulo: Cortez, 1993.

GROSSI, Esther Pillar; SECUNDINO Francisco Celso Crisóstomo. Alfabetizar Adultos em três meses: pós-construtivismo e a proposta didática geempiana. Brasília: UNB, 2003. p. 57-63. Dóris Santos de Faria organizadora.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

PERRENOUD, Ph. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*/ Ademar Silva – 2ª edição São Paulo: Contexto, 1994 – (Repensando a Língua Portuguesa).

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. A articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental. In: Pátio – Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, ano V, nº 14, jul./out. 2007, p.29-31.

_____, Maria Beatriz Gomes da. Ensino Fundamental de 9 Anos: O que isso pode significar? 2006.

TRINDADE, Iole Faviero; DALLA ZEN, Maria Isabel. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (org.) Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123-133.

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao1, consultado em 04 de junho de 2010, Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos.

<http://www.geempa.org.br>, consultado em 10 de maio de 2010

Parecer 06/2005 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pceb006_05.pdf

Parecer 18 [Http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfpcb018_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfpcb018_05.pdf)