

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**O Processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivenciado.**

**LIZETE PAGANUCCI CHUERI TEIXEIRA**

**RIBEIRÃO PRETO  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LIZETE PAGANUCCI CHUERI TEIXEIRA**

**O Processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivenciado.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca.

**RIBEIRÃO PRETO  
2008**

**LIZETE PAGANUCCI CHUERI TEIXEIRA**

**O Processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivenciado.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca.

**Comissão Julgadora:**

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML) \_\_\_\_\_.

1º examinador - Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Noeli Prestes Padilha Rivas (USP) \_\_\_\_\_.

2º examinador - Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Galan Fernandes (CUML) \_\_\_\_\_.

Ribeirão Preto, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que me deram força para sua realização. Principalmente, não poderia me esquecer de pessoas que estiveram ao meu lado como um presente de Deus durante o processo de elaboração da pesquisa. São eles: meu esposo, minha mãe, minha irmã, minhas filhas, minhas amigas Cecília, Susi, Neire, Ana Rita, Célia, Lê Farago, que sempre me ouviram nos momentos de angústia. Os professores e colegas de turma que, de uma forma ou de outra, sempre muito contribuíram com ensinamentos, não poderia deixar de mencioná-los.

## AGRADECIMENTOS

### AGRADEÇO:

a Deus-Pai pela vida;

a minha mãe que foi presença e me ofereceu ajuda, partilhando comigo momentos de dor, solidão, silêncio e alegria;

ao meu pai querido, forte presença em minha vida e agora na casa do Pai;

ao Ivan, meu esposo, que me fez sentir muito especial e querida, abrigando-me com todos os meus sonhos e projetos;

a minha irmã Claudete pelo fundamental apoio para minha trajetória no trabalho;

a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca, que acreditou em minhas possibilidades;

aos meus professores do programa de mestrado;

aos meus amigos e companheiros de trabalho pelo apoio;

ao diretor e aos professores da escola pesquisada, que tão prontamente se dispuseram a colaborar;

a Renata, Kátia e Márcia, minhas filhas, que não me deixaram desanimar;

aos meus amados pequeninos Felipe, Guilherme, Túlio e Fred, pelos momentos de alegria.

Todos os dias agradeço ao meu criador,  
por tudo que presenciei, por tudo que conquistei, tudo que me foi  
oportunizado a aprender e principalmente, pelo primeiro dia que me  
deste a mão, levantou-me e guiou-me a vida, tirou-me daquela redoma  
de vidro e me libertou,  
Libertou para a vida,  
Para o amor,  
Para o dia a dia.  
Aprendi a sentir o vento,  
Andar na areia,  
Curtir o Sol  
e correr na chuva.  
Eu aprendi muito contigo...  
Por tudo, AGRADEÇO A DEUS!

(Solange de Carvalho Guedes).

**TEIXEIRA, Lizete Paganucci Chueri. O processo de Alfabetização: entre o proposto e o vivido.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008, número de p. 116. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa, inserida no campo do currículo, foi o de compreender a percepção dos professores sobre a alfabetização em relação ao currículo prescrito para essa etapa da escolarização que prevê uma matriz curricular com sete componentes e uma carga horária dispare entre eles. O *locus* da pesquisa foi uma escola pública da rede estadual de São Paulo, localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior, cujo critério de seleção se deu pelo fato de ser a única escola estadual de ensino fundamental de 1ª a 4ª série da cidade, uma vez que todas as outras foram municipalizadas. A discussão a qual permeou toda a pesquisa foi sobre a importância que os professores conferem aos componentes curriculares de História, Geografia, Matemática e Ciências, já que os outros dois componentes da matriz curricular, Educação Física e Educação Artística, são ministrados por professores habilitados na disciplina e, portanto, não foram avaliados nesse momento. Com o fim de promover o estudo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, em Minayo e Bogdan & Biklen e como recurso metodológico para coleta de dados foram utilizadas levantamento de documentos, tanto oficiais como escolares, entrevistas e aplicação de questionários sendo posteriormente realizada a análise dos dados. Os resultados obtidos apontaram que os professores da escola pesquisada acreditam que os componentes de História, Geografia, Ciências, embora reconhecendo e valorizando sua importância, devam ser iniciados após a aquisição da leitura e da escrita. Interpretam, modelam e praticam o currículo que pouco se aproxima do oficial prescrito, oferecendo indícios de que suas práticas consistem mais em oferecer atividades de ler, escrever e contar do que da possibilidade de se valerem dos textos próprios de todos os componentes curriculares no processo de alfabetização. Dessa forma, confirma-se a hipótese inicial de que os professores restringem o processo inicial da alfabetização ao ensino da língua escrita, protelando, para depois desse período, a alfabetização, a partir dos demais componentes curriculares.

**Palavras-chave:** Currículo, Alfabetização, Letramento, Componentes Curriculares.



**TEIXEIRA, Lizete Paganucci Chueri. The literacy process: contrast between the proposed and the experienced.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008, p.116. Thesis (Master in Education). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

## **ABSTRACT**

The aim of this research inserted in the curriculum field was to understand the teachers' perception about literacy in relation to the official curriculum for this schooling level which predicts a main curriculum with seven components and different schedule between them. The researched place was a state public school located in a suburban neighborhood in an interior city of São Paulo state. This school was selected because it was the only state elementary school in the city because all the others underwent a municipalisation process. The main focus of the discussion in the research was about the emphasis given by the teachers to the curriculum components of History, Geography, Mathematics and Science because the other two components, Physical Education and Arts, are taught by teachers majored in these subjects, for this, they aren't study's subjects in this moment. In order to carry out the study, a qualitative research was held based on the studies of Minayo and Bogdan & Biklen and as the methodological resource for data collection were utilized documental analysis (official and scholar ones), interviews and questionnaires. Later, their contents were analyzed. The results obtained in the analysis showed that the teachers from the sample school believe that the components of History, Geography and Science, even having their importance, should begin after the writing and the reading acquisitions. They interpret, model and practice a curriculum that approach very little of the official texts proposed by the curriculum, offering evidences that their practices consist more in offering reading, writing and telling activities than the possibility of using texts of the all curriculum components in the literacy process. So, it is confirmed the initial hypothesis that teachers restrict the beginning of the literacy process to the teaching of written language postponing the official literacy process that include the others curriculum components.

**Key words:** Curriculum. Literacy. Curriculum Components.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

### Lista de Quadros

Quadro 01 - Conteúdos de Língua Portuguesa 1 <sup>as</sup> a 4 <sup>as</sup> séries.....	79
Quadro 02 – Conteúdos de História.....	81
Quadro 03 – Pressupostos Básicos do Ensino de Geografia.....	83
Quadro 04 – Fragmento do Plano Gestão relativo ao Plano de Curso do Componente Curricular: Ciências.....	85
Quadro 05 – Fragmentado Plano Gestão relativo ao Plano de Curso do Componente Curricular: Matemática.....	86

### Lista de Tabelas

Tabela 1 – Dependências físicas da escola.....	77
Tabela 2 – Carga horária mínima do curso e dos componentes curriculares.....	78
Tabela 3 - Eixos Temáticos: categorias e subcategorias de análise.....	90

### Lista de Figuras

Figura 01 – Escola Estadual das Amoreiras.....	27
Figura 02 - O Currículo: uma reflexão sobre a prática.....	36

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	24
1.1 Método.....	24
1.2 Lócus da pesquisa.....	26
1.3 As participantes da pesquisa.....	28
1.4 Procedimentos de coleta de dados.....	28
1.5 Procedimentos de análise e organização dos dados.....	30
<b>2 CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	33
2.1 Alfabetização como processo permanente ou como um processo delimitado.....	37
2.2 Alfabetização e Letramento.....	45
2.3 Práticas voltadas para a Alfabetização: cartilhas ou textos, para quê?.....	56
<b>3 POLÍTICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	63
3.1 O ciclo básico: a organização proposta pelo estado de São Paulo para as séries iniciais do Ensino Fundamental.....	65
3.2 O currículo prescrito para as séries iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre a proposta de alfabetização a partir da LDB 9.394/96.....	67
3.3 Os PCN's e a alfabetização.....	69
<b>4 APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS</b> .....	76
4.1. Caracterização da Escola Estadual das Amoreiras.....	76
4.1.1 Caracterização do meio social, econômico e cultural.....	77
4.2 Os protagonistas da Escola Estadual das Amoreiras.....	78
4.3 O currículo planejado para as professoras: uma análise do Plano de Gestão.....	78
4.4 O perfil dos protagonistas: as professoras das séries iniciais.....	88
4.5 O ideário dos professores acerca da alfabetização.....	89
4.5.1 Alfabetização.....	91
4.5.2 Letramento.....	98

4.5.3 Alfabetização X Letramento.....	99
4.5.4 Componentes Curriculares.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>121</b>
A- Solicitação de autorização para a pesquisa.....	121
B- Questionário – Professores da Escola Estadual das Amoreiras.....	122
C – Roteiro para entrevista com professoras da Escola Estadual das Amoreiras.....	123

## INTRODUÇÃO

### CONVERSA INICIAL

*Receita de viajar no tempo*

*Andar para trás para trás para trás  
Dar a mão para a mãe para a avó-bisavó  
Feche os olhos abra os olhos feche e abra  
A porta da roda da morte e da vida  
Essa é a dança ciranda do tempo  
Entre na água no meio do vento  
E semeie futuro em terra azul.*

*(MURRAY, Roseana)*

A busca em minhas lembranças dos caminhos que foram percorridos e dos conhecimentos que foram construídos possibilitou-me recuperar vivências e efervescências, sobretudo, desafios vencidos, conquistas incorporadas, derrotas que serviram de estímulo ou outras que decepcionaram. São desveladas imagens, idéias, experiências e vozes que estavam submersas na memória afetiva. Momentos bons e ruins, alegres e tristes. Enfim, momentos de um passado que se revive no tempo presente numa narrativa interna que se constrói no espaço da memória. Nele destacam-se pontos luminosos, concentração de emoções vivenciadas. No emaranhado das lembranças, busco trazer à consciência aquelas que compõem minha identidade profissional, que inquietaram e inquietam-me diante da temática da alfabetização.

É sempre muito difícil falar sobre si mesmo, fazer um balanço de vida... Como me parece complicado! Minha vida profissional parece-me cheia de realizações que com certeza valeram a pena e me trouxeram até aqui. Mas analisá-las teoricamente, parece-me bem mais complicado. Somos muito bons em apontar as qualidades e, principalmente, os defeitos dos outros, mas, quando se trata de nós mesmos, é muito complexo. Tenho receio de ser arrogante ou pretensiosa em excesso, de menosprezar as qualidades ou ser rigorosa demais com meus defeitos. Na tentativa de refazer esse percurso, busco, em seguida, focar alguns pontos significativos dessas vivências.

## Souvenirs da infância e do início da escolarização

Sou professora desde que nasci, creio eu. Sempre gostei de brincar de escolinha, talvez por influência e encantamento de ver minha mãe sempre a escrever e a preparar aulas. Brincava de escolinha e, com minhas primas sentadas, fingia que escrevia em uma pequena lousa.

Relembro as histórias contadas por minha mãe, quando colocava minha irmã, meu irmão e eu, para dormirmos. Contava-nos histórias e mais histórias para que dormíssemos. Lembranças que guardo ainda na memória.

Quando entrei na escola, já estava alfabetizada. Lia e escrevia tudo o que minha mãe me ensinara, desde os cinco anos de idade. Não sei se foi bom ou ruim. Minha primeira professora me impedia de ler além da lição da cartilha Caminho Suave que estava preparada para aquela semana. Sim, uma semana, interminável semana, em cada lição. Não gostei da primeira série, tão repetitiva. A professora gritava tanto, deixava meus colegas de castigo, sem recreio... A magia da escola se desfez, para mim. Desencantei!

Que pena. Se ela tivesse lido Piaget ou Vygotsky, Paulo Freire ou Emilia Ferreiro, quem sabe voltasse o seu olhar para nós, sujeitos da aprendizagem e percebesse que líamos tudo, sua imagem, seu humor, seu perfume... Líamos as paredes, a lousa, as figuras da cartilha, o abecedário, o medo nos olhos dos colegas. Líamos! Líamos sem sabermos ler!

Na série seguinte, que delícia! A professora, muito calma, incentivava os alunos a se esforçarem e não separava a sala em seção A, B, C. Lia histórias toda sexta-feira para nós, nos trinta minutos finais da aula. Dia tão esperado! Ninguém se mexia, com medo de quebrar o encanto das fadas, das bruxas, dos tapetes voadores, dos reis e das rainhas. Lembro-me da história da Sherazade que contava histórias fascinantes em clima de muita magia, beleza e mistério! O rei Shariar descobrindo que estava sendo traído por sua amada esposa, enlouquecido, deliberou que ambos deviam morrer.

Após esse episódio, decidiu a cada noite, casar-se com uma nova mulher e, na manhã seguinte, ordenar que a matassem para evitar nova traição. Por três longos anos, manteve esse macabro ritual, causando medo e pânico nas famílias que tinham filhas em idade de se casar. Certo dia, a filha mais velha do primeiro-ministro do rei, a bela e sábia Sherazade, disse ao pai que tinha um plano para acabar com a loucura do rei. Disse a ele, para seu desespero, que seria a nova esposa do rei. Horrorizado, o pai tentou convencer a filha a desistir da idéia. No entanto a moça não desiste de seu plano e decide seguir em frente para salvar as poucas moças que restaram no reino.

Hoje me pergunto, será que essa professora que me encantara com suas leituras teria conhecido em sua formação Paulo Freire; Piaget; Emília Ferreiro? Quem sabe? Não! Deve ter lido Magda Soares! Não! Não são do seu tempo. Minhas professoras são do tempo em que os valores e as crenças sobre o que é ser professor é que ditavam o seu fazer. Elas espelharam-se, com certeza, em seus mestres, mas... porque eram diferentes umas das outras? Esse tempo de escola, após a primeira série, foi muito prazeroso e eu me esforçava muito para ser uma boa aluna. Acho que não queria decepcionar meus professores, que confiavam muito em mim. Lembro-me de que era sempre participante ativa de todas as festas realizadas na escola. Diziam que eu tinha uma voz bonita, e por isso, cantava sempre em todos os eventos escolares.

### **Caminhos e veredas da construção da identidade de professora**

Tudo o que você precisa mesmo saber está por aí, em algum lugar. “Hoje estou pensando em caminhadas. Caminhar, sinônimo de não parar, não se acomodar, avançar, progredir” (CÂMARA, 1976).

Aos dezessete anos, tornei-me professora. Minha pequena cidade, pequena mesmo, tinha apenas uma escola. Professoras substitutas não existiam e, se alguma das efetivas resolvesse faltar, juntavam-se as salas ou mandavam-se as crianças de volta para casa. Assim, começaram a me convidar informalmente para ficar com as salas, para substituir e, cheia de orgulho, ia eu para a escola. Não ganhava nada em dinheiro, pois não podia lecionar por causa da pouca idade. Lembro-me de que certa vez, ao entrar em uma quarta série, encontrei um aluno com a minha idade, imagine!

Logo que completei dezoito anos, fui lecionar em uma fazenda do município, onde comecei minha trajetória de vida profissional. Tinha uma sala com primeira, segunda e terceira séries, dentro da igreja que servia às fazendas da região. Não foi fácil para uma garota inexperiente como eu. Lembro-me de que os alunos tinham entre sete e quinze anos e que, no princípio, não me consideravam como “professora formada”, como diziam. Esse foi um grande desafio que tive de enfrentar.

Alguns meses depois comecei a me preocupar com alguns alunos os quais tinham mais dificuldade para aprender. Pensava que todos deveriam ter o mesmo desenvolvimento, pois as aulas eram as mesmas para todos. Num certo dia, ao preparar as aulas, pensei em ficar no horário da tarde para ajudar aqueles que não aprendiam. Iria embora com o caminhão do leite. Assim, inaugurei uma nova fase em minha vida. Estava criando as

“aulas de reforço”. Ver aquelas carinhas descobrindo a escrita e a leitura foi muito gratificante. Os pais, felizes, parece que numa forma de agradecimento pelo esforço, presenteavam-me com galinhas, ovos, verduras, até leitão.

Fiquei muito entusiasmada com tudo o que estava acontecendo e resolvi entrar para a faculdade com muita vontade de ajudar professores a resolver os problemas escolares dos alunos que não aprendiam. Pensava em ser professora de futuros professores. Entrei para a faculdade de Pedagogia, na UNESP de Franca. Tempo bom... Tempo ido... Tempo vivido. Todo saber era de total relevância para mim e, no terceiro ano de faculdade, ingressei, por meio de concurso público, na rede oficial de ensino. Foi em uma escola de um bairro muito carente de Guarulhos que iniciei minha jornada como professora efetiva. Foi assustador. Não gosto de me lembrar dessa época.

Estava casada havia pouco tempo e esse foi um período muito difícil para mim que não contava com o apoio de meu marido, pois não queria que eu ficasse fora de casa. Uma luta, muitas lágrimas! Ia pouco, faltava muito da escola, pois ainda estava cursando a faculdade.

Fiquei seis meses e logo consegui me remover para Franca. Uma escola periférica, mas que me parecia o paraíso diante do lugar onde estava anteriormente. Escolhi duas salas, em período integral: de manhã, uma quarta série e no período da tarde, uma primeira.

Foi um prazer muito grande não mais ter séries diferentes no mesmo espaço. No entanto, a experiência adquirida com essa heterogeneidade foi imensa. Fui, acredito que fui, uma ótima alfabetizadora, pois no ano seguinte, as mães pediam na escola que seus filhos ficassem em minha sala. Alfabetizei mais um ano e fui convidada a trabalhar em uma escola particular no curso de magistério. Nessa época, já tinha a firme convicção de que para alfabetizar seria necessário aproveitar e reconhecer os saberes até então construídos pelos alfabetizados de tal forma a garantir-lhes o acesso à cultura de forma participativa. Eu acreditava no ler e escrever como bens sociais, porém, sem o conhecimento acadêmico suficiente para entender esse processo como um conjunto de práticas capazes de afirmar uma política cultural dominante.

### **A coordenação e a busca do embasamento teórico**

Depois de mais um ano de dupla jornada, na escola estadual e na particular, fui convidada, agora já pedagoga, para ser coordenadora pedagógica em uma grande escola com



mais ou menos dois mil alunos. Época dourada de minha vida profissional. Cresci muito, trabalhei muito, aprendi muito. Fiquei por ali quatro anos.

Lembro-me de que no primeiro dia em que assumi o cargo, havia uma reunião pedagógica na escola. Eram mais de sessenta professores, todos muito curiosos para conhecer a nova coordenadora. A diretora fez as apresentações. Eu tremia de alto a baixo, nervosa com medo de ter que falar de improviso. Nunca gostei de improvisos. Sinto-me insegura. Feitas as apresentações, a diretora pediu licença e disse aos professores que os deixaria em boas mãos e se retirou. Pânico é pouco para descrever o meu estado emocional. Uma das professoras, bem mais velha que eu, perguntou-me em tom sarcástico quantos anos eu tinha. Disse a ela que gostaria muito de conversar sobre o que estava dando certo na escola e o que gostariam de mudar, reformular, para que ficasse ainda melhor. As entrevistas seriam dadas depois, em particular e em minha sala. Foi aí que conquistei o respeito de todos.

Na observação das salas de aula e mais distante de minha própria prática, tive oportunidade de sentir que no cotidiano vivenciado por outros professores, nem tudo ia tão bem como eu pensava. Observações, indagações, pesquisas, problematizações, planejamento, leituras, sempre à procura de soluções para os problemas. Fui construindo um novo olhar sobre a escola, os professores e suas práticas. Assim, buscando no estudo teórico um embasamento consistente, ousava experimentar e sugerir mudanças nas práticas mais tradicionais.

Voltei para a sala de aula em decorrência de o cargo ter sido extinto por lei. Chocada, porém com a sensação do dever cumprido e de realização, pois os professores fizeram um abaixo-assinado enviando ao governador do estado, pedindo para que eu ficasse. Vi-me novamente em uma sala de alfabetização e outra de quarta série. A melhor sala de alfabetização que jamais tive. Acompanhei esses alunos até a quarta série.

Eu era uma professora diferente, pois nunca usei uma cartilha, o que me tornava a “estranha” na escola. A cartilha para mim representava um universo descontextualizado, repetitivo e sem sentido. Acreditava na interação professor-aluno refletindo, construindo um mundo carregado de sentidos, dando vez e voz aos alunos. Nessa época, o diretor, também o mais competente e o menos tradicional que conheci, dava-me o maior apoio para que eu inovasse cada vez mais.

## **A busca de uma Direção voltada para o pedagógico**

No ano de 1992, fui convidada pelo delegado de ensino para ser diretora de uma escola recém criada em uma fazenda localizada a 20 km de Franca. Ali funcionaria desde a pré-escola até a 6ª série do ensino fundamental. Coisa inédita funcionar uma escola assim. Eram duas escolas apenas, no município, que funcionariam com essas características na área rural. “Diretora diferente”, como dizia os professores. Estava sempre procurando selecionar material didático para que eles pudessem incrementar suas aulas, de forma a torná-las interessantes para alunos daquela comunidade rural.

Pude perceber que, pela ausência de um currículo adequado, mais próximo da realidade dos alunos daquela comunidade rural, muitos deixavam a escola por não a entenderem uma conexão com suas experiências de vida e dessa forma ela não cumpria seu verdadeiro papel social que, de acordo com os PCNs, deveria promover: “[...] o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 2001a, p. 33). Não percebia esse aspecto no cotidiano da escola, pois, ela não se organizava no sentido de tornar o aluno capaz de pensar de forma independente, de discutir em favor de suas idéias, de ler com autonomia.

Hoje, consigo enxergar que minha grande preocupação era pensar o currículo como um organizador da identidade da escola através de seu projeto político pedagógico.

Assim, Roldão (1999) entende o projeto curricular como:

[...] a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (p. 44).

Desse modo, acreditava que seria necessário oferecer conteúdos significativos àquela comunidade e, num diálogo permanente com os professores, implementar qual seria a melhor maneira de apresentar tais conteúdos para aquele grupo social. Entendo que tinha os olhos no futuro daqueles alunos. Percebia que a escola teria que se organizar no sentido de tornar o aluno capaz de ler, escrever e pensar de forma independente, de argumentar em favor de suas idéias. Estaria dessa forma, no meu entender, a escola cumprindo seu papel social.

As dificuldades eram muitas. Havia uma merendeira e uma servente. Nada de secretária ou escriturária, como se chamava naquela época o oficial de escola. Fazia todo o serviço de secretaria, de finanças, criação da APM, tudo enfim, embora o pedagógico fosse

minha maior preocupação. Apesar de todas as dificuldades, permaneci nessa unidade escolar por dois anos.

Retornei, após esse período, à Franca para ser vice-diretora de uma escola em um bairro novo, de classe média, também recém instalada. Nesse tempo, substituí o cargo de supervisor de ensino por duas vezes.

### **A Oficina Pedagógica e a reflexão sobre os saberes construídos**

Assim que terminou a última substituição, fui convidada, pelo então delegado de ensino, para integrar o quadro da Oficina Pedagógica com a função de assistente técnico pedagógico. O objetivo era expor aos professores da rede estadual a forma como eu vinha trabalhando com os professores e as sugestões de organização dos conteúdos, bem como a metodologia empregada para as séries iniciais. Havia grande expectativa, por parte da Delegacia de Ensino no sentido de motivar e mobilizar os professores para estudarem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCNEF) em fase de implementação.

Nesse período, fiz o curso de Psicopedagogia pela Universidade de Franca, sendo todos os professores da Unicamp. Oportunidade ímpar, pois tive a honra de ser aluna de Maria Aparecida Moyses, Cecília Collares, Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Maria Irmã Hadler Coudry, Carlos Rivoredo, Cecília Góes e minha querida orientadora de monografia, Corinta Grisoldi Geraldi. Quantas descobertas! Como me tornei crítica, como me descobri e me identifiquei dentro de uma linha de trabalho pedagógico.

Quase dez anos de Oficina Pedagógica. Período de muito aprendizado. Olhares diferentes, muitas capacitações, muitos cursos. Foi nessa época que mais me inquietei, ao fazer visitas nas escolas, nas classes de alfabetização, de aceleração, de recuperação de ciclo. Comecei a ficar incomodada com o fato de não perceber os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências como parte integrante das aulas desse período escolar. O que será que pensavam os professores e as professoras a respeito? Qual o motivo que os levava a priorizar o ler, escrever e contar?

### **A Faculdade de Educação e a necessidade de produzir conhecimento**

Fui convidada a ministrar aulas em uma Faculdade de Educação. Minha angústia aumentou à medida que conversava com as alunas e percebia que tinham um

discurso marcado por uma crença de que deveria se “alfabetizar letrando”. No entanto, quando indagadas sobre o que significava alfabetizar letrando, as respostas eram pouco ou nada elucidativas. Tudo isso me deixava instigada, pois perceber um discurso que na prática não se consolidava me incomodava. Ainda não era capaz de perceber que os traçados teórico-práticos são construídos no extenso caminho da história profissional de cada professor desde sua formação inicial até o seu envolvimento profissional com o processo curricular que sustenta sua prática.

Para Soares (2004), alfabetizar letrando quer dizer: “[...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (p.47).

No entanto, não era esse o entendimento, conforme disse uma aluna da Faculdade de Educação (2007) quando indagada sobre o significado do termo: “Alfabetizar letrando significa que além da criança se comunicar através da leitura e escrita, ela vai além e conhece perfeitamente, sem erros ortográficos, a escrita”. Fica evidente que a prática social não é mencionada e o maior impacto fica por conta do domínio da escrita capaz de suprir as necessidades mais prementes do educando.

O que será que isso significava? Aprofundando essa reflexão, escrevi, em parceria com uma amiga, três cadernos com material didático de Alfabetização para os alunos e alunas do curso de Pedagogia. Para tanto, tive que fazer uma incursão na literatura especializada na esperança de poder contribuir com a formação das futuras gerações de professores. Estava iniciando a fase da pesquisa.

Estou agora em outro momento da minha trajetória profissional no curso de pós-graduação, mais amadurecida e mais sabida profissionalmente. Acredito mesmo que tenho agora mais perguntas do que quando iniciei o curso. Construí meu projeto com base em várias inquietações: por que os professores, mesmo com tantos cursos de capacitação, não conseguem mudar suas práticas de alfabetização? Por que inicialmente só ensinam as letras e os números? Onde entram os componentes curriculares de Ciências, História, Geografia?

Conforme indicado anteriormente, essa pesquisa nasceu da ansiedade, vivida no trabalho do dia-a-dia, determinados pelo cotidiano da sala de aula e na construção de uma identidade profissional mais definida. Ao iniciar minha trajetória profissional na década de 1980, percebi a grande distância que havia entre o que era estudado na faculdade e o que, de fato acontecia na sala de aula. Ficava claro para mim que minhas reflexões sobre a prática eram sempre muito solitárias, pois as discussões sobre o fazer pedagógico de cada um eram

quase inexistentes. Talvez o estudo mais aprofundado sobre o assunto não tenha encontrado estímulo para ir adiante.

A partir do momento em que me tornei formadora de professores na rede particular de ensino, é que tenho encontrado pela frente o desafio de proporcionar condições de reflexão para meus alunos sobre teorias que embasariam suas práticas. Vejo-me refletindo sobre o prescrito e o vivenciado. Grande contra senso.

Nas capacitações, nas orientações técnicas que aconteciam quinzenalmente, com representantes das sessenta e quatro escolas de Franca e mais catorze da região, pude perceber a dificuldade que uma grande parte dos professores sentiam em transpor para a sala de aula todas as inovações sugeridas nos cursos, capacitações e nas leituras sugeridas.

Sempre, ao término de um encontro, abríamos espaço para que cada um fizesse um balanço de sua prática, de seus avanços, suas conquistas e também de suas dificuldades.

Revolvendo meus registros de preparação e avaliação de orientações técnicas que eram feitos sistematicamente por orientação do próprio delegado de ensino, deparei-me com algumas falas que julgo pertinentes transcrever com relação à prática da alfabetização no cotidiano da sala de aula: “Muito difícil alfabetizar com práticas diferenciadas, com textos como são sugeridas aqui. É muito bonito e até dá vontade, mas quando chega à escola com 38 alunos na sala, sei que é impossível” (*Professora A, 1998*).

Nessa fala, da professora fica evidente que até é reconhecida a necessidade de mudança. Mas, talvez a segurança com a prática tradicional da alfabetização fale mais alto e, mesmo antes das mudanças serem incorporadas, caem no esquecimento.

Em relação ao trabalho com todos os componentes curriculares, no início da alfabetização, selecionei duas falas que parecem representativas, pois evidenciam o quanto a Língua Portuguesa é valorizada na alfabetização:

Muito bonito que dizem em alfabetizar em História ou nas outras matérias. Se os meninos não sabem ler, não são ainda letrados, como passar um ponto na lousa? Como é que vão escrever? Eles não dão conta! Cada época vão inventando um modismo diferente. Por isso é que a educação não sai do lugar (*Professora B, 1998*).

Outra professora comenta seguindo a mesma linha de pensamento:

Fui alfabetizada pela cartilha e hoje sou professora. Era ba, be, bi, bo, bu no duro. Agradeço a Deus pelos conhecimentos que tenho hoje. Posso dizer que sou uma ótima alfabetizadora, pois *alfabetizo letrando*, os meus alunos. Sou linha dura e quando chega em agosto quase todos os alunos já sabem ler e escrever até as sílabas complexas. Contam até 99. História e Geografia, têm tempo para aprender (*Professora C, 1999*).

Coisas assim sempre me deixaram intrigada. Nesse sentido, realizamos uma revisão de literatura para auxiliar na construção do problema tendo como base os estudos referentes ao currículo, que tratam da temática da alfabetização e letramento.

Corsino (2003) teve como preocupação central conhecer as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas das diferentes instâncias da Educação Infantil da rede municipal. Fundamentou seus estudos, teoricamente na produção relativa à história e política da educação da criança de 0 a 6 anos, na concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos e na linguagem enquanto espaço das inter-relações sociais e lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação.

Santos (2006) sugere uma mudança nos currículos das diversas licenciaturas, para que o trabalho com a leitura no ensino fundamental contribua para a constituição dos alunos como leitores eficazes, críticos e agentes transformadores, assim como a modificação do cenário educacional deficitário que existe atualmente deve partir do entendimento dos próprios professores, enquanto profissionais autônomos e agentes no processo educativo.

Nos estudos de Silva (2004), o debate teve como respaldo as obras de Magda Soares a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento que, nos últimos vinte anos vêm tecendo um diálogo entre os dois conceitos. A pesquisa de Silva (2004) desenvolveu-se com três professoras do ciclo básico de uma escola pública, através de entrevistas e observações na sala de aula. Essas revelaram contradições existentes no ensino da leitura e da escrita. A escola, como instituição de ensino da leitura e da escrita, explicita um investimento maior no ensino da técnica de ler e escrever do que no desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras.

Segundo Silva (2004), a definição do conceito de letramento não é tão simples como pode parecer.

Diante das sutilezas e complexidades que tal conceito envolve, o desafio que se apresenta hoje é determinar o grau de habilidades e práticas de leitura e escrita que o termo engloba. Para isso é fundamental a compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: *a dimensão individual e a dimensão social* (p. 39).

No entender de Luize (2007), em sua dissertação de mestrado, a escola é responsável pela inserção cada vez mais ampla dos sujeitos na cultura letrada – o que implica assumir a formação de leitores e escritores competentes como uma das principais metas educativas.

A pesquisa realizada pela autora teve como objetivo investigar as reflexões e ações dos pequenos aprendizes frente a tarefas desafiadoras de produção textual.

Por intermédio dos dados coletados na pesquisa realizada com crianças de 4 a 6 anos de idade, foi constatada a amplitude das reflexões que as crianças são capazes de realizar, mesmo sem o domínio das convenções dos sistemas de escrita ou dos gêneros textuais. Para tanto, houve o aporte de teóricos como Piaget, Vygotsky, Coll, Ferreiro e Teberosky. Concluí que as crianças que se utilizam da língua são capazes de realizar ações quando interagem com o sistema de representações e suas formas de uso, bem como quando realizam trocas com outras crianças em situações significativas.

Pinho (2006) analisou os discursos sobre currículo e alfabetização em uma escola da rede municipal. Os estudos consistiram em uma “nova” forma de organização curricular, instituída por legislações federais e estaduais da educação, a partir de 1999, as quais foram examinadas nessa pesquisa. A investigação foi a partir dos discursos sobre currículo que circulam em âmbito nacional, os quais produzem efeitos nos citados planos, configurando um texto tecido por muitas vozes. Essas se referem não somente às legislações educacionais, mas também à produção acadêmica na área da alfabetização e da linguagem, a qual sustentou a elaboração de outro documento analisado na pesquisa: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF, 1997).

Para Mugarabi (1999), os conteúdos curriculares desenvolvidos desde a Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental necessitam de uma revisão conceitual e metodológica da prática de alfabetização e têm em vista dois objetivos:

Superar o modelo de alfabetização, tal como na abordagem tradicional, em que a criança é orientada, primeiramente, a "juntar sílabas e formar palavras" e, posteriormente, a "ler as palavrinhas formadas";  
Superar a prática de segmentar: "o tempo do início da alfabetização", do tempo do 'ensino de História, Geografia, Ciências e Matemática'. Tal procedimento desconsidera por inteiro o papel específico dessas ciências no processo geral de desenvolvimento e de aprendizagem infantil, mediante as ricas possibilidades que oferece ao aprendiz de elaboração/reelaboração de conceitos científicos e desenvolvimento de determinadas funções psíquicas superiores (p. 58).

Essas pesquisas instigaram a aprofundar os conhecimentos sobre as percepções e práticas de professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental acerca da alfabetização e, particularmente, perceber se constituem temáticas voltadas para os componentes curriculares: Ciências, História e Geografia. Desencadearam olhares sobre as formas como o currículo voltado para a alfabetização e letramento é descrito nos planos de estudos, sua organização e seus efeitos de sentidos.

Tomei como desafio, mesmo. O que pensam os professores sobre alfabetização e letramento? Nos outros componentes curriculares como História, Geografia, Ciências não se alfabetiza? Qual é o momento de inserir, no processo de alfabetização, os outros componentes

curriculares? O que é prescrito na legislação oficial sobre a carga horária para a primeira série do ensino fundamental? Será que os professores conhecem a matriz curricular? Qual a importância de se alfabetizar com textos? E por que não alfabetizar com textos de História, Geografia, Ciências? Será que tais componentes curriculares estão presentes apenas para cumprir uma exigência legal?

Dessa forma, essa pesquisa parte da ansiedade de compreender as dificuldades dos professores em alfabetizar os alunos com base nos componentes curriculares oficiais, além da Língua Portuguesa: Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Arte, Educação Física e Geografia.

São inúmeras as perguntas e as inquietações aglomeradas ao longo de minha trajetória profissional, como formadora de professores. Procurei priorizar três que se completam e me parecem mais relevantes. Desse modo, reconhecendo a impossibilidade de respondê-las em um só momento, selecionei, com o intuito de aprofundar meus estudos e reflexões, as seguintes *questões norteadoras*:

- Quais as relações entre o currículo prescrito e o planejado pelas professoras das 1as e 2as séries do ensino fundamental, voltadas para a alfabetização?
- Qual a percepção das professoras sobre alfabetização e letramento?
- Como se dá a alfabetização e letramento dos componentes curriculares, tais como: História, Geografia, Ciências?

Norteadas por tais questões, o *objetivo geral* foi o de compreender a percepção de alfabetização e letramento das professoras das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ciclo I<sup>1</sup> do Ensino Fundamental e se as mesmas percebem a alfabetização como um processo que envolve todos os componentes curriculares prescritos para essa etapa de escolarização.

Como *objetivos específicos* procuramos:

- ⇒ Analisar a relação entre o currículo prescrito e o planejado pelas professoras;
- ⇒ verificar como é inserido o ensino de diferentes componentes curriculares como Ciências, História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental;
- ⇒ averiguar em que momento da escolarização começam a ser implementados os conteúdos dos componentes curriculares de Matemática, História, Geografia e Ciências;
- ⇒ investigar o que os professores das séries iniciais sabem a respeito da matriz curricular das séries iniciais e em que medida é utilizada em sala de aula.

---

<sup>1</sup> As escolas estudadas seguem a nomenclatura utilizada no estado de São Paulo: 1ª série em 2006 correspondem a idade de 7 anos.



Partimos da *hipótese* de que as professoras restringem o processo inicial da alfabetização ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática. Deixam para depois desse período a alfabetização a partir dos demais componentes curriculares, como História, Geografia e Ciências.

Iniciamos este trabalho por um relato de nossa trajetória profissional e como nossa atuação como formadora de professores de 1<sup>as</sup> a 4<sup>as</sup> séries de Ensino Fundamental no âmbito da diretoria de ensino, sob a forma de orientações técnicas, como professora alfabetizadora e diretora de escola. Isso nos permitiu observar que nem sempre o prescrito é o que de fato acontece no interior das salas de aula.

O capítulo um, Procedimentos Metodológicos esclarecerão sobre o método utilizado para conduzir o estudo, o lócus e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise.

No capítulo dois, tratamos do estudo sobre o Currículo, alfabetização e letramento numa tentativa de ampliar esta discussão temática que dará embasamento ao nosso problema de pesquisa.

O capítulo três tratou das Políticas voltadas para a Alfabetização no Brasil onde discutimos o currículo prescrito para a fase inicial do ensino fundamental.

Apresentamos e discutimos os resultados no capítulo quatro.

Encerramos o trabalho com algumas considerações finais em que suposições iniciais foram retomadas assim como indicações de sugestões, apontamento de resultados e relatos de aprendizagem.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção em investigar essa escola como lócus de nossa pesquisa a qual denominaremos Escola das Amoreiras foi por conveniência, uma vez que o acesso às escolas não foi tarefa fácil.

Segundo Gil (1996), a amostra por conveniência,

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso, mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de pressão (p. 104).

Primeiramente, escolhemos uma escola pública, de ensino fundamental, bem conceituada pela comunidade em nossa cidade de origem. Porém a diretora não autorizou nossa pesquisa, impondo vários obstáculos. De acordo com a opinião de duas professoras da própria escola, a referida diretora não admite “intromissões” e que se abram os portões para a comunidade.

Em outra escola, da mesma cidade, o resultado não foi diferente. A diretora e sua vice já foram supervisoras de ensino e colocaram muitos empecilhos, alegando que atrapalharia o andamento das aulas, pois estavam realizando, no momento, um projeto solicitado pela diretoria de ensino:

- Você sabe como é? Quando a solicitação vem da diretoria todo o resto deixa de ser importante. Não é por mal não, mas se tiver pressa procure outra escola, tenho certeza que tem muito diretor menos comprometido com os pedidos superiores. Seguimos tudo religiosamente e você tem essa visão bem clara. É até melhor para você mostrar os “podres” de muitas escolas que estão por aí. Quem sabe o ensino melhora! (Diretora da escola Y)

Ambas foram colegas de trabalho na diretoria de ensino e sempre defenderam uma escola democrática e aberta à comunidade.

### 1.1 Método

A investigação de pesquisa qualitativa, na visão de Bogdan e Biklen (1994)

[...] agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (p. 16)

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características muito embora alguns estudos dentro dessa abordagem sejam desprovidos de algumas delas por questão de grau.

A primeira característica refere-se à fonte direta de dados como sendo o ambiente natural tendo como instrumento principal o investigador que registra todos os dados por meio de equipamentos ou bloco de notas complementando-os pelo contato direto. Esses registros são interpretados pelo investigador.

A segunda característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) refere-se à investigação como sendo descritiva em que os dados recolhidos são por meio de palavras ou imagens em que são usadas citações para dar ênfase na apresentação. Incluem transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais. Dessa forma, nada passa despercebido ao investigador tanto no registro dos dados quanto à sua divulgação uma vez que tudo se constitui em potencial de pistas elucidativas acerca do objeto de estudo.

Como terceira característica, os mesmos autores apontam que os investigadores qualitativos se preocupam mais com o processo do que propriamente com os resultados da pesquisa: “como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começam a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o senso comum?”.

A quarta característica refere-se à tendência que os investigadores demonstram em analisar os fatos indutivamente, o que significa dizer que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50). As provas não são recolhidas com a finalidade de se confirmarem ou não hipóteses previamente construídas, mas sim vão se agrupando na medida em que vão sendo construídas.

Por último, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a quinta categoria refere-se ao valor do significado que as pessoas dão às suas vidas; o modo como interpretam as suas experiências. Isso se verifica no processo de condução da investigação tomando providências e criando estratégias que permitam ao investigador considerar as experiências do ponto de vista do investigado.

Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa representa a atividade básica de apreensão da realidade, considerando também como uma atividade de aproximação sucessiva inesgotável do real:

Os adeptos das técnicas qualitativas aprofundam sua argumentação dentro da seguinte linha (a) colocam em cheque a minúcia da análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (b) tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto na mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda (p. 203).

Dentre as abordagens de pesquisa qualitativa, optamos por uma pesquisa de campo. Para Gil (1996),

o estudo de campo focaliza uma comunidade que não é, necessariamente geográfica” uma vez que pode ser uma comunidade de estudo, de trabalho, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana [...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo (p. 53).

## 1.2 O lócus da pesquisa

A definição do lócus de trabalho mostrou-se mais complexa que de início pudesse parecer. Primeiramente escolhemos uma escola pública, de Ensino Fundamental, bem conceituada pela comunidade em nossa cidade de residência. Porém, a diretora não autorizou a pesquisa, impondo vários obstáculos, o que acarretou a procura de outro local. Em outra escola, da mesma cidade, o resultado não foi diferente. A diretora e sua vice, apesar de se posicionarem como defensoras da escola democrática e aberta à comunidade alegaram que a pesquisa atrapalharia o andamento das aulas, pois estavam realizando um projeto solicitado pela diretoria de ensino e não gostariam de expor a escola naquele momento.

Diante das dificuldades, optamos então por entrar em contato com outras escolas no município no qual trabalhamos, uma vez que esse aspecto facilitaria o contato. Finalmente, o lócus de nossa pesquisa foi definido. Trata-se de uma escola periférica do ciclo I do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, de uma cidade do interior de São Paulo, que denominaremos no corpo do trabalho como “Escola Estadual das Amoreiras”. Assim resolvemos investigar essa escola por conveniência que, segundo Gil (1996),

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer dado estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de pressão (p. 104)

A escola selecionada, a única pública e estadual da cidade, funciona com séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora localizada em um bairro periférico e com uma

clientela de baixa renda, o cotidiano escolar transcorre, na opinião do diretor e professoras, como tranqüilo, sem ocorrência de violência ou outros aspectos organizativos que possam afetar o seu funcionamento.



**Figura 1:** Escola Estadual das Amoreiras

Assim, no dia 26 de março de 2007, fizemos o primeiro contato com o diretor da escola em uma visita informal e esse se mostrou disposto a colaborar desde o início. Após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, a direção nos autorizou a conversar com a coordenadora. Essa se mostrou receptiva e, assim, foram-lhe apresentados os pontos relevantes da pesquisa e questionamentos teóricos que nos levaram a realizá-la, ou seja, compreender como o currículo prescrito é vivenciado no processo de alfabetização e letramento, posto que observamos na prática docente a priorização de alguns componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) em detrimento de outros (História, Geografia e Ciências). Isso nos levou a questionar como concebem a alfabetização e o letramento em relação ao currículo.

Finalizamos nossa conversa, depois desse primeiro contato, já com a autorização, por parte do diretor da escola, para a aplicação de um questionário a todas as professoras da escola que lecionam para séries iniciais do Ensino Fundamental que totalizam quatro professoras, sendo duas de 1as séries e duas de 2as séries. Mas, antes de efetivar tal procedimento, decidimos conhecer a escola e seus professores, de modo geral. Porém, nesse primeiro momento, o percurso não foi nada fácil. As professoras, ao serem comunicadas pela coordenadora de que o trabalho delas seria objeto de nossa pesquisa, mostraram-se arredias e temerosas. Assim, resolvemos deixar passar alguns dias para que conversassem entre si, com a direção da escola e pudessem se acostumar com a idéia. A aproximação aconteceu, quando

numa visita subsequente houve o convite de uma das professoras para uma visita a sua sala de aula.

Esse foi o passo decisivo para que as professoras se mostrassem mais cordiais em nossas próximas visitas, pois de acordo com o que vimos em Bogdan e Biklen (1994) faz-se necessário observar e freqüentar o local de estudo para, depois, analisar os dados.

### 1.3 As participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professoras das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista o sigilo da pesquisa nomeamo-las: Valéria, Flora, Laura e Lídia.

### 1.4 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário, de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos oficiais e escolares.

As entrevistas nos ajudaram a delimitar o foco da análise no que se referia à percepção das professoras sobre alfabetização e letramento bem como identificar em que momento considerava mais apropriado introduzir os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências.

Realizamos um questionário com 10 perguntas destinado às quatro únicas professoras da Escola das Amoreiras com séries iniciais. (APÊNDICE B). De acordo com os conceitos apresentados por Minayo (1996), os *questionários* têm uma forma estruturada pelo pesquisador e as *entrevistas* semi-estruturadas combinam questões abertas e fechadas que permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema.

Dessa forma, utilizamos os questionários como forma de estruturar as categorias e subcategorias de entendimento do processo de alfabetização e letramento pelas professoras.

Segundo Gil (1996), o questionário é:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários (p. 128).

O questionário foi impresso para cada uma das professoras, entregue ao Diretor da escola que se encarregou de encaminhá-lo às professoras selecionadas para essa pesquisa as quais retornaram os questionários à pesquisadora após quinze dias. A aplicação deles ocorreu no 1º Semestre de 2007 (período em que foi feito todo o trabalho de coleta de dados).

Em seguida, para aprofundar os dados, entrevistamos as mesmas professoras por meio de uma entrevista semi-estruturada. (APÊNDICE C).

Para Bogdan e Biklen (1994),

uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra. Na entrevista semi-estruturada fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135).

Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão das professoras participantes e posteriormente, transcritas por nós. As perguntas foram respondidas de maneira pouco elucidativas uma vez que as professoras ficaram muito tensas com a gravação. Percebemos que as respostas se mostraram insuficientes para levantar os dados necessários para análise. Tentamos contornar e, assim, em uma outra visita à escola, o diretor nos levou até a porta das salas em que estavam as professoras e, mais uma vez, fizemos as entrevistas. Dessa vez sem o gravador, apenas com um bloco de notas.

As entrevistas possibilitaram, nessa oportunidade, levantar os dados necessários visando a entender o significado que cada uma das participantes dá à alfabetização e letramento. Contribuíram também para que compreendêssemos em que momento acontece o envolvimento dos alunos com os outros componentes curriculares previstos para esse ciclo. Durante a entrevista, pudemos perceber que as professoras atribuíam um novo sentido às suas práticas diferente do que observamos nas respostas aos questionários numa tentativa de justificar uma prática distinta daquela respondida por escrito. Após a transcrição dos relatos, as entrevistadas leram e autorizaram sua publicação, não introduzindo alterações.

Após a realização das entrevistas, recolhemos, junto às professoras, fontes documentais pessoais delas e dos alunos tais como cadernos de alunos, diários de classe das professoras e seus diários de preparação de aulas.

A entrevista nos deu a oportunidade de coletar dados sobre os participantes da pesquisa em relação a como percebem o processo de alfabetização e letramento, para que

entendêssemos o porquê da preocupação com a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências.

Para a análise documental, Bogdan & Biklen (1994) asseveram que a análise documental “permite “procurar” o “verdadeiro retrato” de qualquer escola podendo ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (p. 180).

Corroborando esses autores, Gil (1996) apresenta dois tipos de análise: os documentos de primeira mão, que ainda não receberam tratamento analítico e os que, de alguma forma, já foram analisados e trabalhados.

Segundo Ludke e André (1986), a análise de documentos pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta visto que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Para essa análise, foram utilizados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (1as a 4as séries do Ensino Fundamental) (PCNs): Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências; Plano de Gestão Escolar da Escola das Amoreiras (1997), Diário de Classes das professoras das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, cadernos de alunos das 1as e 2as séries do Ensino Fundamental.

Os referidos documentos foram analisados para se compreender o processo curricular: o currículo prescrito, o planejado e o currículo em ação. Ou seja, buscamos, por meio deles, investigar as propostas voltadas para a alfabetização, as percepções sobre alfabetização e letramento e como acontecem os processos de ensino em relação à alfabetização.

### **1.5 Procedimentos de análise e organização dos dados**

De posse dos dados transcritos e da organização dos dados dos questionários, realizamos uma leitura flutuante no sentido de organizar os dados segundo eixos temáticos ou categorias analíticas. Após as leituras e releituras sucessivas, foi possível selecionar alguns temas recorrentes os quais foram organizados em categorias analíticas com a intenção de nos aproximar das respostas para a questão selecionada nessa pesquisa.

Realizamos a análise dos dados por meio do método de Análise por Categorias. Para *analisar as categorias*, valemo-nos dos estudos de Minayo (2000, p. 203)



que nos permitiu perceber os significados assinalados no material qualitativo por intermédio de análise temática, que se configura em uma das modalidades de análise. Desse modo, a autora assim se expressa a respeito desse método: “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (p. 209).

Assim, pudemos extrair os elementos geralmente implícitos para compreender como se dá o currículo no processo de alfabetização e letramento nos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências levando em conta o que pensam os professores acerca da alfabetização e letramento.

A próxima etapa constituiu-se de uma interpretação com o intuito de desvendar os conteúdos latentes dos depoimentos apontando possíveis respostas às questões iniciais.

Considerando Trivinos (1987), compreendemos que "a inferência pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação" (p.160).

Segundo Lüdke e André (1986), no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial em que estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (p. 41-42).

Para a construção das categorias, a literatura recomenda a leitura e releitura dos dados. Segundo Gil (1999), "um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante" (p. 43).

Para Trivinos (1987), há três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo: a pré-análise (organização do material); a descrição analítica, que começa na pré-análise, consubstanciando se com a primeira categorização; a interpretação inferencial, que implica uma maior reflexão, talvez uma intuição mais apurada após as "leituras" anteriores. Desse modo, depois de uma categorização inicial, por meios das entrevistas e questionários nos permitiu-nos pensar e repensar o sistema de categorização, sem perder de vista: os objetivos da pesquisa; os referenciais teóricos, tendo em conta que as categorias, de acordo com a literatura, devem ser mutuamente exclusivas, obedecendo a critérios de homogeneidade, coerência e exaustividade.

Após uma leitura flutuante, procedemos ao processo de codificação, o qual nos permitiu levantar algumas hipóteses de categorização.

O processo de categorização implicou o agrupamento e o reagrupamento do

material idêntico e a separação daquele que nos pareceu original, decorrendo as categorias em função do significado dos indicadores, num processo constante de definição, redefinição e comparação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), procurando que a sua validade fosse assegurada por critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade (BARDIN, 1977).

Através desse procedimento de análise e tendo em vista o referencial teórico estudado, foram constituídos quatro eixos temáticos, dos quais ramificaram suas respectivas categorias, são elas:

- Alfabetização;
- Letramento;
- Alfabetização X Letramento;
- Componentes Curriculares.

O primeiro eixo temático, *Alfabetização* foi dividido em quatro categorias: *Significado de alfabetização; Processo de alfabetização; Ponto de partida para a alfabetização e Aluno considerado alfabetizado.*

O segundo eixo, *Letramento*, ramificado em duas categorias: *Significado de letramento e Aluno considerado letrado.*

No terceiro eixo temático *Alfabetização X Letramento* elencamos duas categorias: *Relevância conceitual e Alfabetizar letrando.*

No quarto e último eixo *Componentes Curriculares*, foram selecionadas sete categorias: *Agentes responsáveis pela definição dos conteúdos; Planejamento das aulas; Planejamento do componente mais importante; Recursos didáticos; Ponto de partida para o início dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências; Componente curricular mais importante e Contribuição dos componentes curriculares para a linguagem.*

## 2 CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As profundas mudanças, ocorridas no campo político, econômico, cultural e educacional nas últimas décadas, provocaram uma série de fatores que acabaram também por desencadear mudanças nos currículos e na forma de gestão e organização das escolas.

A organização da atividade educacional que delimita “o quê”, “como” e “por que” ensinar tem sido uma preocupação constante dos profissionais ligados à educação, buscando respostas para questões que envolvem as ações e práticas escolares a partir do *estudo do currículo*.

Gimeno Sacristan (2000) entende que o currículo:

[...] trata-se de um elemento mediador, introduzido pela educação obrigatória, que traça os objetivos, os conteúdos e os componentes, os quais colaboram para definir um plano educativo que ajude na construção de um projeto global de educação para os alunos (p. 18).

O currículo se constitui de todo o conhecimento social, indispensável em nossa época quando é selecionado, organizado, vivido, sentido e aprendido por quem elabora e por quem é atingido por ele. É como se fosse o cartão de apresentação da escola, e, no rol destas ações, encontra-se a teoria que fundamenta toda a prática e o existir da escola.

Segundo Soares (2003), o conceito de currículo:

[...] é amplo e vai além dos aspectos mencionados, sendo complexo, pois envolve a organização da vida de uma pessoa, tanto do passado como do presente com vistas ao futuro “retratando a organização da vida que o aluno vive dentro e fora da escola” (p. 34).

Corazza e Silva (2003) asseguram que, após a década de 1990, com questionamentos de diversos autores como Apple, Giroux, Bernstein, Silva e Moreira, o currículo passou a ser percebido como dependente das relações de saber e poder (p. 11).

Para Moreira e Silva (1994):

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (p. 08).

Diante desses pressupostos, a maneira como se ensina pode fazer diferença na concretização das intenções educativas, pois a ação educativa é uma ação humana, ação de pessoa sobre pessoas e com pessoas; quer dizer, dá-se na interação entre as pessoas, partindo do que o aluno já conhece para o que ele ainda não conhece.

A concepção de currículo expandiu-se e, atualmente, levam-se em consideração as relações que fazem parte do dia-a-dia: saberes da experiência cultural e

social; saberes do senso comum; da prática e saberes discriminados por preconceitos sociais que por um longo período estiveram distanciados dos currículos oficiais.

Por intermédio do currículo, tanto as teorias como as práticas procuram um direcionamento educacional na escola a fim de garantir e respeitar as diversidades culturais, regionais e políticas que perpassa uma sociedade múltipla, estratificada e complexa. Dessa forma, passa a atuar categoricamente no processo de construção da cidadania. Essa construção tem, como pressuposto básico, o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos o que implica ter acesso ao conhecimento (COLL, 1997).

Na concepção de Silva (2001):

[...] a produção ou circulação de representações de alfabetização e analfabetismo estão diretamente envolvidas com a noção de currículo, particularmente do currículo escolar. Ao estudar o currículo, bem como problematizar as diferentes noções que circulam na escola e as relações existentes entre elas, percebemos como nos produzimos como sujeitos alfabetizados e também como professoras alfabetizadoras (p. 39).

Gimeno Sacristán (2000) apresentou, em seus estudos, alguns aspectos relativos ao conceito de currículo como *construção cultural*. Dessa forma afirma que:

[...] os estudos curriculares da atualidade englobam todas as atividades que envolvem o currículo planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, defendido e avaliado, bem como todos os objetos e condições materiais que o configuram (p. 13-37).

Na concepção de Gimeno Sacristan (2000), o currículo é algo que deve e precisa ser discutido, sobretudo a partir do momento que se reconhece a educação como um direito cultural. Desse modo, o currículo comum, formulado e desenvolvido de maneira flexível, tem que dar resposta à diversidade social e cultural, reconhecendo as diferenças entre as várias culturas sem eximir-se à universalidade de traços culturais e de certos objetivos básicos.

Quase tudo o que é praticado na escola diz respeito ao currículo. Esse deve ser pensado considerando as diferentes experiências e culturas dos alunos, observando a diversidade cultural de sua clientela, para que possa ser um meio de suplantar a exclusão escolar e social.

Gimeno Sacristán (2000) desvela o processo curricular apresentando suas diferentes características do mesmo, em cinco momentos a seguir: o *currículo prescrito*; o

*currículo apresentado aos professores; o currículo modelado pelos professores; o currículo realizado ou em ação e o currículo avaliado.*

No *currículo prescrito* são definidos os conteúdos do ensino e as orientações e/ou instruções que determinarão como as ações deverão se efetivar nas aulas. O currículo pensado por outras equipes pedagógicas torna-se detentor do poder sobre os que o cumprem, muitas vezes, desconsiderando a profissionalidade e a capacidade da racionalidade técnica, permeado por uma linguagem especializada. As formas de controle sobre o processo de desenvolvimento curricular e da prática educativa, de acordo com Gimeno Sacristán (2000):

[...] tem o perigo de cair na pretensão de estabelecer mecanismos rígidos de homogeneização nas escolas e nos próprios conteúdos de ensino, ao ser exercido em boa parte através de regulação dos materiais didáticos [...] pode chegar a regular e ordenar tudo menos a prática dos professores (p. 119).

Diante do exposto, o currículo prescrito traça o currículo para os professores, porém esse é considerado como um plano, um desejo, uma idéia que só vai adquirir sentido real transformado em práxis, configurado de acordo com cada realidade social. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 119).

Para Gimeno Sacristán (2000), o *currículo prescrito* está relacionado às legislações oficiais. No caso do Brasil, temos atualmente como currículo prescrito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que constituem uma referência comum para a educação nacional com abertura para uma adaptação para a realidade local.

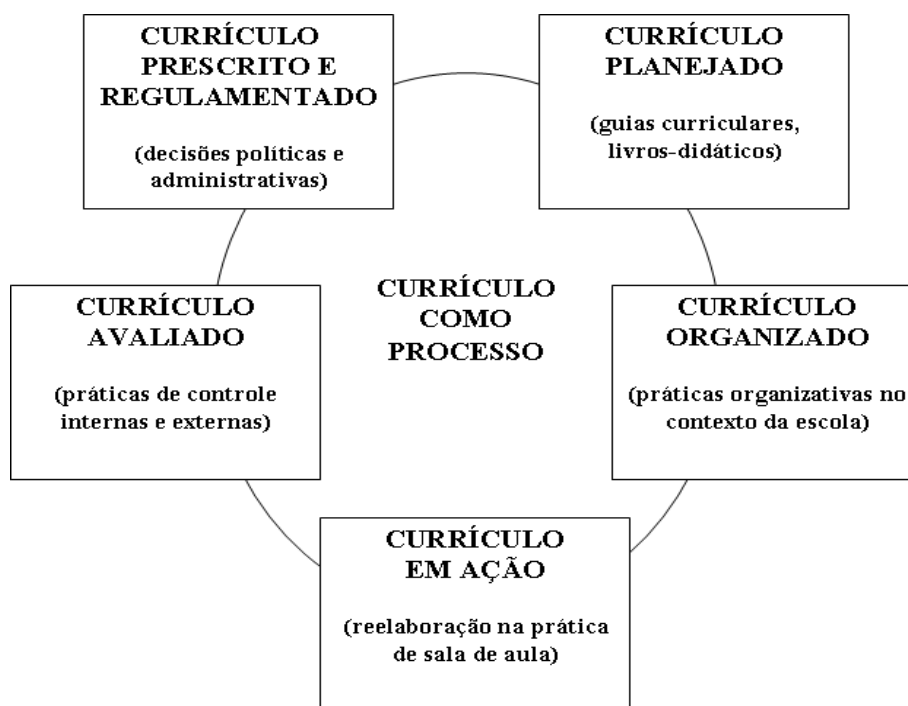
Em seus estudos, Gimeno Sacristán (2000) ao desvelar o processo curricular ainda considera o *currículo apresentado* “que costuma traduzir para os professores os significados e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (p. 104-105). No Estado de São Paulo, o currículo apresentado aos professores é caracterizado por uma série de ações, muitas vezes, isoladas em que são mobilizados profissionais de apoio pedagógico, seja da própria escola ou das oficinas pedagógicas. É semelhante a uma linha de transmissão, ou seja, os especialistas da Secretaria de Educação, ou por ela contratados, concebem o currículo, transmitem para os assistentes técnicos pedagógicos das Oficinas Pedagógicas e esses aos representantes das escolas. É importante destacar como currículo apresentado aos professores também os livros didáticos e os materiais instrucionais distribuídos pela própria Secretaria da Educação.

O *currículo modelado* (planejado) seria o momento de registro da programação das atividades de ensino e aprendizagem adequando-as ao grupo específico de alunos. De acordo com Gimeno Sacristán (2000):

Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter nesse processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. (p.105).

O quarto aspecto é o *currículo em ação* o qual está relacionado à prática em sala de aula. É o momento em que supostamente o professor coloca em prática todo seu planejamento, buscando metodologias adequadas para favorecer o aprendizado dos seus alunos. É o que de fato ocorre em sala de aula.

Finalmente, Gimeno Sacristán (2000) destaca o *currículo avaliado*, oferecendo um feedback da efetivação da aprendizagem. É através da seleção dos aspectos a serem avaliados que se explicita a cultura e os ideais presentes em toda a prática escolar.



**Figura 2:** *O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Adaptado de Gimeno Sacristán, J. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 105.

Nesse mesmo sentido, Forquin (1996), designa que o currículo não é somente o que se caracteriza como formalmente prescrito, oficialmente inscrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, e está, às vezes, muito distante do oficialmente prescrito. Nesse sentido, o currículo se constitui não só como o programa das matérias, mas também como o percurso de formação na escola dos conteúdos e conhecimentos escolares (p. 188).

Segundo Forquin (1996):

Os conteúdos prescritos pelas autoridades – o currículo formal ou oficial – são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização de mudanças das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, ao menos quando eles não se atrasam em demasia, transpõem-nos em função principalmente da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Para o autor, aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam (currículo ensinado) ou crêem ensinar e que esta inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica pois a recepção da mensagem (currículo aprendido) depende do contexto social e cultural (p. 32).

No entendimento de Apple (1997) fica evidente que:

[...] se o currículo é um problema de desenho, então é um problema estético. De muitas maneiras se parece mais com pintar um quadro do que com construir uma ponte. O currículo é um processo complexo, um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído (p. 210).

No entender de Lopes (2006):

Na escola por vezes expressa uma separação entre o chamado currículo formal – freqüentemente, mas não exclusivamente, assinado por instâncias oficiais – e o currículo em ação, desenvolvido na escola. Não se trata de questionar a validade de estudos que se concentram no sistema educacional ou na escola, pois tais estudos podem ser realizados sem que obrigatoriamente impliquem uma dicotomia entre currículo em ação e currículo formal, mas, ao contrário, se constituam pesquisas de dimensões diversas de um mesmo objeto: o currículo. É significativa, contudo, a existência de tão poucos estudos que enfrentem as dificuldades de articular, em uma mesma pesquisa, as duas dimensões (p. 626).

## **2.1. Alfabetização como processo permanente ou como um processo delimitado**

A alfabetização tem sido associada à escolarização e vista sob diferentes perspectivas a partir das diferentes áreas do conhecimento.

Cook-Gumperz (1999), em sua análise sobre a alfabetização, numa perspectiva histórica, relaciona a prática escolar de leitura com ênfase no processo de decodificação à expansão da escolarização da população com o objetivo de alfabetizá-la. Para a autora, o objetivo era “controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (p. 40). Enfatiza ainda que a alfabetização era compreendida como um “conjunto de habilidades técnicas” que necessitavam ser ministradas à população em geral (p. 56). Sem dúvida, esse pensamento focaliza um arquétipo tradicional de educação centrada na transmissão de conhecimentos acumulados, sem preocupação com as diferenças individuais.

Ao professor caberia, assim, a tarefa de repassar os modelos para que pudessem ser memorizados pelos alunos. As práticas sociais de leitura e de escrita se diferenciavam já no final do século XIX, da “alfabetização escolarizada”, relacionada a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização.

Cook-Gumperz (1999) afirma ainda que “a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraiza-se numa sociedade” (p. 29).

Foi a partir de 1980, que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores, com a denominação de Construtivismo, ganharam corpo no Brasil servindo de referencial teórico para reformas nos programas de alfabetização. Dada a importância e repercussão do pensamento da pesquisadora Emilia Ferreiro, é preciso compreendê-lo como significativo para a história da alfabetização no Brasil. A pesquisadora possui ampla produção escrita, em diversos idiomas, em vários países, dentre eles, o Brasil.

Emilia Ferreiro ganhou credibilidade por desenvolver, com seus colaboradores, com base nos pressupostos teóricos de Piaget, a teoria sobre a psicogênese da língua escrita. Seus estudos partiram da inquietação para os problemas educacionais enfrentados pela América Latina no que se referia ao fracasso na alfabetização das classes menos favorecidas.

Ferreiro (2001) aponta a evolução do pensamento das crianças destacando três períodos denominados de “níveis de conceitualização”:

- A diferenciação entre os modos de representação icônica e não icônica;
- Controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos;
- A fonetização da escrita que tem início em um período denominado por ela de silábico e culminando no período a que ela denomina alfabético (p. 19).

Isso acabaria por revolucionar os estudos sobre alfabetização se transformando em uma verdadeira revolução conceitual, desviando o olhar de como se ensina para o como se aprende.

Ferreiro (2001) defende ainda que não são os métodos e nem os testes os responsáveis por auxiliar o processo de alfabetização, mas sim as crianças que reconstruem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. A autora citada entende ainda a língua escrita, como um sistema de representação da linguagem, concepção que se



contrapõe àquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem.

De acordo com Ferreiro (2001):

[...] há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na mente da criança – com informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo pessoal (p. 69).

Em tal concepção, o professor deve dar à criança a oportunidade de interagir com a linguagem escrita, tendo presente que, de acordo com Ferreiro (1999), “[...] a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação” (p. 102).

Como vimos Ferreiro e Teberosky (1999) observaram as construções singulares das crianças frente à escrita, contestando os métodos de alfabetização existentes. Consideram que, desde que viva em um meio social que faça uso da escrita, a criança é capaz de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender esse objeto sócio-cultural. Logo, a alfabetização é um processo que se inicia, muito antes do ingresso do sujeito na escola, nas leituras que ele faz do mundo que o rodeia e da interação que estabelece com ele.

Segundo Ferreiro (2001):

A escrita pode ser concebida como um sistema de código e de representação. Como código, os elementos já vêm prontos e como representação, a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança. Ao trabalhar a escrita como código, o ensino privilegia os aspectos perceptivos e motor, relação grafia e som e o significado é desconsiderado (p. 10).

Ferreiro (2001) assevera que a alfabetização é um processo complexo que admite a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. Desencadeia procedimentos igualmente complexos por parte do aprendiz. Para ela:

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais (p. 25).

As crianças nas classes de alfabetização formulam hipóteses de leitura, no entender de Ferreiro (2001):

Tais hipóteses de leitura vão avançando nas intervenções do ambiente e a criança percorre um longo caminho que vai da identificação do texto e imagem, passando pela etiquetagem ou hipótese do nome, até a tentativa de conciliar sua hipótese com os indicadores, isto é, os signos já conhecidos (p. 25).

Segundo Corsino (2003), para Ferreiro e Teberosky “desde que viva em um meio social que faça uso da escrita, a criança é capaz de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender este objeto sócio-cultural” (p.110). Desse modo observando o contato da criança com materiais escritos, pode-se ter uma ação pedagógica minimizada nesse período da escolarização, entendendo a alfabetização como um processo natural. A psicogênese, sob o ponto de vista pedagógico, tem sido ajustada à realidade educacional brasileira, com ampla repercussão nos meios escolares. No entanto, tal ajuste corre o risco de uma transposição para sala de aula de forma equivocada, o que não favorece a revisão de antigas práticas cristalizadas e, ainda, pode descaracterizar a importância da intervenção do professor. Ainda que se entenda o domínio da língua oral e escrita como um processo contínuo, o período de sua aquisição merece um cuidadoso planejamento curricular de tal forma que se favoreça esse processo que não se consubstancia de forma espontânea.

Emília Ferreiro e seus colaboradores concebem, assim, a alfabetização como um processo permanente de construção e reconstrução do código escrito, que se estenderia por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Ferreiro (2001):

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (p. 9).

Para Moll (1996), Emilia Ferreiro<sup>2</sup> realizou investigações científicas que deixaram clara a concepção de que a criança reflete sobre a escrita e reconstrói o código lingüístico. Ela não propõe uma pedagogia e nem um novo método. Suas pesquisas deixam transparecer que o que leva o aprendiz à reconstrução do código lingüístico, não é o conhecimento das letras, mas sim, a compreensão do funcionamento do código.

A partir da necessidade, é que a criança vai construindo formas cada vez mais elaboradas de representação até chegar ao domínio do código escrito. A alfabetização, em sentido amplo, consiste, no entender de Moll (1996), em um “fator de mudança de comportamento diante do universo”, o que permite ao homem “integrar-se à sociedade de

---

<sup>2</sup> Foi orientanda, em sua tese de doutorado e colaboradora de Piaget.

forma crítica e dinâmica” (p. 69). Tal procedimento seria uma forma de promover o homem, tanto individualmente quanto do ponto de vista social.

Na percepção de Moll (1996), para se apropriar dessa linguagem é preciso pensar sobre ela e compreender o seu funcionamento. No entanto, porque vivem em meios diferentes e passam por experiências diferentes, as oportunidades de ler e escrever acontecem de maneira diversa dependendo da classe social e do meio em que vivem as pessoas. Sabemos que a criança de área urbana e pertencente à classe média tem muito mais contato com código escrito antes de ir à escola porque tem acesso a livros, revistas, TV e está, a todo o momento, estimulada a ler propagandas, outdoors, cartazes, entre outros.

Conforme relata Duran & Bahia (2006):

Uma coisa é entender a alfabetização como um mero instrumental para a futura obtenção do conhecimento; outra, muito diferente, é compreendê-la como forma de pensamento, como processo de construção do saber, como inserção ampla no mundo letrado e no exercício da cidadania. (p. 48).

Para Corsino (2003), as crianças trazem consigo uma bagagem cultural que é preciso ser valorizada como estratégia de construção de novos conhecimentos. A alfabetização passa a ser entendida como um processo de reflexão da língua.

Dessa forma, a convivência constante das crianças de classe social mais favorecida com a palavra escrita é tão grande que a descoberta do código passa ser vista como algo espontâneo e natural.

Uma criança que vive num meio onde não tem contato com a palavra escrita, com certeza, não vai sentir a mesma urgência de ler. Assim, se em sua casa não existem livros, jornais, revistas, se os pais não lêem, nem escrevem, possivelmente ela não irá se interessar tanto pela alfabetização, já que palavra escrita não faz parte do seu cotidiano. Seria necessária a interferência do adulto para que a criança percebesse por que é importante ler e escrever.

Soares (2003), representando uma outra linha de pensamento, conceitua alfabetização como:

Processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler (p. 91).

Alfabetizar, segundo Soares (2001), é deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado. Assim, ela prossegue descrevendo que é:

adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. Então, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever (p.18).

No entanto, Soares (2004) destaca a mudança que a propagação da perspectiva psicogenética representou para a área de alfabetização:

Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados ‘tradicionais’ – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’ (p. 8).

Soares (2004), embora sem deixar de referendar o papel importante das contribuições teóricas trazidas por Ferreiro e Teberosky (1999), no que diz respeito à superação das práticas tradicionais, ressalta a produção de alguns equívocos que o Construtivismo acarretou nas práticas pedagógicas da alfabetização: a) contribui para a subestimação da natureza da escrita, na medida em que desconsidera as suas dimensões lingüísticas; b) produziu uma concepção segundo a qual a alfabetização escolar é incompatível com a proposta de métodos pedagógicos; c) fez com que a alfabetização se desse de forma aleatória, bastando-se apenas criar uma condição que possibilite um convívio intenso entre a criança e os materiais escritos que circulam nas diversas práticas sociais.

Quanto à natureza do processo de alfabetização, no entender de Soares (2003), é um processo “complexo e multifacetado” por representar um “conjunto de habilidades” em que, nos vários estudos realizados por vários autores, ora privilegiam algumas habilidades, ora outras, de acordo com a área de conhecimento à qual pertencem. Para a autora, isso acaba por oferecer uma visão fragmentada do processo e ainda favorece o aparecimento de análises e interpretações aparentemente incoerentes e prossegue dizendo:

A natureza do processo de alfabetização de crianças de classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada ‘norma padrão culta’) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leitura que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças de classes populares, que dominam o dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito. (p. 20)

Para Soares (2003), sendo o processo de alfabetização complexo e multifacetado por apresentarem estudos e perspectivas originárias de várias áreas de conhecimento, tais como a Psicologia, a Lingüística, a Pedagogia entre outras, envolvendo pessoas e contextos culturais, expectativas, materiais e métodos acabam por dificultar uma teoria coerente de alfabetização o que, para a autora, compõem as múltiplas facetas do processo. Essas facetas são por ela apresentadas sob a forma de três categorias e “referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, sociolingüística, e propriamente lingüística do processo” (p. 18). A *perspectiva psicológica* é a que tem prevalecido nos estudos de alfabetização em que se consideram os processos psicológicos que são responsáveis pela aprendizagem do ler e escrever levando-se em conta os pré-requisitos para a alfabetização. Segundo a autora, essa análise nos anos iniciais de 1980, “voltou-se para as abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget” (p.19).

Soares (2003) argumenta ainda que a perspectiva cognitiva de alfabetização, desenvolvida por Emília Ferreiro e no Brasil por Góes (1984), Rego (1983), Carraher e Rego (1981), com base nos estudos psicogenéticos de Piaget:

[...] aproxima-se muito dos estudos psicolingüísticos a respeito da leitura e da escrita; muitas vezes se confundem com eles. Esses estudos psicolingüísticos voltam-se para a análise de problemas tais como a caracterização da maturidade lingüística, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de informação visual, quando a criança lê etc (p. 19).

Quanto aos estudos da *perspectiva sociolingüística* no Brasil, Soares (2003) considera como um processo ligado aos usos sociais da língua em que se devem levar em conta as diferenças dialetais por ser muito diferente no processo de alfabetização de crianças de classes populares que dominam um dialeto bem distante da língua escrita por ter pouco acesso a material escrito.

A respeito disso, Soares (1991) argumenta que:

Na sociedade capitalista em que vivemos as condições sociais de acesso à leitura são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática de leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas do seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas.[...]. Na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (p. 25).

Seguindo esse pensamento, Soares (2001) observa que, nas sociedades modernas, a escrita está de tal forma incorporada à vida política, econômica, cultural, social e, de tal forma valorizada, que é “mitificada”, no sentido de que seria na escrita que estaria representado o saber legítimo. Nesse contexto, para a autora, “a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder” (p. 58).

Em outro momento, no entanto, Soares (2004) indica que é importante valorizar duas faces do processo de aprendizagem da escrita:

Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito [...] a distinção que é feita [...] entre essas duas faces visa apenas tornar mais clara e mais didática a exposição, já que, nas perspectivas psicogenética e psicolinguística aqui assumidas, essas são faces tão indissociáveis quanto as duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever *não* é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema da escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita (Soares, 1999, p. 57).

Considerando a importância do processo de aquisição da leitura e escrita e de todas as responsabilidades que lhes competem, os professores têm, diante de si, uma importante tarefa que é auxiliar os alunos nessa etapa de apropriação e desenvolvimento do sistema de escrita.

Uma outra perspectiva, de acordo com Soares (2003), refere-se ao processo de alfabetização do ponto de vista *lingüístico* significa “um progressivo domínio de regularidades e irregularidades” da língua o que quer dizer que não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Soares (2003) diz que:

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

Soares (2003) finaliza dizendo que além dessas perspectivas que considera interdisciplinar, devem-se levar em conta os aspectos sociais e políticos que “condicionam a aprendizagem na escola, da leitura e da escrita” (p. 21).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização é um processo indispensável na apropriação do sistema de escrita, incluindo a aquisição do princípio alfabético e ortográfico que possibilitará ao aluno ler e escrever com autonomia.

Pudemos perceber que as discussões sobre o processo de alfabetização possuem duas linhas de interpretação distintas: aqueles que compreendem o processo com início e fim e os que o concebem como um processo permanente como é o caso de Ferreiro e de seus colaboradores.

Soares (2003), por exemplo, embora considere a aprendizagem da língua materna (escrita ou oral) como “um processo permanente, nunca interrompido”, indica que “é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita), este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido” (p. 15). A autora acredita que as habilidades adquiridas possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica.

## **2.2. Alfabetização e Letramento**

A alfabetização vem sendo discutida há muito tempo pelos pesquisadores e merecendo, mais atualmente, por parte dos órgãos oficiais, uma atenção particular pelo fato de serem visíveis as dificuldades dos alunos nessa etapa de escolarização, comprovadas estatisticamente por meio de inúmeras pesquisas. No entanto, de acordo com Cagliari (1994 p. 8) “não tem obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas”. O autor comenta que a alfabetização é a aprendizagem da leitura e escrita e que, somente mais atualmente têm-se considerado, nos projetos educacionais, os princípios da lingüística.

Segundo Cagliari (1998):

A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê comumente nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto. Por outro lado, toda a consciência que a criança tem da linguagem oral se deturpa quando ela entra na escola e aprende a escrever; de tal modo que depois, adulta, só será capaz de observar sua fala, sem as interferências da forma gráfica das palavras, após treinamento fonético. (p. 9)

O ensino da leitura e da escrita, fundamentado no treino das habilidades de decodificação e codificação da escrita, foi alvo de muitas críticas no final do século XX tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais. Trata-se de uma prática antiga, criada e desenvolvida em um meio específico, ou seja, a escola.

Atualmente, o processo de alfabetização e letramento na experiência escolar são vistos como uma temática de grande interesse por educadores de modo geral e por outros vários segmentos que compõem a sociedade. No entanto, esses dois termos são, muitas vezes, confundidos ou mesmo sobrepostos, por isso afirma Soares (2003) que:

[...] é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproxima-los: a distinção é necessária porque a introdução no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (p. 90).

Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Soares (2003), por entendermos que as discussões da autora referentes às diversas dimensões que permeiam a leitura e a escrita, entendidas como conjuntos de práticas sociais, contribuem com as reflexões teóricas em relação ao fenômeno alfabetização e letramento, levando em conta as proximidades e os distanciamentos entre os dois conceitos.

Soares (2003) tem como pressuposto que o conceito atribuído ao termo alfabetização é demasiado abrangente. Embora a autora não contrarie a idéia da alfabetização ser um processo que dura a vida toda, diferencia o processo de aquisição do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita.

Nesse sentido, Soares (2003) acredita que as habilidades adquiridas possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica, certificando:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita): este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar a aquisição do alfabeto [...] ensinar as habilidades de ler e escrever. (p. 15)

Dessa forma, para Soares (2003), o conceito de alfabetização como processo de aquisição do código escrito aponta um debate em torno de dois eixos: o primeiro se refere à habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e o segundo codificar a língua escrita em língua oral, o que para ela é uma forma meramente mecânica de dominar o código lingüístico.

No entanto, no entender de Soares (2003), não pode ser considerada alfabetizada uma pessoa com habilidades de leitura capaz apenas de decodificar sílabas ou



palavras. Do mesmo modo não seriam consideradas alfabetizadas pessoas que não fossem capazes de expressar-se por escrito, usando o sistema ortográfico com competência. A autora afirma que a “língua escrita não é uma mera representação da língua oral”, uma vez que nem sempre são correspondentes, pois não se escreve como se fala em contextos formais e nem informais.

Para essa teoria, Soares (2003), lança mão de um outro termo para explicar a abrangência do termo alfabetização. Surge assim, o termo *letramento* com a finalidade de designar o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever - não só é alfabetizado - mas também sabe exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive.

Soares (2003) desenvolve suas investigações segundo os postulados da teoria crítica e confirma a sua tendência para a crítica dialética estabelecendo a principal diferença entre letramento e alfabetização: “letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura e de suas práticas sociais”, e “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

No Brasil, o termo letramento foi, há pouco tempo, integrado pelo discurso de estudiosos das áreas de educação e lingüística e, posteriormente, aparece no discurso dos educadores, porém sem a necessária nitidez conceitual capaz de desencadear uma prática pedagógica que faça sentido para o aluno.

Há pelo menos trinta anos, o termo letramento passou a ter uma grande circulação no meio educacional em uma perspectiva psicolingüística. Aparece, pela primeira vez no Brasil, para os meios educacionais, introduzido pela pesquisadora Mary A. Kato em 1987, em que a autora diz:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, p. 7).

No entanto, tal discussão, envolvendo os dois termos, aparece sempre embutida no conceito de alfabetização, o que acaba por transparecer certa preponderância do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Entretanto, são dois processos inseparáveis, como já exposto, uma vez que a criança entra em contato com ambos no universo da escrita

ao mesmo tempo sendo a alfabetização, no que se refere às habilidades da leitura e escrita e o letramento que se refere ao contato com as práticas sociais de leitura e escrita.

Pensamos assim ser necessária uma reflexão sobre o uso dos termos alfabetização e letramento, conceituando e elucidando a forma como a língua escrita vem sendo concebida pelos professores nos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular das duas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Vale dizer, na opinião de Soares (2003), que é de responsabilidade da escola tanto a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, *a alfabetização*, como o desenvolvimento que decorrem para além dessas habilidades. Assim fica a cargo da escola, também, aprender a fazer o uso social dessas habilidades que envolvem a língua escrita, quer dizer o *letramento*. Para a referida autora, essas habilidades compreenderiam “o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 89).

De acordo com Soares (2001), a relação entre alfabetização e letramento é evidente, além de necessária e até mesmo imperativa. Mesmo que apresentem diferenças, dilui-se, na prática, a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

Desse modo, os professores acabam por dar um tratamento diferenciado aos dois termos como se compreendessem que alfabetização e letramento acontecessem de formas distintas. Soares (2004,) afirma que “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (p.15).

Por volta dos anos de 1980 e 1990, a forma de pensar como se estabelece a relação entre a leitura e a escrita sofreu grandes transformações. Tal ocorrência se produz pelo fato de que os especialistas da área têm visto a linguagem como um processo mais dinâmico, sob o ponto de vista de contextos significativos das atividades sociais sejam elas profissionais, familiares, entre outras, por entenderem que se aprende também pela interação com o outro.

Para facilitar a relação entre letramento e alfabetização, de acordo com a opinião de Soares (1990), é preciso:

[...] propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (p. 63).

Soares (2003) interpreta letramento como o processo de admissão e participação na cultura da escrita. É, pois, um processo que tem início quando a criança

começa a viver com as diferentes mostras da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, etc.) e se estende por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que indispensáveis.

Como vimos, diversos autores concordam que a alfabetização compreende o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever, ou seja, habilidades de codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas). No entanto, também questionam a amplitude desse conceito, que pode se mostrar meramente mecânico e excludente ao deixar de fora as práticas sociais de leitura e escrita.

Outrossim, o conceito de letramento é pouco compreendido pois é muito complexo. Por esse motivo, muitas são as formas de conceituá-lo. No Brasil, por exemplo, tem sido debatido a partir dos anos de 1990 por pesquisadores como Soares (1998) e Kleiman (1995), com uma forte influência da proposta de Soares (1998) que afirma: “Eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]” (p.1).

Desse modo podemos entender que o conhecimento das letras é uma forma para se alcançar o letramento que, como já visto, seria o uso social da leitura e da escrita. Letrar, então significa pôr a criança no mundo letrado de maneira, a saber fazer uso das diferentes formas de escrita na sociedade. Tal inclusão tem início muito antes da alfabetização, no momento em que a criança começa a interatuar socialmente com as práticas de letramento no seu cotidiano.

De acordo com Mortatti (2004), letramento é uma palavra derivada do inglês *literacy* que tem o significado etimológico de condição, estado, ou ainda qualidade de ser *literate* que, por sua vez, quer dizer educado para ler e escrever (p. 83).

No dicionário Aurélio (2006), por exemplo, nada foi encontrado para o verbo letrar. O Dicionário Contemporâneo Caldas Aulete, em edição com mais de um século, registra tal verbete, com o significado de “escrita”. Tfouni (2005) enfatiza que, no mesmo dicionário, Caldas Aulete, é encontrado o sinônimo de antiquado. Para letrar encontramos: investigar, soletrando e letrar-se com o significado de adquirir letras ou conhecimentos literários (p. 34).

O termo torna-se cada vez mais utilizado no discurso oral e escrito dos especialistas, de tal forma que, em 1995, Kleiman organiza um livro e conceitua letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p. 15).

Conforme relata Mey, 1998:

O letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade, e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto a assumir [...]. O autor utiliza a palavra “voz” no sentido metafórico “para qualquer atividade relativa ao uso da linguagem” (p. 240).

Ainda, de acordo com Mey (1998):

O letramento não é o que torna as pessoas letradas, mas sim a maneira como essas pessoas funcionam em um discurso societal utilizando suas próprias vozes. O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento (p. 241).

Segundo Soares (1998), o termo foi usado talvez, na falta de algum outro termo para designar o processo de quem está em contato com os usos sociais da escrita sem que, no entanto, saiba ler e escrever. Ainda, segundo a autora, foram feitas várias pesquisas em dicionários da língua portuguesa buscando seu significado.

Analfabeto passou, dessa forma, a designar o indivíduo que não era capaz de ler e escrever um bilhete simples (que envolve mais que a codificação, envolve o uso da leitura e da escrita num determinado contexto social).

Assim, procura-se evidenciar a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 1998), ou seja, evidencia a tentativa de avaliação de letramento e não apenas a presença ou ausência do domínio de códigos da escrita.

Soares (1998) define letramento como:

O resultado da ação de letrar-se, se dermos ao verbo letrar-se o sentido de tornar-se letrado. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (p. 38-39).

Vale dizer que as pessoas que vivem nos centros urbanos, mesmo que analfabetas, ou seja, que não sabem ler e escrever, têm sempre algum conhecimento de práticas sociais letradas.

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são conceitos que se entrelaçam embora, dependam de quem fala e de onde fala, possam produzir significados distintos ou semelhantes. Explicando melhor: uma pessoa pode-se referir à alfabetização como o momento específico de aprendizagem do código, sem, com isso, deixar de se preocupar com letramento. Outra, ao “enunciar” letramento, já apresenta embutida a noção de alfabetização.

Na verdade, em relação ao que compete à escola, o letramento inclui alfabetização. Soares (1998) ainda destaca que “não só sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais”. Esse “não só” produz alargamentos e considerações significativas: incorpora uma concepção de linguagem como ação e interação entre sujeitos, ou seja, exercemos e cultivamos a linguagem em nossas relações cotidianas. Só pode exercer e cultivar as práticas sociais de escrita o sujeito que vive uma relação com a linguagem e não apenas com a língua.

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas de letramento permitem não só ao indivíduo como também ao grupo social um status cultural e social conferido pelas mudanças estabelecidas nas relações do indivíduo com os outros, com os diferentes contextos sociais, com uma visão ampliada com o social, com o acesso aos bens culturais o que implica uma mudança em suas relações interpessoais

Alfabetizar letrando é desenvolver o trabalho de alfabetização enfocando os usos e as funções de língua, instrumentalizando os educandos para lidarem com situações práticas e cotidianas que envolvam a leitura e a escrita, sempre de forma contextualizada e significativa. Alfabetizar letrando é contribuir para que os alunos saibam “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (SOARES, 1998, p. 23). Prossegue dizendo, ainda, que alfabetizar letrando é dotar o indivíduo de condições para que tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz, de ler e escrever e, também, enquanto habilidades de decodificação do sistema de escrita, sobretudo, de fazer o uso adequado socialmente.

Di Nucci (2001) concorda com Soares, pois, o professor “deve alfabetizar letrando”, ou seja, propor atividades envolvendo a leitura e a escrita de forma contextualizada a partir das práticas sociais da criança. Assim, ela perceberá as funções da escrita como inseridas num contexto equivalente ao seu cotidiano extra-escolar (p. 69).

Alfabetização e letramento têm conceitos distintos (mas que podem ser interligados) uma vez que podemos encontrar grupos não alfabetizados com características atribuídas, geralmente a grupos alfabetizados e escolarizados. Dessa forma, ser ou não alfabetizado não interfere no uso do raciocínio lógico, a interferência fica por conta de ser ou não letrado.

Val (2006) relata que uma alfabetização voltada para a concepção de letramento pode oportunizar aos sujeitos condições de apropriação da leitura e da escrita de forma competente às demandas de suas práticas sociais, o que permite a superação da visão de alfabetização como aprendizagem de uma técnica puramente mecânica, permitindo que o processo de alfabetização ganhe em qualidade.

De acordo com Val (2006), para aprender a ler e escrever, a criança necessita estar envolvida no processo da leitura e escrita, quer dizer, aspirar à aquisição de informações sobre a escrita e leitura dos textos encontrados no cotidiano tais como rótulos, propagandas, etc. O que Emília Ferreiro demonstra em suas pesquisas é que a criança constrói o sistema de escrita, inventando “letras”, as maneiras de combiná-las e atribuindo significado ao que se escreve.

Para Soares (1998), o letramento demanda que além do ensinar a ler, a escola viva essa condição: uma escola que sempre se preocupou em mandar ler precisa agora não só ensinar a ler; mas ler; não só ensinar a escrever, mas, de fato, escrever (p. 45).

Nessa concepção Mortatti (2004) descreve que o:

O letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (p. 98).

Nessa mesma direção, Val expõe (2006):

Entende-se alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc) e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). (p. 11)

Tal proposta, segundo Soares (1998), considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

A fonte de muitos equívocos e polêmicas, quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, é a não-compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos segundo Val (2006). A autora elucida que não se aventa a hipótese de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se, no entanto, de alfabetizar letrando. O que não significa dizer que a ação pedagógica para o letramento, deixe de cuidar do trabalho característico com o sistema da escrita. Isso significa dizer que o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sócias da língua escrita não sugere deixar de tratar, de forma ordenada, da dimensão designadamente lingüística do “código”, que abarca os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Val (2006) teoriza que:

[...] cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüências, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. (Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt3.htm>> , acesso em: 18 nov. 2007).

Dessa forma, levando em conta que os alunos, em fase de alfabetização, têm seu local de vivência no interior de uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira marcante no cotidiano, fatalmente eles não de ter contato com textos escritos e assim formularão hipóteses sobre seus usos, seu valor funcional e sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, para Val (2006), significa por um lado, ter o efeito de reduzir e articular o objeto de aprendizagem que é a escrita, favorecendo que os alunos desenvolvam concepções impróprias a respeito desse objeto. Significa dizer que é necessário empreender a relação cultural dos alunos com a escrita, uma vez que ela oferece condições de conhecer e desenvolver experiências culturais importantes para a integração social.

Soares (2003), estabelecendo uma diferença fundamental entre os conceitos de alfabetização e de letramento, ressalta:

Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita - a isso se chama letramento (p. 90).

Ainda sobre essa questão, Ribeiro (2003) estabelece que letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita.

Dessa maneira, para que o aluno adquira as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, é preciso romper com a concepção de que para aprender a ler e escrever se relaciona com a repetição de exercícios mecânicos e descontextualizados, do uso de atividades que envolvem a memória e de exposições orais desconexas. É importante que se adquira uma nova visão, uma nova concepção: a de que é necessário e indispensável o uso de uma diversidade textual presentes na sociedade, incentivá-lo a realizar leituras variadas encontradas no seu contexto social superando a idéia de que é só na escola que se encontra a cultura letrada. Desse modo, está-se estimulando o letramento no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Sendo assim, Soares (2003) indica que as:

As habilidades e os conhecimentos da leitura e da escrita estendem-se em um *continuum*, com vários pontos ao longo desse *continuum* indicando diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos que podem ser utilizados para ler e escrever diferentes tipos de material escrito (p. 32).

O que vale dizer, pela prerrogativa de Soares (2003) que o alfabetismo “é uma variável contínua, não uma variável discreta, tornando difícil estabelecer de forma não-arbitrária um determinado ponto nesse *continuum* que indique a separação entre o analfabetismo e o alfabetismo (p. 32).

Quando se focaliza a dimensão individual, na concepção de Soares (2002), o letramento é entendido como uma característica particular de certas habilidades de leitura e escrita. Quando se valoriza a dimensão social, o letramento é considerado um fenômeno cultural, anunciado em atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita.

Independente da abordagem, o letramento é um conceito que tem sido designado para instituir o estado, a condição ou atributo de um indivíduo ou mesmo de um grupo que exerce práticas sociais de leitura e de escrita.



Crianças de meios letrados<sup>3</sup> têm maiores probabilidades de vivenciarem situações de letramento de uma forma mais ativa, mais clara e intensa. Isso porque, desde pequenos, convivem com pessoas que lêem livros de histórias, falam sobre os personagens, comentam uma notícia de jornal, discutem sobre uma reportagem, ou mesmo um livro que estejam lendo no momento etc. Tais eventos, no entender de Lemos (1988), repercutem nas práticas discursivas orais ganhando sentido para que a criança estabeleça uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (p.11).

Goulart (2000b) corrobora a necessidade de a escola investir em diversas ações que instiguem os alunos a fazer uso de ferramentas que favoreçam a participação em contextos sociais de leitura e escrita de forma que sejam capazes de intervir em seu meio. Tal proposta nos remete a uma outra perspectiva também de caráter social, ou seja, a perspectiva “revolucionária” ou “radical” entendendo por letramento como um conjunto de práticas organizadas socialmente que, envolvendo a leitura e a escrita, acabam por fortalecer ou questionar os contextos sociais em que essas práticas são vivenciadas (SOARES, 2002).

Podemos dizer, que as práticas de leitura e escrita podem, assim ser entendidas como parte do discurso social. Dessa forma, de acordo com Smolka (1993) “a escrita, além de ‘representar’, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos” (p. 112). A noção de letramento ajudaria, dessa forma, de acordo com a autora, a fortalecer o conceito de alfabetização, resgatando a dimensão política, filosófica, dialógica, cultural e ideológica.

Muito embora estejamos de acordo que ambos os processos sejam complementares, alguns teóricos contestam o afastamento de ambos os conceitos e ainda recomendam um único processo de maneira que inclua tanto a compreensão do sistema de escrita como também os seus usos. Emilia Ferreiro (2003), por exemplo, acredita que a alfabetização já traz implícito o conceito de letramento e rejeita o termo assim se expressando:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de

---

<sup>3</sup> Lemos e Kleiman, diferenciam meios letrados e iletrados de acordo com o maior ou menor acesso à cultura escrita e aos eventos de letramento.

decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (p. 30).

Entretanto, podemos observar que tal oposição a que se refere tal autora limita-se estritamente ao risco da separação entre o aprender a escrever e o usar a escrita por representar a volta da velha e tradicional compreensão da escrita de forma mecânica. No entanto, parece-nos que tanto Magda Soares como Emilia Ferreiro defendem práticas pedagógicas contextualizadas e com sentido o que na opinião de Colello (2003) “o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual” (p. 21).

Nesse item, procurou-se enfatizar as sutis diferenças entre concepções dos teóricos, tratados aqui, que versam sobre a alfabetização. Ao ampliarem o conceito de alfabetização, por entendê-lo muito amplo para designar o processo de codificação e decodificação do código escrito e sua aplicação nas práticas sociais de leitura e escrita passam a fazer uso do conceito de letramento como um processo diferente, do ponto de vista teórico, porém indissociável da aquisição do código escrito.

### **2.3. Práticas voltadas para a Alfabetização: cartilhas ou textos, para quê?**

Olhando pelo lado pedagógico, a alfabetização considerada como o ensino das habilidades de codificação e decodificação chegou à sala de aula no final do século XIX, através da criação de diferentes métodos de alfabetização (métodos silábicos/sintéticos<sup>4</sup>; métodos globais/análiticos<sup>5</sup>, método misto x método natural) que unificaram a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para cumprir o papel de transformar a fala em escrita, prática herdada dos antigos silabários do séc. XIX<sup>6</sup>, as cartilhas foram se frutificando com a finalidade de ampliar os modelos de leitura ditados pelas ideologias tradicionais “coerentes com os seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha

<sup>4</sup> **1- Método silábico:** apresenta-se uma sílaba de cada vez; isolada ou associada a uma palavra: pata pa. Destaca-se a sílaba fazendo-se discriminação auditiva (pedindo que falem outras palavras que comecem como ela) e visual (registrando o que é falado na lousa ou em cartaz). Forma-se a “família silábica” (sílabas decorrentes da junção da consoante e das vogais). Novas palavras a partir das “famílias já estudadas”. Essas novas palavras devem ser memorizadas e vão compondo o repertório de escrita do alfabetizando.

<sup>5</sup> **2 - Método Global** (pode-se partir do conto ou da palavra). Em qualquer desses casos, o foco acaba recaindo em determinadas palavras denominadas palavras-chave: memorizam-se visualmente as palavras chaves; decompõem-se essas palavras; com as sílabas retiradas das palavras-chaves formam-se novas palavras; essas palavras devem ser memorizadas e passam a integrar o repertório de escrita da criança, junto com as palavras-chave.

<sup>6</sup> Silabário cartilha de leitura em que as palavras estão divididas em sílabas.

senão identificar sílabas, identificando palavras. Dessa forma, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor das letras” (BARBOSA, 1994, p. 53).

No entender de Barbosa (1994), as cartilhas podem ser divididas em três tipos dependendo da opção metodológica adotada pelo escritor: as cartilhas sintéticas, de soletração ou silabação; as analíticas, de palavração ou sentencição e as mistas ou analítico-sintéticas.

As *cartilhas sintéticas* iniciam o processo de alfabetização pela apresentação das vogais. Em seguida, ensina-se a combinar as vogais, depois combinam-se as vogais com as consoantes, e daí, para o estudo das famílias silábicas com exercícios ou treino exaustivos para se chegar á fixação resultando em palavras geralmente sem sentido até se chegar ao texto construído para esse fim. As *cartilhas analíticas* seguem caminho diferente da anterior, uma vez que partem do todo para as partes, ou seja, de sentenças e, por meio da decomposição, chega-se às partes menores, quer dizer, às sílabas. Já as cartilhas mistas ou analítico-sintéticas se utilizam das duas orientações. Partem da palavra-chave destacada de uma frase para depois decompô-la em sílabas e formar novas palavras. Apresentam uma hierarquia de dificuldades separadas em sílabas simples e as sílabas complexas, geralmente constituídas de encontros consonantais. Foi considerada um avanço metodológico na alfabetização.

Desse modo, assim se expressa Barbosa (1994) fazendo uma crítica às cartilhas:

A cartilha é um instrumento de ensino, de orientação da metodologia adotada pelo professor. E não um suporte de aprendizagem do aluno. Limita dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos de alfabetização, as cartilhas continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras (p. 56)

De acordo com Cook-Gumperz (1999), a alfabetização já foi compreendida como um “conjunto de habilidades técnicas” que necessitavam ser ministradas à população em geral (p. 56). Sem dúvida, esse pensamento focaliza um arquétipo tradicional de educação centrada na transmissão de conhecimentos acumulados, sem preocupação com as diferenças individuais. Ao professor caberia, assim, a tarefa de repassar os modelos para que pudessem ser memorizados pelos alunos.

Durante muito tempo, tanto as práticas sociais de leitura e de escrita quanto os conhecimentos lingüísticos e textuais das crianças não eram considerados pela escola. Partia-se do princípio de que, com um período preparatório, trabalhando os pré-requisitos para alfabetização e com a maturidade da criança resolvida, um método adequado que organizasse

o processo de alfabetização passo a passo, etapa por etapa, do mais simples para o mais complexo, com seu estatuto de cientificidade, daria conta do ensino da língua escrita. Porém, se para alguns, os métodos cumpriram sua função, para outros eles não apenas discriminaram e excluíram como emudeceram e calaram (SMOLKA, 1993).

Considerando a alfabetização, a partir de etapas predeterminadas pelo professor, com textos simples, sem sentido e ainda fora da realidade dos alunos, com práticas e formas de ler puramente escolares, além de não levar em conta as edificações do sujeito, tem ampliado o espaço para que a leitura e a escrita de textos reais e significativos aconteçam. Por outro lado, mais uma vez, as crianças e os jovens de meios onde não são freqüentes atos de leitura e escrita, que vivenciam poucos eventos de letramento fora da escola ou que os fazem de maneira menos intensa e pouco diversificada, são os mais prejudicados. Com o acesso limitado da leitura e da escrita, podem se tornar alfabetizados, mas com níveis limitados de letramento (SMOLKA, 1993).

Por volta dos anos de 1980, passa-se a questionar o uso do método da cartilha de alfabetização, em decorrência da divulgação, entre os professores, do pensamento construtivista sobre alfabetização.

Segundo Mortatti (2004), tais questionamentos parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando no paradoxo da produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “sociointeracionistas”<sup>7</sup>; na convivência dessas com cartilhas tradicionais, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizam diretamente esse instrumento em sala.

Cagliari (1989), assim se expressa sobre o uso das cartilhas:

[...] o entulho que se acumulou com o tempo, enchendo a alfabetização de ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes, está sendo eliminado aos poucos da prática escolar. Mesmo o entulho gramatical que se cristalizou na primeira série, como o estudo de categorias gramaticais, número, gênero, grau etc tem sido removido, trazendo para o trabalho de alfabetização um esforço concentrado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem (p. 31).

---

<sup>7</sup> **Sócio-interacionista ou Sócio-histórico.** Teoria desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky: Ressalta a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento; a aquisição da linguagem é um fator histórico e social; foco do trabalho: uso e funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção; papel do professor: facilitador, mediador, interage com os alunos por meio da linguagem- processo dialógico.

Para Mortatti (2004), dentre o grande número de problemas que enfrentamos hoje no que concerne ao ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes da ausência de uma “didática construtivista” vêm ocorrendo numa tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar sob "novas" propostas, ditas originais de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética.

A autora acrescenta que uma didática construtivista parte do pressuposto de que a criança sabe e reflete seus conhecimentos, organiza-os, aprofunda-os, enriquece-os e desenvolve-os. Aqui, o professor não é o dono do saber, o absoluto em conhecimento, mas sim, aquele que constrói os saberes junto com o aluno fazendo o papel de mediador, de organizador de situações didáticas, um parceiro do aprendiz.

Conforme Morais & Albuquerque (2004, apud, ALBUQUERQUE, BRITO, MORAES E CARVALHO)<sup>8</sup>, as atividades das cartilhas

se relacionavam a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como código, que deveria ser aprendido por meio da memorização de letras/fonemas/sílabas, o que não contribui para que os alunos reflitam sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Por outro lado, pelo artificialismo dos textos que os alunos eram solicitados a ler, as cartilhas impediam que eles convivessem com a linguagem própria dos gêneros escritos que circulavam na sociedade.

Dessa forma, podemos perceber que os textos cartilhescos acabam por evitar o contato dos alfabetizandos com os gêneros escritos que circulam socialmente e que, por sua vez, possuem um vocabulário próprio diferente daqueles artificiais elaborados para fins de codificação e decodificação, apenas.

Paulo Freire (in CORSINO, 2003) rejeitava a idéia das cartilhas, por serem “domesticadoras” e por representarem rígida separação do processo educativo, entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboram a cartilha, e os que não sabem, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa.

Cócco (1996) afirma que:

O indivíduo humano [...] interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (p. 13)

Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar é o grande desafio dos professores, já que a atual realidade social colocou novas demandas e necessidades, tornando

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>, acesso em 20 jan. 2008.

anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais que acabam dificultando o processo de aprendizagem da linguagem.

Ferreiro (2001) destaca que as crianças já estão em contato com o mundo letrado antes de chegarem à escola, pois a língua escrita é um objeto de uso social e não apenas escolar. A insistência em se alfabetizar através de métodos nega esse princípio, pois o aluno fica com uma visão limitada no que se refere à amplitude de possibilidades que deveria dispor para passar seus traumas pelas fases da aquisição da base alfabética. Dessa forma, o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender.

A maneira como uma criança se apropria da base alfabética não é unificada, ou seja, cada um lê e escreve de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e experiências que acontecem em diferentes situações de interação com o seu contexto. Ao escolher trabalhar com métodos de alfabetização, pode-se estar determinado o fracasso inicial com o qual o aluno vai conviver no decorrer de sua escolarização (FERREIRO, 2001).

De acordo com Ferreiro (2001), considerando a criança como um futuro cidadão, capaz de pensar por si só, pressupõe que educadores, lhe dêem condições de ser autônoma, levando-a a resolver seu problema e evitando dar-lhe as respostas. Assim, a criança deve ter liberdade para interagir com seus colegas e com seu professor, trocando pontos de vista, confrontando opiniões, tomando decisões próprias e com autonomia para interagir com o objeto de seu conhecimento.

Dessa maneira, para que possa ocorrer essa descoberta, é necessário uma interferência do adulto levando a criança a perceber por que e para que ler e escrever. Algumas atividades poderão ser trabalhadas na linguagem oral como coro falado, conversas e discussões que poderão ser ricas e produtivas se provocadas com objetivos sociais.

Freqüentemente, o professor preocupado com o conteúdo curricular “exigido”, supõe que essas atividades orais são perdas de tempo e que poderia empregar esse tempo em outra atividade mais proveitosa e objetiva, quer seja na escrita ou leitura.

Segundo Costalonga (2002):

Ler é interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências. Para leitura a criança precisa interpretar símbolos, imagens, gestos, desenhos, etc., promovendo predições, inferências e a comunicação de várias formas de textos entre si (p. 15).

Prossegue dizendo Costalonga (2002) que:

Não se pode esquecer que os textos, diferentemente das cartilhas silábicas, são portadores de conceitos, informações, valores e conhecimentos. Por meio deles, o sujeito, ao mesmo tempo em que aprende a ler, pode apropriar-se criticamente desses conceitos, conhecimentos, informações, que não são outra coisa senão facetas da realidade. E, ao refletir sobre essa realidade, da qual é produto e também produtor, pode descobrir-se como sujeito social e histórico (p. 16).

Por conseguinte, é necessário auxiliar, mediar para que os alunos se tornem sujeitos capazes de interpretar, compreender textos que leram ou redigiram, ou seja, sujeitos cujas habilidades vão além do simples ato de escrever e ler.

Para Corsino (2003):

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes competências e habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras e não uma produção de autoria. Mas a leitura se sobrepõe à escrita, já que um texto se realiza, além da sua materialidade, quando é lido. Ler e escrever se aprende, se cultiva e se exerce no cotidiano das práticas sociais (p. 100).

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Supõe-se que tais mudanças devam ser iniciadas no currículo escolar e provavelmente, acarretarão transformações significativas na própria estrutura escolar, pois o currículo tornou-se objeto de reflexão, num processo dialético de ensinar e aprender, num espaço de tensões, inquietações e resistências.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998) argumenta que:

A maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças uma vez que passa a idéia de que a linguagem é uma 'soma de tijolinhos' representados pelas sílabas e unidades geradoras. Ora, as crianças aprenderam a falar de outra maneira e, portanto, para elas a linguagem apresenta-se como um todo organizado de maneira muito diversa daquela que a escola lhes mostra. No fundo, as cartilhas deixam de lado toda a trama da linguagem, ficando apenas com o que há de mais superficial (p. 82).

O processo de ensino e aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam elaboradas em uma linguagem significativa para o alfabetizando. Só assim se configurará como uma atividade do pensamento, uma forma complexa de construção de relações.

Desse modo, percebe-se que a alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, com tal, é desencadeada pela interação permanente entre educando e objeto

de conhecimento. Sendo assim, a escola, uma vez que é o espaço dedicado ao acesso do conhecimento, deve rever as práticas de ensino que concebem a língua como algo inerte e sem vida e os textos como um amontoado de regras a serem estudadas, decoradas. A sugestão, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001b) é que sejam organizadas práticas que permitam ao estudante aprender a partir da diversidade textual que circula socialmente.

Nessa perspectiva, o professor pode desempenhar uma ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem. Ao abandonar um método baseado em cartilhas e partindo da leitura significativa que faça parte do mundo das crianças, o docente passa a mediar e participar do processo de construção da língua escrita. Não estamos afirmando que seja impossível aprender a ler e escrever com as clássicas cartilhas que usam o método da silabação apesar de que, atualmente, inúmeras pesquisas indicam que tal metodologia pode levar à simples codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas), reduzindo a alfabetização a um domínio meramente mecânico e sem significação.

Assim, a alfabetização não se reduz à aplicação de rituais mnemônicos e repetitivos. Começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo até o que está mais distante, visando à comunicação, à aquisição e à troca de conhecimentos.

No entanto, acreditamos que devemos aspirar à formação de cidadãos inteiramente alfabetizados, porém com níveis de letramento de tal forma que lhes permitam constituírem-se como cidadãos conscientes por meio da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica a apropriação do sistema convencional e ortográfico, que é objeto da Alfabetização, ao mesmo tempo o desdobramento das habilidades ajustadas aos usos sociais da leitura e escrita, que, na verdade, são objetos do Letramento.



### **3 POLÍTICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A FASE INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O currículo pode ser concebido como o espaço em que se desdobram, nas escolas e nas salas de aula, os fenômenos relacionados ao conhecimento escolar. Esse espaço, juntamente com as relações sociais entre professores e alunos, nos quais o conflito e o poder são os ingredientes essenciais, contribui para a formação das identidades sociais dos estudantes. Portanto, são compreensíveis a notável ênfase no currículo e a crescente promoção de reformas curriculares em inúmeros países do mundo (MOREIRA, 2003, p. 8).

Lopes (2004) relata que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (p. 111)

De acordo com Moreira (2003):

As reformas curriculares estão sendo elaboradas e implantadas desde as últimas duas décadas, procurando flexibilizar as escolas, definir e integrar conteúdos, desenvolver competências, promover novas formas de gestão, tornar as escolas mais sensíveis ao mundo do trabalho e, procurando estabelecer mecanismos de controle, tanto das atividades curriculares como de seus resultados (p. 8).

As reformas curriculares inserem-se nos contextos das reformas educacionais, e, por conseguinte, na política educacional. Estudá-las, no interior de uma análise histórica, pressupõe perceber como os currículos envolvem-se nesse processo, quais são os discursos legitimados e quais práticas decorrem dessas reformas.

No entender de Pacheco (2003):

A história dos estudos curriculares em geral e da elaboração de currículos em particular 'tem a responsabilidade específica de analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica', o que significa buscar 'compreender as distintas interpretações, as contradições e as transformações (históricas e atuais) nos currículos'. Nesta visão, os caminhos da elaboração curricular são entendidos não como lineares e previamente definidos, mas como processos irregulares, cheios de imprevistos, altos e baixos, idas e vindas (p. 16).

Diante disso, afirma Pacheco (2003) que:

o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza. Por ser a política uma necessidade para a vida humana, a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, juntamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (p. 14).

Geraldi (1983) em suas pesquisas enfatiza a necessidade da compreensão da política curricular e ainda a necessidade de articulação entre teoria e prática no campo do currículo. A autora defende a idéia de que são os grandes grupos internacionais que estão planejando a educação, por intermédio da criação de uma rede de controle que, para realizar-se, precisa da avaliação, e essa, por sua vez, necessita de uma referência básica que “possa ser efetivada em nível nacional” (p. 200), daí a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Barbosa & Mota<sup>9</sup> (2004):

Os estudos curriculares representam, em nossa opinião, um poderoso artefato para o movimento de observação, reflexão e intervenção na dinâmica escolar. Possibilitam compreender o que se processa no seu interior e os vínculos entre o que se vive na escola e a comunidade onde esta se localiza. De igual forma, possibilitam ainda (des)estabelecer limites entre o que é "específico" da escola e o que "pertence" ao conhecimento da sociedade em geral.

Gimeno Sacristán (1988) define política curricular como:

Toda decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade, para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (p. 105)

Essas formas de poder que participam da construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das micro e macro políticas, correspondentes às intenções e à prática.

Pacheco (2003) relata que a política não se pode ser reduzida a um simples texto e que:

[...] o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares, provenientes da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que incorporar interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macro políticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de micro decisão política são marginalizados, reconhecendo-se assim, que as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas (p. 15).

A macropolítica no entender de Pacheco (2003) debate os aspectos que se relacionam com a fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>, acesso em 10/01/2008.

documentos oficiais, mas também nos momentos de produção de textos, reconhecendo-se a importância dos grupos socioeconômicos nas práticas de controle .

Já no plano das micro-políticas, Pacheco (2003) evidencia “o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são conseguidos ser controlados integralmente pela administração” (p. 16).

No entender de Ball, citado por Moreira (2007):

Uma teoria política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado porque as políticas são imperfeitas e simples, enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (p. 10).

### **3.1 O ciclo básico: a organização proposta pelo Estado de São Paulo para as séries iniciais do Ensino Fundamental**

Na década de 1980, período de grandes mobilizações sociais foram publicadas as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O princípio curricular que permeia as referidas propostas é de que o currículo, como a totalidade do social, é historicamente situado e culturalmente determinado (PALMA FILHO, 2004).

Sicca (2002), referindo-se à reforma curricular dos anos de 1980 assim se expressa:

A Reforma Curricular no Estado de São Paulo foi gestada em meio às duas grandes linhas de pensamento dos educadores da época - os oriundos dos movimentos de educação popular e os seguidores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, tendo sido tributária dessa última (p. 121).

Na rede oficial estadual de ensino, a reforma curricular ficou a critério da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Prevaleceu a participação de educadores progressistas que compunham a CENP contrariando uma tradição que vinha, desde os anos de 1930, de promulgar instruções e programas obrigatórios. Para tais educadores, o professor não seria mais visto como técnico, mas sim como um investigador de seu processo de ensino e produtor de conhecimento educacional, num processo de ação-reflexão-ação. Embasou-se na concepção de que o conhecimento escolar deveria ser o conhecimento científico, considerando que professores e alunos seriam sujeitos transformadores da realidade. Foram organizados encontros de professores, especialistas das universidades e assessores educacionais da CENP a fim de estabelecer o currículo prescrito nas diversas disciplinas (SICCA, 2002).

Para Souza (2006):

A política curricular constitui um aspecto específico da política educacional, sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar/influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública. De fato, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões em longo prazo (p. 204)

Para Souza (2006), a reestruturação curricular no Estado de São Paulo iniciou-se com a implantação, em 1983, do Ciclo Básico (Decreto n. 21.833, de 21.12.1983), que visava a diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino que, da perspectiva pedagógica, trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais.

Ao longo da década de 1980, foi instituído no Estado de São Paulo e também em outros estados brasileiros, o *Ciclo Básico* na tentativa de reestruturar as antigas 1as e 2as séries do 1º grau, eliminando a reprovação, de tal forma que as crianças teriam um processo contínuo de aprendizagem e sem interrupção, durante dois anos.

Mortatti (2000) relata que:

[...] pretendia-se estancar a grave questão da repetência e evasão escolar que atingia, logo nos primeiros anos de estudos, 41,16% das crianças paulistas e garantir o direito à escolarização para essa parcela da população infantil oriunda, principalmente das camadas pobres. Paralelamente procurava-se promover nas escolas uma ampla discussão sobre a alfabetização e iniciar uma gradativa reorganização do ensino fundamental (p. 287).

Em princípio, a proposta tinha como objetivo a reorganização da escola pública, a fim de minimizar a discrepância entre o desempenho dos alunos das camadas populares, de forma a garantir o direito à escolaridade para todos. Dessa forma, procurava encontrar um modo de funcionamento da escola capaz de contribuir para resolver o problema do acesso das matrículas nas séries iniciais (BARRETO e MITRILUS, 2001).

Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação (p. 37).

### **3.2 O currículo prescrito para as séries iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre a proposta de alfabetização a partir da LDB 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do Poder Público para com a educação geral e, em particular, com o Ensino Fundamental. Assim, ele é parte integrante da educação básica e deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

A LDB reforça os ciclos escolares, como uma das formas alternativas de organização da educação básica (Art. 23). A opção por essa forma de ordenação dos tempos escolares, sugerida pela lei, deve estar submetida aos interesses do processo de aprendizagem, de modo que garanta o direito de todo cidadão a uma educação que atenda a um padrão de qualidade.

Apesar das dificuldades e da descontinuidade política verificada nesses últimos anos (na década de 1990), o Ciclo Básico está consolidado, conforme relata Barreto “o Ciclo Básico não é mais questionado, dificilmente se voltará ao regime seriado” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, na década de 1990, apresentou uma série de modificações no ensino público paulista, como medidas apresentadas referentes ao movimento em relação à alfabetização, marcadas pela hegemonia do construtivismo e de um novo referencial teórico, que é o interacionismo.

Segundo Mortatti (2000) esses referenciais teóricos vão sendo incorporados e apresentados, como complementares entre si, em virtude da abordagem psicolinguística, comum a ambos. Dessa complementaridade resultam o “socioconstrutivismo” ou o “construtivismo-interacionista”.

O referencial teórico construtivista é contrário à utilização das cartilhas e dos métodos de alfabetização, devendo o professor desenvolver um trabalho que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência com textos e por meio deles (MORTATTI, 2000).

Para Martins<sup>10</sup> (2006), uma criança, em sala de alfabetização, não deve nem pode ser reprovada. A alfabetização não tem caráter avaliativo com o fim de promover o aluno de um nível de ensino para outro:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/29/21/2921/>. Acesso em 10 set. 2007.

Nenhum aluno, matriculado, em sala de alfabetização, em escolas públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, pode ficar retido em sala de alfabetização, ou pode ser rotulado de 'reprovado', mesmo que a escola considere que criança não está alfabetizada em leitura. A Lei n. 9.394, a LDB, não reconheceu a sala de alfabetização como nível ou subnível de ensino. Pelo artigo 21, da referida Lei, a educação escolar compõe-se de: (1) educação básica, formada pela educação infantil ensino fundamental e ensino médio e (2) educação superior.

Pode-se observar, tendo como base o artigo 21, que a LDB não faz qualquer menção à alfabetização. Em seu artigo 29, a LDB refere-se à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como fim “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

De acordo com Martins (2006), por vários anos, instituições de ensino particulares acreditavam que as classes de alfabetização seriam um apêndice da Educação Infantil. Ou, mesmo, uma passagem indispensável entre essa, e a primeira série do Ensino Fundamental. No entanto, essa era uma concepção equivocada, uma vez que o Ensino Fundamental, no seu primeiro ciclo, tem a função de iniciar o processo de alfabetização.

A Lei n. 11.274<sup>11</sup>, de 2006 modificou o artigo 32 da LDB, onde fica descrito que o ensino fundamental obrigatório terá uma duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, e tendo, por objetivo, a formação básica do cidadão:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Conforme expresso no artigo 32, item 3 da LDB 9.394/96, é no período de alfabetização que a criança vai aprender e ampliar a competência de aprender por intermédio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como compreender o ambiente natural e social.

### **3.3 Os PCN's e a alfabetização**

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96<sup>12</sup>, no que tange ao Ensino Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/29/21/2921/>. Acesso em 10 set. 2007.

<sup>12</sup> Lei sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Nacionais – para as séries iniciais do Ensino Fundamental (inclusos os Temas Transversais) seguida de deliberações, resoluções das Secretarias de Estado da Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em 1995 (versão preliminar), tomando como base o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios. Constitui o currículo prescrito em nível nacional, com o objetivo de:

[...] garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 2001a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações curriculares que se caracterizam pela flexibilidade, de forma a permitir um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto político-pedagógico, de modo a permitir adequá-los a sua realidade e de seus alunos e, junto às secretarias de educação municipais e estaduais. Nesse sentido, definem as diretrizes que norteiam os currículos escolares.

Enfocaremos aqui os documentos voltados para os diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental procurando compreender como eles referendam a alfabetização.

No volume I, Introdução aos PCNs, assim se expressam a respeito da alfabetização:

[...] pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil (2001a, p.16).

Na realidade, pode-se observar certo descuido no que se refere à obrigatoriedade proclamada na citação acima, acerca do tratamento dado ao ensino de todos os componentes curriculares. Vejamos o que diz a professora Clara, com classe de alfabetização há 10 anos, na escola das Amoreiras quando questionada sobre qual o melhor momento para a introdução dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências:

Acho que, no começo, a Matemática é muito importante, quase igual à Língua Portuguesa. Os outros, prefiro começar quando já sabem ler e escrever mesmo. Só que não descuido das datas comemorativas. Não sou daquelas que deixa os alunos “por fora” (profa. Clara, 2007).

O documento voltado para o ensino de Língua Portuguesa concebe a linguagem como forma de interação. O referido documento elege como função principal da

escola a garantia do acesso a todos os alunos aos saberes lingüísticos necessários para o pleno exercício da cidadania.

Os PCNs valorizam a participação do aluno de forma construtiva, reconhecendo a intervenção do professor. Ambas são essenciais para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para a formação do indivíduo.

Percebe-se a importância que atribui à concepção construtivista quando se expressa:

Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é ‘acabado’, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto do conhecimento é ‘complexo’ de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também ‘provisório’, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas, que permitem a sua reconstrução (BRASIL, 2001a).

No entender de Azanha<sup>13</sup> (s/d: 4),

Os autores do texto introdutório dos PCNs assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista de ensino e aprendizagem, mas o caráter sintético da exposição dificulta, algumas vezes, a percepção de importantes implicações desse comprometimento. A preocupação de elaborar um texto destinado a amplas discussões pelo magistério acabou conduzindo a afirmações simplificadas cujo significado é de difícil apreensão, principalmente para o não especialista, como é o meu caso e certamente o de muitas outras pessoas.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001a), o processo de aprender a ler e escrever não se desenvolve espontaneamente, só pelo fato de “o sujeito interagir com a escrita” dentro de um ambiente alfabetizador, como supõem algumas escolas.

De acordo com Camargo (2007),

Transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador seria fazê-la um local onde a criança encontraria não apenas livros ou outros materiais de leitura, mas especialmente ações sociais voltadas para a leitura e a escrita; o professor como modelo de leitor e de escritor viabilizaria a efetiva interação da criança com o mundo da escrita, ajudaria a criança a descobrir o que a escrita representa, quais são seus usos, funções e valores sociais. Agindo como leitor em sala de aula ele leria para e com as crianças, textos que lhes fossem interessantes, motivando-as para aprenderem a ler, sendo estas também oportunidades para que elas percebessem a funcionalidade, as características e a estrutura dos diferentes textos escritos. (Disponível em: <[http://www.pedagogobrasil.com.br/artigosanteriores/introducao\\_aomundodotexto.htm](http://www.pedagogobrasil.com.br/artigosanteriores/introducao_aomundodotexto.htm)>, acesso em 05 fev. 2008.

Os PCNs de Língua Portuguesa destacam a importância da leitura de textos escritos nas escolas, reconhecendo-os como unidade básica do ensino e da interação em sala de aula. Consta dos parâmetros que a leitura “não trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 2001b, p. 53). Destacam ainda que:

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>, acesso em 22 jan. 2008.



A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea (BRASIL, 2001b, p. 33).

Nesse sentido, esses dois processos significam a “aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética (sistema da escrita, regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma)”; “o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 2001b, p. 33).

Os princípios norteadores dos PCN’s de Matemática destacam a resolução de problemas como o ponto de partida do ensino e aprendizagem. Destacam que há uma estreita relação entre o ensino desse componente e a leitura como forma de interação, quando afirmam que “a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno [...] a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções [...]” (BRASIL, 2001c, p. 19).

Enfatiza ainda o valor da linguagem no primeiro ciclo:

Um aspecto peculiar a este ciclo é a forte relação entre a língua materna e a linguagem matemática. Se para a aprendizagem da escrita o suporte natural é a fala, que funciona como um elemento de mediação na passagem do pensamento para a escrita, na aprendizagem da matemática a expressão oral também desempenha um papel fundamental (BRASIL, 2001c, p. 64).

Dessa forma:

Falar sobre Matemática, escrever textos sobre conclusões, comunicar resultados, usando ao mesmo tempo elementos da língua materna e alguns símbolos matemáticos, são atividades importantes para que a linguagem matemática não funcione como um código indecifrável para os alunos (BRASIL, 2001c, p. 64).

Se o documento indica o processo da escrita, o mesmo não se dá em relação ao processo da leitura. Em nenhum momento, os documentos da área de Matemática referem-se à leitura de textos escritos. Quando mencionam a leitura em suas páginas, mesmo ao proporem a abordagem da história da Matemática, não a relacionam com o processo de escrita. Fazem menção apenas “a ler e interpretar tabelas e gráficos” ou desenhos, outros tipos de textos que não são da modalidade escrita. (BRASIL, 2001c).

Constata-se, com isso, certa incoerência dos documentos oficiais, ou seja, enquanto os PCNs da Língua Portuguesa atribuem a responsabilidade do ensino da leitura dos conteúdos disciplinares a todos os professores das mais variadas áreas, as diretrizes da área de Matemática nem sequer mencionam o processo de leitura, compreensão ou interpretação dos problemas colocados ao aluno sob a forma escrita.

Quanto ao componente curricular *Ciências Naturais*, os documentos indicam que há inúmeras possibilidades de trabalhos. Em algumas classes do primeiro ciclo, é possível a elaboração de algumas explicações objetivas e mais próximas da Ciência, de acordo com a idade e o amadurecimento dos alunos e sob a influência do processo de aprendizagem.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001d):

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas da natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever (p. 62).

O documento indica que a fase inicial do Ensino Fundamental requer o desenvolvimento da linguagem oral, descritiva e narrativa, das nomeações de objetos e seres vivos, suas partes e propriedades, o que permite que os alunos possam enriquecer relatos sobre observações realizadas e comunicá-las aos seus companheiros. Esse período é enriquecido pelo desenho, que incorpora detalhes do objeto ou fenômeno observado, possibilitando registro de observações compatível com esse momento da escolaridade.

Além do desenho, outras formas de registro se configuram como possibilidades nessa fase: listas, tabelas, pequenos textos, utilizando conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2001d).

Assim, a leitura passa a ter um papel relevante na aprendizagem e, por essa razão, não deve ser relegada no ensino de Ciências, visto que ajuda o aluno a se familiarizar com determinados termos técnicos característicos dessa disciplina. Quando o aluno chega à escola, ele apresenta um grande desenvolvimento na linguagem oral que também precisa ser levado em consideração, pois o aluno enriquece suas observações, relatos e experiências vividas e trazidas para o cotidiano escolar.

Ao trabalhar com o componente curricular de *História*, nas séries iniciais de escolarização, a leitura e a escrita se inscrevem com um papel de destaque. Isso porque a História permite a leitura e escrita do mundo no tempo atual e no passado, já que proporciona uma leitura da ação do homem no tempo ao trabalhar com fontes que legitimam a produção do conhecimento histórico. Isso acontece de tal forma que valorizando o passado e compreendendo o presente, possa provocar mudanças futuras.

Os PCNs (BRASIL, 2001e) alertam para a importância do início desse trabalho:

Considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais, fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objeto de

uso cotidiano -, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros (p. 49).

Consta dos PCNs (BRASIL, 2001e) que:

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado mediante a leitura de diferentes obras humanas (p. 49).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001e), o professor deve trabalhar a fim de inserir:

o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira pouco a pouco, autonomia intelectual. O trabalho escolar inicia-se com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos – textos escritos, desenhos, filmes-, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens (p. 49).

Para criar no aluno uma atitude dialógica com relação ao texto, acreditamos que cabe à escola desenvolver a sala de aula em um ambiente alfabetizador capaz de produzir, no aluno, uma curiosidade investigativa sobre os fatos históricos, produzindo textos orais e escritos, o que significa dizer ler, escrever e interpretar.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001e), “a *Geografia* estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem” (p. 109).

Assim, desde o início da escolaridade, o ensino de Geografia deve ter, como objetivo primordial de acordo com os PCNs (BRASIL, 2001):

[...] mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado – constantemente em transformação – do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (p. 113).

Desse modo, é importante que, desde o primeiro ciclo, os alunos conheçam de maneira mais abrangente a realidade, de tal forma que nela interfiram mais conscientes do que tem sido feito até aqui. Para que isso se concretize, faz-se necessário que, de acordo com os PCNs (2001e), os alunos adquiram “conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações” (p.108). Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e da orientação do professor.

Na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola é nesse ciclo. Portanto, ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda ler

um texto – mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles – para pesquisar e obter informações, faz parte do trabalho do professor desse ciclo:

Mesmo os alunos em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais - ler e escrever - não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante (BRASIL, 2001e, p. 129).

Podemos dizer que a Geografia é uma importante ferramenta para a concepção de mundo em que sua função alfabetizadora é, sem dúvida, estabelecer uma ponte entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, sob a ótica de uma política cultural, que ofereça condições para que as crianças menos favorecidas que habitam grande parte de nossas salas de aulas, pensem o espaço para nele poderem se organizar. Entendemos, dessa forma, uma maior dimensão do conceito de alfabetização, oportunizando as crianças compreender o processo de humanização do homem dentro do espaço em que vive. No entanto, não fica claro em que momento do primeiro ciclo deve ocorrer o processo de alfabetização nesse componente curricular. Muitas pesquisas demonstram a ineficácia do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, de posturas capazes de enfrentar os desafios impostos pela modernidade, redescobrimo significados, e recuperando identidades.

Fica evidente que os PCNs (2001e), em seu discurso teórico, [...] “privilegiam, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados” (p. 44).

Por esse motivo, cabe a reflexão: sendo a escola um espaço de construção do conhecimento como será que acontece em seu interior a interpretação dos princípios legais dos dispositivos da LDB e dos PCNs? Ou será que a escola acaba por interpretar sob sua própria ótica tais dispositivos? Não podemos deixar de nos preocupar com essas questões, porém não nos cabe aqui analisá-las. Os PCNs deixam visível, em seu bojo, que:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente em relações sociais, políticas e culturais diversificadas ( 2001e, p. 45).

Pudemos perceber que, em todos os componentes curriculares analisados, há certa preocupação com elementos da alfabetização: leitura e escrita, colocando-as no centro

do processo educativo por entender que o domínio da linguagem é um meio que pode favorecer a livre expressão e ainda como elemento integrador de desenvolvimento sócio-cultural do educando.

#### **4 APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS.**

Antes de iniciar a análise dos dados contidos no material coletado acerca da percepção das professoras pesquisadas, retomaremos o objetivo deste estudo. Tal objetivo consiste em procurar compreender a percepção de alfabetização e letramento das professoras das 1<sup>as</sup> e da 2<sup>as</sup> série do ciclo I do Ensino Fundamental e se elas concebem a alfabetização

como um processo que envolve todos os componentes curriculares prescritos para essa etapa de escolarização.

Retomamos ainda os objetivos específicos propostos, os quais pretendem verificar como é inserido o ensino de diferentes componentes curriculares como Ciências, História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental; averiguar em que momento da escolarização começam a ser implementados os conteúdos dos componentes curriculares de Matemática, História, Geografia e Ciências; investigar o que os professores das séries iniciais sabem a respeito da matriz curricular das séries iniciais e, em que medida, isso é transmitido em sala de aula.

Procedemos, neste capítulo, à caracterização da escola pesquisada, à análise dos documentos escolares, tendo em vista compreender o currículo planejado e organizado ao nível da escola, que tange as duas primeiras séries do Ensino Fundamental e compreender a percepção das professores acerca de alfabetização e letramento o que, de certa forma trás-nos-á indícios sobre o currículo em ação.

#### 4.1 Caracterização da Escola Estadual das Amoreiras

O *locus* desta pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental a qual, a partir de agora, denominaremos Escola das Amoreiras. Criada com autorização do Decreto n. 24.843, publicado no D.O.E de 07/03/1986, que especifica as normas de implantação das escolas de Ensino Fundamental da rede estadual paulista. A partir de 2007, essa escola passou a funcionar em tempo integral, embora isso não esteja registrado em seu plano de gestão.

O prédio onde funciona a escola tem três pavimentos: o térreo, composto pela cozinha, pátio interno, sanitários de alunos, cantina, Salas de Educação Especial e depósito; o 1º pavimento, por salas de aulas, secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica e sanitários de professores. O 2º pavimento, por salas de aulas, Sala Ambiente de Informática, Sala de Leitura e Sala Ambiente de Artes.

A escola ainda conta com as seguintes dependências físicas:

**Quadro 01** – *Dependências físicas da escola*

<b>Dependências Administrativas</b>	Sala do Diretor	01
	Sala de Apoio Administrativo	01
	Sala da Secretaria	01
	Sala dos Professores	01
<b>Ambientes Pedagógicos</b>	Sala de Aula	10
	Sala Ambiente de Informática com 15 micros	01

	Sala de Leitura	01
	Sala Ambiente de Artes	01

O corpo docente é formado por 19 professores, 02 monitores de alfabetização. A classe de suporte Pedagógico, de 01 Diretor e um Coordenador. O Corpo Administrativo por 01 Oficial de Escola, 01 Escriturário, 01 Inspetor de Alunos. Para serviços gerais, 01 Servente, 02 Auxiliares de Serviços e 02 Auxiliares de Inspetor de Alunos.

#### **4.1.1 Caracterização de meio social, econômico e cultural**

O Plano de Gestão Escolar<sup>14</sup> foi aprovado em 29/12/2003 e permanece o mesmo até 2007. Segundo o referido documento, foi elaborada uma avaliação diagnóstica da realidade escolar com o objetivo de “conhecer mais profundamente a realidade cultural e sócio-econômica da clientela”, por meio de uma pesquisa envolvendo todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores e funcionários). Essa pesquisa foi feita por meio de questionários.

O bairro onde está localizada a Escola Estadual das Amoreiras é de periferia, composto por conjuntos habitacionais.

“O nível sócio-econômico da grande maioria dos educandos é baixo, visto que a renda familiar média é de 1 salário mínimo” [...] “algumas famílias são numerosas, em algumas residências encontram-se mais de uma morando juntas[...] Quanto ao aspecto cultural, as crianças vivem num meio restrito e sem acesso a jornais, livros, revistas, cinema e teatro, pois alguns pais são analfabetos. Dessa forma, a escola é a única fonte desses recursos” (PLANO DE GESTÃO, 2003).

Segundo o referido documento:

A escola muito se esforça em atender as necessidades do que diz respeito a material escolar, uniforme. Os alunos são beneficiados com a merenda escolar que, por sinal, é muito boa no nosso município [...]. A preocupação desta escola tem sido grande em proporcionar a esses alunos um desenvolvimento pleno, proporcionando-lhes, à medida do possível, uma atenção especial, orientando as famílias, encaminhando-as, quando necessário, para atendimento junto a órgãos assistenciais do município. Também são oferecidas atividades para os alunos dentro da própria escola, que possibilitem cumprir, em parte, essas falhas familiares (PLANO DE GESTÃO, 2003).

Pode-se perceber o caráter assistencialista do Plano de Gestão e a não inclusão de um projeto para a alfabetização.

<sup>14</sup> publicado no DOE 30 dez. 2003, (p. 24)

## 4.2 Os protagonistas da Escola Estadual das Amoreiras

Os protagonistas dessa pesquisa foram quatro professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola das Amoreiras, todas do sexo feminino, com idade variando entre 36 e 45 anos, habilitadas em magistério e licenciadas em Pedagogia. Há que se destacar que uma das professoras é mestre em Serviço Social. Todas são efetivas sendo: 2 professoras da 1ª série, 1 da 2ª série e uma da classe especial, as quais, a partir de agora, chamaremos respectivamente de: Profa. Valéria, Profa. Lídia, Profa. Laura e Profa. Flora.

São profissionais que atuam na área da educação há mais de dez anos e, pelo menos cinco anos, nessa unidade escolar.

A Secretaria de Estado da Educação oferece periodicamente cursos de capacitação. Foi possível perceber que essas professoras participam regularmente dos mesmos. Aqui cabe dizer que esses momentos de reflexão, diálogo e troca de experiências oferecidos nos cursos de capacitação são, de fato, importantes, pois contribuem, muitas vezes, para as inovações pedagógicas que possibilitam o sucesso do aluno.

## 4.3 O currículo planejado para as professoras: uma análise do Plano de Gestão

Consta do Plano de Gestão a matriz curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 02 - Carga horária mínima do curso e dos componentes curriculares**

COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária			
	1ª	2ª	3ª	4ª
<b>Língua Portuguesa</b>	9	9	7	7
<b>História</b>	2	1	2	1
<b>Geografia</b>	1	2	1	2
<b>Matemática</b>	7	7	9	9
<b>Ciências</b>	2	2	2	2
<b>Educação Física</b>	2	2	2	2
<b>Educação Artística</b>	2	2	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Obs.: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro/brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras, a fim de cumprir o disposto na lei federal 9394/96, com redação alterada pela lei federal 10.639/03 (PLANO DE GESTÃO, 2003).



A escola organiza os conteúdos curriculares de História, Geografia e Educação Física para as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries e para as 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries. Dessa forma, a proposta da escola está traduzida em série ou ciclo conforme orientação dos PCNs (2001), uma vez que sempre coloca o programa para 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries ou 1<sup>as</sup> a 4<sup>as</sup> séries, como podemos observar no documento escolar.

Para visualizar os planos de curso, registraremos, por meio de quadros, fragmentos dos mesmos, tendo em vista a análise documental.

### **Quadro 03 - Conteúdos de Língua Portuguesa 1<sup>as</sup> a 4<sup>as</sup> séries**

O papel da Escola no Ensino da Língua Portuguesa é possibilitar ao aluno a aquisição progressiva de uma competência em relação à linguagem que lhe possibilite resolver problemas da vida cotidiana. Ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Partindo-se do pressuposto de que as habilidades lingüísticas básicas são falar, escutar, ler e escrever, o trabalho com a linguagem tem como resultado textos orais ou escritos. São precisamente esses textos orais e escritos que permitiram que a língua oral e a língua escrita fossem ao mesmo tempo, objeto de uso e de conhecimento (PLANO DE GESTÃO, 2003).

Com relação à alfabetização, a escola tem como meta desenvolver, por meio da literatura infantil, uma política de formação de leitores e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio de aquisição e dinamização de acervos literários nas bibliotecas escolares, no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre as crianças, como um prazer infinito, um instrumento de aprendizagem e como um alimento para o crescimento humano.

<p><b>1) Atividades de Linguagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversas, relatos, comentários, debates, dramatizações.</li> </ul>	<p>a) Leitura de textos diversos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literários (narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas, poemas ...);</li> <li>• Jornalísticos ( títulos, manchetes, notícias, resumos, entrevistas, índices, classificados, reportagens, cartas, propagandas ...) adequados à compreensão e interesse dos alunos;</li> <li>• Utilitários instrucionais ( receitas, bulas, notas explicativas nas embalagens);</li> <li>• História em quadrinhos;</li> <li>• Cartas, bilhetes, diários,</li> <li>• Propagandísticos ( anúncios, letreiros em geral, publicitários, cartazes...)</li> <li>• Listas (de nomes, de supermercados, telefônica...)</li> </ul> <p>b) Produção de textos diversos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrita de histórias a partir da leitura e interpretação de narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas;</li> <li>• Relato de experiência individual ou coletiva;</li> <li>• História em quadrinhos;</li> <li>• Cartas , bilhetes, diários, agendas;</li> <li>• Paráfrases, paródias;</li> <li>• Jornalísticos (títulos, manchetes, classificados, cartas, propagandas);</li> <li>• Utilitários instrucionais;</li> <li>• Poéticos</li> </ul>
<p><b>2) Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem.</b></p>		<p>a) Na interpretação e produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as diferentes interpretações de textos;</li> <li>• a interpretação que se sustenta no próprio texto;</li> <li>• diferentes maneiras de se construir outros textos a partir de textos lidos;</li> <li>• narrativo descritivo;</li> <li>• história em quadrinhos;</li> <li>• cartas e bilhetes;</li> <li>• textos jornalísticos;</li> <li>• poéticos.</li> </ul> <p>b) No que se refere à aquisição da base alfabética e do funcionamento do sistema de representação da linguagem escrita:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ortografia das palavras;</li> <li>• a direção da escrita ;</li> <li>• as formas e os tipos de letras;</li> <li>• a segmentação ( palavras, frases, períodos, parágrafos);</li> <li>• os sinais de pontuação.</li> </ul> <p>c) Organização gráfica dos textos (recursos gráficos – visuais, separação de parágrafos , grafia, sinais de pontuação, transcrição de diálogos, acentuação);</p> <p>d) Na estruturação de palavras e frases (ações, acontecimentos, relações, processos, circunstâncias, flexão das palavras, seu valor e significação...).</p>
--	--	---

Nesse Plano de Gestão, há uma referência, na introdução dos conteúdos de Língua Portuguesa, à importância da alfabetização na formação de leitores. No entanto, quando estabelece os conteúdos para essa fase, não se refere às séries que esses devem ser trabalhados, o que fica, em nosso modo de olhar, muito genérico.

#### **Quadro 04 – Conteúdos de História**

<b>HISTÓRIA</b>	
<b>(a) OBJETIVOS E CONTEÚDOS</b>	
Contribuir para a formação de um sujeito crítico da realidade, capaz de resgatar as experiências humanas, analisando-as e estabelecendo relações entre elas numa dimensão espaço – temporal.	
CICLO I 1 <sup>as</sup> e 2 <sup>as</sup> séries Eixo Temático – A criança constrói a sua história	
<b><u>Objetivo:</u></b>	Propiciar condições para que os alunos reflitam sobre suas vivências, sistematizando-as, atribuindo-lhes significado, e para que desenvolvam noções de tempo e espaço, permanência e mudança, simultaneidade e contemporaneidade.
<b><u>Conteúdos:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação da vivência individual do aluno por meio da identificação de seus dados pessoais como: seu nome, o de seus pais, o das pessoas com as quais convive, o local onde mora, a data e o local de nascimento e a procedência.</li> <li>• Recuperação da vivência social do aluno por meio do reconhecimento e da comparação dos diversos grupos com os quais se relaciona: o familiar, o dos amigos, o de vizinhança e outros.</li> <li>• Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade ( município).</li> </ul>
<b><u>Avaliação:</u></b>	• Observação direta dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção de exercícios;</li> <li>• Trabalhos e avaliações orais e escritos;</li> <li>• Cartazes, desenhos, recortes, mapas;</li> <li>• Pesquisas em livros, revistas, jornais, etc.;</li> <li>• Debates, auto-avaliação;</li> <li>• Desempenho individual e grupal.</li> </ul>
--	---

Nos documentos, não há menção explícita em relação à alfabetização nos conteúdos selecionados para o componente curricular de História. É estabelecido um eixo temático para a 1ª e 2ª séries sem especificar onde e quando tem o seu início. Como podemos perceber, os conteúdos selecionados pela escola para o ensino e aprendizagem de História são desenvolvidos por meio de conteúdos temáticos sem indicar, com precisão, o que se poderia trabalhar no início da alfabetização, deixando evidente que isso deve ser feito apenas com fontes orais sem mencionar que essas seriam um meio para se chegar à escrita, o que é semelhante ao sugerido nos PCNs (BRASIL, 2001e). No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita [...] (Ibidem, p. 49).

Porém, não consta do Plano de Gestão o trabalho com textos e outras fontes documentais como sugerem os PCNs (Brasil, 2001e) de História:

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira pouco a pouco autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos – textos escritos, desenhos, filmes -, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens (p. 49).

Como vimos, não há menção à alfabetização, sendo que os conteúdos programados são desarticulados entre os componentes curriculares prescritos para as séries iniciais.

#### **Quadro 05 – Pressupostos Básicos do Ensino de Geografia**

<p><b>GEOGRAFIA</b></p>
-------------------------

<b>OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA DE GEOGRAFIA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar à compreensão do espaço produzido pela sociedade na qual vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que esta sociedade faz da natureza.</li> <li>• Buscar, junto aos alunos, uma postura crítica diante da realidade, comprometida com homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições e que, particularmente, contribua para a sua transformação.</li> </ul>	
<b>1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ O lugar de vivência do aluno</li> <li>⇒ A escola como espaço de relações.</li> <li>⇒ Itinerário casa – escola e arredores da escola.</li> <li>⇒ Município.</li> </ul>	
<b><u>Conteúdos/Temas:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para cada uma das séries do Ensino Fundamental foram listados conteúdos significativos compatíveis com os conceitos a serem trabalhados, indicados dentro de uma perspectiva que atenda ao processo de construção do conhecimento geográfico ao longo das oito séries.</li> </ul>
<b><u>Avaliação:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paralela, contínua e permanente: dos cadernos, exercícios na lousa, atitudes, participação nas atividades propostas, folhas mimeografadas, testes, provas orais e escritas, teatro, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, debates e cartazes.</li> </ul>
<b><u>Crítérios:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na vida cotidiana e na paisagem local.</li> <li>• Reconhecer e localizar as características do país, local e compará-las com as outras paisagens.</li> <li>• Ler e interpretar o espaço por meio de mapas simples.</li> </ul>

Ao examinar o texto do PCN de História e Geografia (BRASIL, 2001e), deparamo-nos com esse fragmento nas sugestões metodológicas:

[...] se possível, integrar várias disciplinas, permitindo investigações mais conjunturais dos locais a serem visitados, que incluam, por exemplo, pesquisas geográficas, históricas, biológicas, ambientais, urbanísticas, literárias, hábitos e costumes, estilos artísticos, culinária, etc. (p. 92).

Parece que a expressão utilizada “se possível”, abre uma porta para que o professor não se sinta comprometido com o trabalho interdisciplinar que o texto parece sugerir.

A professora Flora assim se expressa quando perguntada sobre a importância da alfabetização em Geografia: *A Geografia trabalhada é muito superficial, pois na alfabetização é usada a Língua Portuguesa e a Matemática básica* (Prof<sup>a</sup>. Flora, 2007).

Em nenhum momento, os conteúdos selecionados no Plano de Gestão fazem menção à alfabetização em Geografia contrariando as sugestões dos PCN's (2001) para os

alunos que estão ingressando na escola, pois neles consta que o professor deve *ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda ler um texto – mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles...Faz parte do trabalho do professor deste ciclo* (BRASIL, 2001e, p.128)

Pontuschka (in ALMEIDA e PEREIRA<sup>15</sup>, 2003, p.8) faz a seguinte crítica aos PCN's de Geografia que achamos pertinente nesse momento por acreditar que a reformas educacionais fazem parte de um conjunto de ações políticas com o objetivo de implementar uma determinada ideologia:

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação. (PONTUSCHKA, 1999, p.17.).

Os PCNs de Geografia (BRASIL,2001e) chamam a atenção para:

[...] a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados – Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros – Cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais (p. 117).

Embora a sugestão de proximidade da Geografia com a Literatura já nas séries iniciais, o conteúdo da escola para esse componente curricular não faz menção à alfabetização.

**Quadro 06 – Fragmento do Plano Gestão relativo ao Plano de Curso do Componente Curricular: Ciências.**

<b>CIÊNCIAS</b>
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;</li> </ul>

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/2srg/4/4-105.pdf>, acesso em 18 jan.2008.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;</li> <li>• Compreender a saúde como bem e individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;</li> <li>• Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;</li> <li>• Compreender a necessidade de dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia.</li> </ul>	
<b><u>Conteúdos/Temas:</u></b>	<p><b>1ª SÉRIE:</b> I- Origem e Constituição do Planeta Terra; II- Ecossistemas.</p> <p><b>2ª SÉRIE:</b> I- Condições diárias do tempo; II- Trajetória do Sol III- Regularidade dos acontecimentos e fenômenos; IV- Lixos, dejetos, fumaças; V- Fontes de água da natureza; VI- Conseqüências da poluição do meio ambiente.</p>
<b><u>Avaliação:</u></b>	<p>Os instrumentos de Avaliação devem se basear em todas as atividades de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na leitura e interpretação de textos, esquemas, desenhos, gráficos e gravuras.</li> <li>• Na pesquisa, organização, registro e análise de dados obtidos;</li> <li>• Na apresentação oral de um assunto;</li> <li>• Na resolução de questões pertinentes ao assunto estudado.</li> </ul>
<b><u>Crítérios:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação constante das regularidades lingüísticas e ortográficas;</li> <li>• Esclarecer sempre as dúvidas;</li> <li>• Observação e acompanhamento nas experiências realizadas e nos trabalhos e pesquisas;</li> <li>• Observação do meio ambiente e contato com este, sempre que possível, através de visitas a locais de interesse de estudo no dia-a-dia.</li> </ul>

O PCN das Ciências apresenta uma proposta de trabalho ao professor do Ensino Fundamental, ciclo I, pautado na concepção metodológica construtivista, pois, em todo o seu discurso, propõe ao educador a reconstrução do conhecimento. É preciso partir do princípio que o educando traz consigo um repertório de representações, conhecimento intuitivo, adquiridos pela vivência, pela cultura e mesmo pelo senso comum dentro da sala de aula. O professor por meio de várias estratégias didáticas, também propostas pelo PCN, trabalha a reconstrução do conhecimento prévio para o conhecimento científico, ou pelo menos o mais próximo desse conhecimento .

Percebe-se, no entanto, que os conteúdos de Ciências para a 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries estão completamente desvinculados do cotidiano do aluno ao desconsiderar o seu lugar de vivência.

Como pudemos notar, não há menção à alfabetização, sendo que os conteúdos programados são desarticulados entre si, sendo expressos como itens estanques.

Concluimos que além dos componentes História, Geografia e Ciências terem uma menor carga horária no currículo, não se referem explicitamente a alfabetização. Não há registro nos documentos dos referidos componentes curriculares de objetivos relativos à compreensão de conceitos e nomenclaturas específicas de cada ciência o que poderia nos indicar uma preocupação com a alfabetização naquela determinada área.

Acreditamos que a preocupação desse componente devesse se voltar para a descoberta do universo das crianças, para não só conhecê-lo melhor como aprender a preservá-lo de forma a valorizar o mundo que as cerca. Para isso o professor pode se valer da pesquisa, da formulação de hipóteses, da observação a fim de que essa criança se conscientize da importância de entender a relação entre o meio e o ser vivo, aprendendo a ser mais responsável com a natureza.

**Quadro 07 – Fragmento do Plano de Gestão relativo ao Plano de Curso do Componente Curricular: Matemática**

<b>MATEMÁTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da Matemática tem como objetivo desenvolver no aluno o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível, capaz não só de dominar conceitos e noções, mas também de utilizá-los em atividades práticas que envolvam aspectos quantitativos da realidade, como são as que lidam com grandezas, medidas e técnicas de cálculo.</li> </ul>	
<p><b><u>Conteúdos para o Ciclo I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série):</u></b></p>	<p style="text-align: center;"><b>(i) NÚMEROS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbolização</li> <li>- Classificação</li> <li>- Seqüência</li> <li>- Sistema de Numeração Decimal</li> <li>- Número natural – operações</li> <li>- Número racional absoluto ( números decimais)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(ii)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(iii) MEDIDAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noções intuitivas de grandezas</li> <li>- Medida de tempo</li> <li>- Medida de comprimento</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perímetro</li> <li>- Unidade de capacidade</li> <li>- Composição e decomposição de figuras</li> <li>- Unidade de massa</li> <li>- Medida de superfície</li> <li>- Área</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>(iv) GEOMETRIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário fundamental da Matemática</li> <li>- Percepção e distinção de forma</li> <li>- Classificação de figuras</li> <li>- Simetria de figuras planas e não planas</li> <li>- Planificação de sólidos geométricos</li> <li>- Classificação de polígonos (triângulos e quadriláteros)</li> <li>- Ângulo reto (perpendicular e paralelas)</li> <li>- Identificação de prismas e pirâmides</li> <li>- Superfície</li> </ul>
<b><u>Avaliação:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação direta dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos;</li> <li>• Avaliações escritas e orais;</li> <li>• Correção de exercícios, observação de exercícios e registro;</li> <li>• Provas, testes e trabalhos;</li> <li>• Entrevistas e conversas informais;</li> <li>• Auto-avaliação;</li> <li>• Ficha avaliativa;</li> </ul>
<b><u>Crítérios:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais e comprovar os resultados, por meio de estratégias de verificação.</li> <li>• Reconhecer e descrever formas geométricas;</li> <li>• Resolver situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo;</li> <li>• Recolher dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando procedimentos de organização, e expressar o resultado utilizando tabelas e gráficos.</li> </ul>

Na visão dos professores entrevistados, percebe-se que a Matemática é quase tão importante e valorizada quanto os estudos de Língua Portuguesa. Isso fica claro, no discurso da Prof<sup>a</sup>. Laura: *“A Matemática é muito importante para a vida. Por isso, no começo do ano, eu dou prioridade para a Língua Portuguesa e Matemática. As outras matérias ficam para a hora que eles tiverem alfabéticos”* (Prof<sup>a</sup>. Laura, 2007).

No documento oficial, fica expressa a idéia de integração da Matemática com outros componentes curriculares como História e Língua Portuguesa. Isso não se percebe na escola pesquisada.

Essa noção fica bem clara no PCN (2001c) de Matemática no que se refere ao ciclo I:

Um aspecto muito peculiar a esse ciclo é a forte relação entre a língua materna e a linguagem Matemática. Se para a aprendizagem da escrita o suporte natural é a fala, que funciona como um elemento de mediação na passagem do pensamento para a escrita, na aprendizagem da Matemática a expressão oral também desempenha um papel fundamental. Falar sobre Matemática, escrever textos sobre conclusões, comunicar resultados, usando, ao mesmo tempo, elementos da língua materna e alguns símbolos matemáticos, são atividades importantes para que a linguagem matemática não funcione como um código indecifrável para os alunos (p. 64).

Ao comparar o Plano de Gestão com os documentos oficiais no tocante à alfabetização, verificamos que há proximidades. Porém, não há uma evidência de desdobramentos desse plano a fim de detalhá-lo.

Todas as professoras afirmam que os conteúdos desenvolvidos são elaborados de acordo com os PCNs e que há um entrosamento entre todas as professoras no estabelecimento de tais conteúdos. Entretanto, uma das professoras afirma que os conteúdos são estabelecidos pela Diretoria de Ensino evidenciando uma contradição no que se refere ao entrosamento dos professores na decisão sobre o currículo planejado.

#### **4.4 O perfil dos protagonistas: as professoras das séries iniciais.**

Apresentaremos o perfil dos participantes da presente pesquisa, através dos dados obtidos por meio das entrevistas e do questionário realizado. Foram entrevistadas quatro professoras que se constituem na totalidade que ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada. A idade delas varia entre 33 e 44 anos, possuem curso superior com licenciatura em Pedagogia e com mais de 12 anos atuando no magistério público oficial. Todas são efetivas, por concurso público, e estão nessa escola há mais de quatro anos.

A professora Valéria tem 40 anos de idade, possui formação para docência por meio do Curso de Magistério, além da Licenciatura em Pedagogia, com 20 anos atuando no magistério. É efetiva na Escola das Amoreiras e leciona em 2007 em uma 2ª série. Está na Rede Pública Estadual faz 14 anos, no Ensino Fundamental. Participou de vários cursos de capacitação oferecidos pelo estado, tais como PROFA e EJA

A professora Laura tem 33 anos de idade, possui formação para docência por meio do Curso de Magistério, além da Licenciatura em Pedagogia. Há 12 anos atua no magistério, sendo efetiva na escola das Amoreiras e leciona, em 2007, em uma 1ª série. Está

na Rede Pública Estadual faz 14 anos, no Ensino Fundamental. Participou do Curso de Capacitação Letra e Vida, oferecido pelo estado.

A professora Lídia tem 34 anos de idade, possui formação para docência por meio do Curso de Magistério, além da Licenciatura em Pedagogia. Com 15 anos atuando no magistério, é efetiva na Escola das Amoreiras e leciona, em 2007, em uma 2ª série. Está na Rede Pública Estadual há 04 anos, no Ensino Fundamental. Não havia participado de nenhum curso de capacitação oferecido pela rede estadual.

A professora Flora tem 44 anos de idade, possui formação para docência por meio do Curso de Magistério. Além da Licenciatura em Pedagogia tem Mestrado em Serviço Social pela Unesp de Franca. Há 22 anos atua no magistério, sendo efetiva na Escola das Amoreiras e leciona, em 2007, em uma 2ª série, de classe especial. Iniciou sua carreira docente na Rede Pública Estadual, no Ensino Fundamental em classes de Educação Especial. Participou de vários cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, inclusive, o Letra e Vida, Prevenção também se ensina, Orientações Técnicas de Classe Especial, entre outros.

As quatro professoras possuem experiência anterior em classes de alfabetização e disseram que escolheram as salas por opção.

#### **4.5 O ideário das professoras acerca da alfabetização**

Para analisar o que pensam os professores sobre o conceito de alfabetização e, num segundo momento, como desenvolvem o processo de alfabetização, realizamos uma análise categorial dos questionários e entrevistas com as 4 professoras da Escola Amoreiras, já caracterizadas anteriormente.

As respostas das entrevistas e questionários foram submetidas à análise por categorias, elencadas a partir de uma leitura flutuante deles. Foram constituídos quatro eixos temáticos, dos quais ramificaram suas respectivas categorias, são elas:

- ⇒ Alfabetização;
- ⇒ Letramento;
- ⇒ Alfabetização X Letramento;
- ⇒ Componentes Curriculares.

O primeiro eixo temático, *Alfabetização*, foi dividido em quatro categorias: Significado de Alfabetização; Processo de Alfabetização; Ponto de partida para a Alfabetização; e Aluno Considerado Alfabetizado.

O segundo eixo, *Letramento*, ramificado em duas categorias: Significado de Letramento e Aluno considerado Letrado.

No terceiro eixo temático, *Alfabetização X Letramento*, elencamos duas categorias: Relevância de Conceitos e Alfabetizar Letrando.

No quarto e último eixo temático, *Componentes Curriculares*, foram selecionadas sete categorias: Agentes responsáveis pela definição dos conteúdos; Planejamento das aulas; Componente curricular mais importante; Recursos didáticos; Ponto de partida para o início das atividades que envolvam os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências; Planejamento dos componentes curriculares História, Geografia e Ciências e Contribuição dos componentes curriculares para a linguagem.

**Quadro 3: Eixos Temáticos, categorias e subcategorias de análise.**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>Alfabetização</b>	1 - Significado da Alfabetização	- Decodificação - Função social
	2 - Processo de Alfabetização	- Hipóteses de escrita; - Leitura e escrita com significado.
	3- Ponto de partida para a alfabetização	- Conhecimentos Prévios; - Sondagem diagnóstica.
	4- Aluno considerado alfabetizado	- Saber ler e escrever; - Correspondência letra e som.
<b>Letramento</b>	1 - Significado de letramento	- Leitura de mundo; - Processo de ensino e aprendizagem.
	2 - Aluno considerado letrado	- Autonomia para ler e escrever; - Domínio da linguagem.
<b>Alfabetização X letramento</b>	1 – Relevância de conceitos	- Alfabetização; - Os dois processos.
	2 - Alfabetizar letrando	- Significado social; - Compreender e interpretar
<b>Componentes Curriculares</b>	1- Agentes responsáveis pela definição dos conteúdos	-Parâmetros Curriculares Nacionais; - Determinações da Secretaria da Educação.
	2 - Planejamento das aulas	- Organização das aulas - Tempo para cada componente
	3 - Componente curricular mais importante	- Todos os componentes; - Leitura, escrita e Matemática; - Língua Portuguesa.
	4 – Recursos Didáticos	- Livros didáticos; - Gêneros textuais.

	5 - Ponto de partida para o início das atividades que envolvam os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências.	- Aluno Alfabetizado - Desde o início
	6 - Planejamento dos componentes curriculares História, Geografia e Ciências.	- Contextualização dos conteúdos; - Acontecimentos locais e regionais.
	7 – Contribuição dos componentes curriculares para o desenvolvimento da linguagem	- Formação para a cidadania; - Ampliação das habilidades de leitura e escrita.

#### 4.5.1 Alfabetização

Esse primeiro eixo temático foi dividido em quatro categorias: Significado de Alfabetização; processo de Alfabetização; Ponto de partida para a Alfabetização e Aluno considerado alfabetizado.

##### 1.) Significado da Alfabetização

No que tange à percepção sobre o significado da alfabetização as professoras entrevistadas afirmaram que esse é o processo de entendimento do código escrito, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como se pode perceber na fala de algumas depoentes:

*Quando o aluno decifra e entende o código da escrita, atribuindo significado (Profa. Lídia).*

*Ler e escrever (Profa. Valéria).*

*Dar significação e desenvolver a importância da leitura e escrita como meio de comunicação e função social (Profa. Flora).*

*Entendo o alfabetizar como o processo da escrita e leitura com entendimento. É decifrar um código com significado (Profa. Laura).*

Tal percepção contraria a que foi apresentada por Ferreiro (2001) que entende a língua escrita como um sistema de representação da linguagem, concepção que se opõe a apresentada pelas professoras que consideram a língua escrita como codificação e decodificação da linguagem. A professora Laura se aproxima em sua fala de Ferreiro (2001) ao indicar como requisito para a alfabetização “*decifrar um código com significado*”.

As quatro professoras percebem que alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que duas delas a caracterizam como a decodificação do código escrito, o

que, segundo Cook-Gumperz (1999), evidencia-se como um conceito tradicional, uma visão de educação centrada na transmissão de conhecimentos acumulados, sem preocupação com as diferenças individuais.

Entretanto, a professora Flora parece ampliar a sua percepção ao atribuir significado a esse processo de decifração, o que mostra que ela releva a importância da função social das práticas leitura e da escrita. Por ser essa uma idéia vinculada ao conceito de letramento podemos inferir o quão indissociáveis e interdependentes são os significados de alfabetização e de letramento.

Isso é confirmado por Soares (2004) quando menciona que, “devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem na ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido freqüentemente confundidos e até mesmo fundidos” (p. 20).

## 2.) Processo de Alfabetização

Uma das professoras afirma que o processo de alfabetização é “*Compreender as fases do conhecimento e intervir para que a criança avance na leitura e escrita (Profa. Valéria)*”. O excerto mostra uma proximidade com as idéias de Ferreiro (1999), defensora da idéia de que as crianças reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. Diante disso, entende que os professores precisariam conhecer aquilo que os alunos sabem para que, baseados nisso, possam intervir, fazendo com que a criança avance.

Esse relato nos remete ao discurso apresentado pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida” (SÃO PAULO, 2003) do qual a professora Valéria participou por um ano e meio e que vai na mesma direção do discurso veiculado no PCN de Língua Portuguesa (1997).

Tal Programa que foi organizado de modo a implementar o PCN, apregoa que as situações didáticas de alfabetização deverão ser problematizadoras, ou seja, os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ou situação em torno do qual o professor organizou a tarefa.

Esse pressuposto forma o pano de fundo de uma proposta didática baseada na concepção de aprendizagem como construção, isto é, o aluno precisa colocar em jogo os seus conhecimentos. Isso significa que o aprendiz precisa testar seus conhecimentos e enfrentar contradições, seja entre o que consegue produzir sozinho ou o que consegue produzir junto a seus pares.

Dessa forma, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem problemas sobre os quais pensar. De acordo com o referido Programa, em qualquer área de conhecimento, é possível organizar atividades que representem problemas para os alunos e que demandem o uso do que sabem para encontrar soluções possíveis.

A possibilidade de os alunos evoluírem em sua aprendizagem será maior quanto mais a atividade estiver adequada às suas necessidades de aprendizagem e quanto mais os agrupamentos forem criteriosamente planejados (SÃO PAULO, 2003) Nesse sentido, o professor que acompanha intervindo na aprendizagem de seus alunos potencializa o processo. Daí a importância da intervenção desse profissional.

Segundo Weisz (1998), uma das idealizadoras do “Letra e Vida”, a intervenção pedagógica do professor, durante as atividades, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Assim, não basta que a atividade seja interessante, ela precisa favorecer a construção e o uso de seus conhecimentos, ou seja, a atividade proposta deve ser, em si, portadora de desafios – deve colocar um problema real a ser resolvido para que, na tentativa de solucioná-lo, os alunos possam por em jogo tudo o que já sabem sobre o conteúdo proposto.

De acordo com o livro 1, do Programa de Formação de Professores “Letra e Vida” (SÃO PAULO, 2003), a intervenção pedagógica refere-se à formulação de perguntas que ajudem os alunos a pensar enquanto trabalham, à oferta de sugestões para fazê-los avançar em suas aprendizagens. Assim, o professor faz intervenção quando circula pela classe e vai colocando perguntas que ajudam os alunos a pensar, problematiza as respostas dadas por eles, apresenta informações úteis e, sempre que for apropriado, socializa respostas, questiona e discute como foram encontradas.

Em contrapartida, uma professora menciona outra percepção de alfabetização, quando diz que *“alfabetizar é dar significação e desenvolver a importância da leitura e escrita como meio de comunicação e função social, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com significação (Profa. Flora)”*.

Essa definição é a mesma defendida por Soares (2003), quando esta conceitua letramento como sendo o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura e de suas práticas sociais. Isso nos permite acreditar que a percepção da professora Flora é adjacente ao conceito de letramento, embora tenha sido indagada a respeito do processo de alfabetização. É importante destacar que a professora Flora frequentou o PROFA (BRASIL, 2001), programa correspondente ao “Letra e Vida” (veiculado pelo MEC), porém sua fala vai em outra direção.

O que se percebe a todo momento e o que podemos observar nos relatos das professoras é que elas possuem muitas dificuldades em estabelecer diferenças ao se referirem a alfabetização e letramento, apresentando para os dois termos a mesma conceituação.

Soares (2001) menciona que a relação entre alfabetização e letramento é evidente, além de necessária e até mesmo imperativa. Mesmo que apresentem diferenças, tais conceitos diluem-se, na prática de sala de aula. Acreditamos, assim, que por se projetarem em seus contextos de alfabetização para responder a presente pesquisa é que sentiram e relataram tal diluição entre os dois conceitos.

### 3.) Ponto de partida para a alfabetização

Quanto à terceira categoria de análise, duas professoras reconhecem que o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem no que se refere à alfabetização deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, com se comprova nas falas:

*Devemos partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Profa. Lídia).*

*É importante reconhecer os saberes do aluno como ponto de partida para a alfabetização (Profa. Laura).*

Miras (2004) define que os conhecimentos prévios são os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo concreto a que se propõem aprender. Abrangem tantos conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com eles.

Além de lhe permitirem realizar o contato inicial com o novo conteúdo, esses conhecimentos prévios são os fundamentos da construção de novos significados. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações de sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos anteriores, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. (MIRAS, 2004)

Outras duas depoentes apresentaram uma visão recorrente quando os teóricos (FERREIRO, 1999; SMOLKA, 1993; WEISZ, 1998) mencionam que o ponto inicial para o processo de alfabetização é a compreensão das hipóteses de escrita construídas pelos alunos por meio de uma sondagem diagnóstica e a necessidade de intervenção pedagógica durante a aquisição da leitura e escrita. Isso se percebe claramente nos excertos das Professoras Valéria e Flora.



*Compreender as fases do conhecimento através da sondagem e intervir para que a criança avance na leitura e escrita (Profa. Valéria).*

*O ponto de partida para a alfabetização é determinado pelo diagnóstico dos saberes do aluno (Profa. Flora)*

Weisz (1998) pontua que heterogeneidade em sala de aula é inevitável, pois sempre teremos alunos com níveis de conhecimento e de compreensão diferenciados e, por isso, é preciso conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para adequar as propostas, considerando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o desafio é conhecer o que eles pensam e sabem sobre o que se pretende ensinar (isso indica suas reais possibilidades de realizar as tarefas), para poder lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem. Mas para que tal processo ocorra, precisamos utilizar um recurso importante na organização do trabalho de alfabetização que é a sondagem diagnóstica (ou entrevista individual com os alunos).

Este conceito definido por Weisz (1998) como um recurso para identificar os conhecimentos que eles já possuem, não é uma atividade didática de sala de aula, mas, um instrumento importante para planejar situações didáticas adequadas às reais necessidades dos alunos.

O conhecimento que o professor tem sobre o que os alunos já sabem, ou seja, os conhecimentos prévios que eles têm, deve estar a serviço do planejamento das situações didáticas propostas.

Segundo Zabala (1998), o professor precisa ter clareza de algumas funções básicas para exercer o seu trabalho como alfabetizador:

- a) considerar os conhecimentos prévios, as contribuições dadas pelos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização;
- b) fazer os planejamentos das situações didáticas com certa flexibilidade, permitindo a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem;
- c) ajudar os alunos a encontrarem sentido no que estão fazendo, gerando uma aprendizagem significativa<sup>16</sup>, para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazer e que é interessante fazer;

---

<sup>16</sup> A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1963), é aquela em que o conteúdo a ser aprendido faz sentido para o aluno. Isso acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes – conhecimentos anteriores - na estrutura cognitiva do aprendiz.

- d) estabelecer metas possíveis aos alunos para que possam ser superadas com a ajuda e a intervenção do professor;
- e) oferecer apoio adequado, de modo a intervir no processo de construção do conhecimento do aluno para gerar progressos na aprendizagem;
- f) fomentar atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem;
- g) estabelecer um ambiente de respeito e confiança nas relações de sala de aula, de modo a estimular o autoconceito, ou seja, a representação positiva que o aluno tem sobre si. Isso porque tal representação influi em sua capacidade de aprender e pode deixar marcas profundas na maneira como se vê e se avalia;
- h) promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção;
- i) potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender;
- j) avaliar os alunos conforme suas capacidades e esforços, considerando o ponto pessoal de partida e o processo por meio do qual adquirem conhecimento, além de incentivar a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Nesse sentido, o que podemos constatar, quanto à percepção das professoras a respeito do processo de Alfabetização, é que elas tentam fundamentar a sua prática naquilo que aprenderam e vivenciaram no Programa de Capacitação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, sendo que esse foi embasado em Emília Ferreiro, Telma Weisz, entre outros.

Parece que esse é o motivo de termos encontrado nos relatos das depoentes algumas nuances de fundamentação teórica baseados em Ferreiro e nas idéias construtivistas.

Entretanto, o que prevaleceu nos relatos das professoras vai em direção contrária ao que é apresentado por Magda Soares (2003) quando afirma que o professor precisa desenvolver uma prática pedagógica que propicie o uso efetivo das habilidades de leitura e escrita por meio de práticas sociais reais que envolvam a língua escrita.

#### 4.) Aluno considerado alfabetizado

No que se refere à quarta categoria de análise, o aluno é considerado alfabetizado pelas professoras quando ele sabe ler e escrever com autonomia e entendimento, além da compreensão do código escrito. É o que constatamos abaixo:

*Quando ele tem o domínio da codificação, do entendimento (Profa. Lídia).*

*Quando ele tem autonomia para ler e escrever (Profa. Valéria)*

*Quando sabe a correspondência entre letras e sons e decodifica o código da língua, terem domínio da linguagem (Profa. Laura).*

Apenas a professora Flora apresenta uma percepção mais ampliada sobre essa questão “*Alfabetizar é um processo, portanto é construção, reformulação, recriação e criação. Então é contínuo o ato de alfabetização (Profa. Flora)*”.

Essa assertiva apresentada por essa professora se afina mais uma vez com Soares (2004) quando assevera que, no processo de alfabetização, o indivíduo é um sujeito ativo capaz de, progressivamente, construir e reconstruir o sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’.

Soares (2004) também menciona que avanços teóricos existentes no campo da alfabetização permitem identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel da interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

#### **4.5.2 Letramento**

##### **1.) Significado de Letramento**

Quanto ao segundo eixo de análise, que se refere ao conceito de letramento podemos, observar na fala das professoras que todas possuem uma definição bem próxima umas das outras e que confirmam o que é apresentado por Soares (1998) quando define o

letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, sendo o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Corroborando o que é defendido por Soares (1998), as professoras conceituam letramento, com as seguintes idéias:

*Contextualização da leitura e escrita com o mundo (Profa. Laura).*

*Leitura ampla do mundo e de suas possibilidades, desde a escrita, leitura como processo participativo e efetivo no cotidiano global do ser humano (Profa. Flora).*

*Saber fazer a leitura de mundo além das letras (Profa. Valéria).  
Quando realiza uma leitura de mundo (Profa. Lídia).*

## 2.) Aluno considerado letrado

Para a Soares (2003), as habilidades necessárias para o uso efetivo de nosso sistema de escrita compreenderiam “o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 89).

Essa definição apresentada por Soares, mais uma vez se confirma quando as professoras ponderam sobre o momento em que o aluno pode ser considerado letrado, como constatamos nestes relatos:

*O aluno está letrado quando compreende a função social da escrita e leitura (Profa. Laura).*

*Dependerá de sua relação com o mundo e com as possibilidades do mesmo (Profa. Flora)*

*O aluno está letrado quando ele tem leitura e compreensão de mundo (Profa. Valéria).*

*O aluno está letrado quando ele tem o domínio da codificação e do entendimento (Profa. Lídia).*

### 4.5.3 Alfabetização X Letramento

## 1.) Relevância de conceitos

Duas professoras acreditam que alfabetizar e letrar são importantes uma vez que ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

*A meu ver, alfabetizar e letrar fazem parte do processo ensino-aprendizagem e os dois processos devem ocorrer juntos (Profa. Laura).*

*Ambos os processos são importantes e interligados no próprio processo que desenvolve o ser como um todo (Profa. Flora).*

Soares (2004) afirma que a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos. Nesse sentido, podemos dizer que 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.

Brasil (2007) defende:

a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Essa proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (p. 12-13)

Soares (2003) interpreta letramento como um processo que tem início quando a criança começa a viver com as diferentes mostras da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, etc.) e se estende por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que são indispensáveis.

Entretanto, duas professoras se contrapõem a essa idéia quando asseveram que,

*Alfabetizar é mais importante do que letrar, pois só assim terá compreensão (Profa. Lídia)*

*São processos distintos, devemos alfabetizar e letrar. (Profa. Valéria)*

Como mencionado na fundamentação teórica, muitas vezes, os professores acabam por dar um tratamento diferenciado aos dois termos como se compreendessem que alfabetização e letramento acontecessem de formas distintas (SOARES, 2004).

## 2.) Alfabetizar letrando

Di Nucci (2001) concorda com Soares, e argumenta que:

O professor, deve alfabetizar letrando”, ou seja, propor atividades envolvendo a leitura e a escrita de forma contextualizada a partir das práticas sociais da criança. Assim, ela perceberá as funções da escrita como inseridas num contexto equivalente ao seu cotidiano extra-escolar (p. 69).

Para as professoras o significado de alfabetizar letrando, é apresentado nas seguintes falas:

*Quando além de aprender as letras e os sons ele entende o que lê e dá significado social (Profa. Laura).*

*Primeiro alfabetizo para depois letrar, preocupando com a interpretação e compreensão do que vê no do mundo, pois são dois processos bem distintos. Ai sim segue a alfabetização e o letramento que podem até ser juntos (Profa. Valéria).*

*Quando, além de aprender as letras e os sons ele é capaz de entender o que lê (Profa. Lídia).*

Alfabetizar letrando é desenvolver o trabalho de alfabetização enfocando os usos e as funções de língua, instrumentalizando os educandos para lidarem com situações práticas e cotidianas que envolvam a leitura e a escrita, sempre de forma contextualizada e significativa. Alfabetizar letrando é contribuir para que os alunos saibam “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (SOARES, 1998, p. 23).

Soares (1998), ainda, afirma que alfabetizar letrando é dotar o indivíduo de condições para que tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de ler e escrever e, também, enquanto habilidades de decodificação do sistema de escrita, sobretudo, de fazer o uso adequado socialmente.

Brasil (2007) enfatiza que:

não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (p. 13).

### 4.5.4 Componentes Curriculares

Do quarto e último Eixo temático: *Componentes Curriculares* foram selecionadas sete categorias: Agentes responsáveis pela definição dos conteúdos; Planejamento das aulas; Componente curricular mais importante; Recursos didáticos; Ponto de partida para o início das atividades que envolvam os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências; Planejamento dos componentes curriculares História, Geografia e Ciências e Contribuição dos componentes curriculares para a linguagem.

Essa temática se justifica uma vez que a presente pesquisa tem por objetivo perceber as relações entre o currículo prescrito e o planejado pelas professoras das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, voltada para a alfabetização.

Esse eixo de discussão se fundamenta nas idéias de Moreira (2000), quando afirma que “o currículo é visto como uma construção coletiva, como um processo, requerendo uma estrutura escolar mais flexível, democrática e autônoma (p. 35)”. Ainda segundo o autor, concebe-se o currículo como instrumento básico da ação transformadora escolar, extrapolando listagens de disciplinas e atividades, para englobar ações e relações na escola, pela escola e para a escola.

#### 1.) Agentes responsáveis pela definição dos conteúdos

No que se refere aos agentes responsáveis pela definição dos conteúdos de cada componente curricular, as professoras participantes são unânimes em afirmar que seguem aquilo que está proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Isso se vê, nas falas apresentadas abaixo:

*Os PCNs, cumprimos à risca (Profa. Lídia).*

*São definidos pela equipe pedagógica da escola de acordo com os PCNs (Profa. Laura).*

*Fazemos tudo de acordo com os PCNs e conforme a direção determina (Profa. Valéria).*

*No planejamento, mais ou menos estabelecidos e de acordo com os PCNs (Profa. Flora).*

Os agentes responsáveis pelo delineamento dos conteúdos apresentados pelas professoras configuram o conceito de currículo prescrito defendido por Gimeno (2000) que representa as intenções oficiais, é o discurso oficial configurado na legislação. Ele assume o formato de política curricular com a pretensão principal de ser um referencial para realizar o

controle sobre a qualidade do sistema educativo, tanto por prescrever conteúdos e métodos pedagógicos quanto por sugerir práticas e finalidades educativas de preparo para o trabalho e cidadania. É a busca de uma escola comum para todos.

Como afirma Gimeno Sacristán (2000), o currículo prescrito:

faz parte de um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa. (p. 109)

Parece que o que se evidencia na atuação das professoras da presente pesquisa é que elas catam o currículo prescrito sem nenhuma indagação. Essa prática que se assenta nas diretrizes, concepções e decisões emanadas quase exclusivamente por um órgão central e apoiadas em manuais curriculares concebidos por outros, no caso os PCNs, é criticada por autores como Apple (1997) e Gimeno Sacristan (2000).

Diante dessa situação, espera-se que os professores, em cada escola e para cada situação tenham responsabilidade nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e na produção de materiais curriculares, já que são eles, vistos como profissionais, que devem deter o saber específico da profissão.

O que os diferentes autores (APPLE, 1997; GIMENO SACRISTAN, 2000) evidenciam é que os currículos que todos conhecem, aprendem e ensinam, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema, concebido como conjunto de propostas curriculares nacionais, começam a não dar respostas às necessidades sociais atuais e, sobretudo futuras. Por isso, é que estamos vivenciando a necessidade de mudança uma vez que esta é caracterizada pela pressão social sobre a escola a fim de, mais uma vez, ajustar e construir o seu currículo, na tentativa de adequar a oferta às necessidades dos alunos.

## 2.) Planejamento das aulas

Quanto à forma de organização e preparação das aulas, as participantes asseveram que cumprem o que ficou estabelecido no plano de ensino e nas exigências da Secretaria da Educação quanto à seleção dos conteúdos, sendo retomado aquilo que se apresenta nos PCNs. A visão de algumas depoentes pode ser tomada como exemplo dessa vertente:



*Procuro organizá-las de acordo com as necessidades apresentadas pela sala, com plano de ensino e o eixo temático proposto pelos PCNs. Nos HTPCs isso fica bem combinado. Mas sabe como é, o professor dentro da sua sala faz do seu jeito, fazer o quê? (Profa. Flora)*

*Primeiramente, faço o levantamento dos conteúdos propostos para a série. Depois, sigo as orientações da Secretaria da Educação e dos PCNs (Profa. Lídia).*

*De acordo com a necessidade da turma e com as normas exigidas pela Secretaria da Educação do Estado (Profa. Valéria).*

Mais uma vez, isso contraria o que “sugere ser o currículo centrado na escola, e não o decidido nos órgãos administrativos centrais, o que mais favorece o comprometimento de professores e alunos” (MOREIRA, 2000, p. 85).

Corroborar-se tal idéia no que é apresentado por Barreto (1998) quando assevera que:

*Nessa concepção descentralizada de gestão, os professores deixam de ser meros executores de prescrições antes elaboradas por técnicos dos órgãos centrais, as quais não lhes asseguravam de fato um envolvimento maior no processo de seleção dos conteúdos e desenvolvimento do currículo. Ela permite que os docentes se apropriem deste, fazendo com que atenda às necessidades de trabalho e estudo de seu grupo, ainda que permaneçam dúvidas sobre se o processo de reelaboração curricular apenas por essa via chega a ser mais consistente e proveitoso para a aprendizagem dos alunos (p. 34).*

Quanto ao tempo gasto para cada componente curricular, as professoras nos dão um indicativo que se refere à matriz curricular que já é estabelecida pela Secretaria da Educação e o maior número de aulas se destinam à Língua Portuguesa (9 aulas) e à Matemática (8 aulas semanais). Tendo isso sido verificado no Plano de Gestão da Escola Amoreiras, constata-se essa informação nas seguintes falas:

*A quantidade de horas semanais para cada componente curricular é a exigida pela Secretaria de Educação (Profa. Valéria).*

*A carga horária das disciplinas está indicada na grade curricular vinda da Secretaria e, nós, da escola, seguimos a risca. (Profa. Laura).*

### 3.) Componente curricular mais importante

Como vimos na categoria anterior, as professoras priorizam os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Isso se confirma nos excertos de fala apresentados abaixo:

*Todos são importantes, porém ênfase a leitura, a escrita e a Matemática que são os básicos e mais necessários (Profa. Laura)*

*A meu ver a Língua Portuguesa tem maior importância, pois a partir dela, é que as crianças passam a se relacionar e a compreender os outros componentes (Profa. Valéria)*

*Dentro dos componentes curriculares é possível que a criança faça leitura no que se refere a questão do desenvolvimento na leitura e interpretação (Profa. Lídia).*

O que se observa é que tais componentes são os mesmos exigidos nas avaliações externas, como é o caso do SARESP, SAEB e Prova Brasil.

A postura destas professoras em relação ao privilégio dado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, evidencia a influência das políticas de avaliação externa sobre o currículo.

Gimeno Sacristán (2000) alerta que:

A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular ligada a outros agentes, como a política curricular, sendo que a concretização de significados do currículo não é alheia a este clima de avaliação que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltado pelos sistemas de controle formal dominantes. (p. 311).

#### 4.) Recursos Didáticos:

Todos os docentes entrevistados declaram que utilizam livros didáticos, uma vez que todas as escolas os recebem da Secretaria Estadual de Educação. Essa prática é afirmada a seguir:

*Claro! O Estado oferece livros para os alunos, mas complemento com outros gêneros. O livro é o Língua Viva (Profa. Valéria).*

*Os alunos receberam do MEC e uso pra algumas tarefas como cópias e leitura em voz alta e outras coisas que preciso trabalhar, sabe como é, né [sic]? (Profa. Flora)*

*Num [sic] gosto muito de ficar presa, mas eles ajudam muito quando os alunos tão bagunçando porque acabou a lição, aí peço para fazerem uma cópia e posso ajudar aqueles mais lerdinhos. Na minha sala, não gosto de bagunça. Também tem a diretora que não gosta muito, não (Profa. Lídia)*

De acordo com Santomé (1998)

na medida em que se limitam a acompanhar um livro-texto, professores e professoras transformam-se em "organizadores organizados", carentes de autonomia, sem poder de decisão e sem controle. Figura totalmente oposta à tão defendida atualmente do "corpo docente pesquisador", capaz de diagnosticar o que sucede nas salas de aula, de tomar as decisões necessárias, de oferecer uma ampla variedade de recursos didáticos, de avaliar adequadamente tanto o projeto como o desenvolvimento de qualquer currículo. (p. 111)

Rangel (2006) afirma que os materiais e recursos didáticos são fontes de informação, porém, nenhum deve ser utilizado com exclusividade. Para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível é importante haver diversidade de materiais.

Na escola, o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino. Por isso, o professor precisa estar atento à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos.

Outra questão importante a ser considerada é que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Segundo Rangel (2006), o livro didático pode, mais que outros materiais didáticos, refletir a organização e os movimentos do processo de ensino/aprendizagem a ponto, inclusive, de ter-se desenvolvido, na história brasileira recente, como um manual organizador do trabalho em sala de aula, constituindo-se num roteiro de atividades para alunos e professores. É nesse formato e nessa função que residem, também, os dois grandes perigos do livro didático:

- *dirigir demais o ensino/aprendizagem*: usado sem crítica e, portanto, sem escolha consciente e sem critério, o livro didático restringe os movimentos dos sujeitos. No limite, rouba a cena do processo, desempenhando o papel do professor e impedindo, pela automatização, por exemplo, o trabalho próprio e intransferível do aprendiz. No desejo de “garantir” conteúdos e resultados, eles acabam percebidos como o objetivo do processo, perdendo-se de vista a meta fundamental: formar os sujeitos como cidadãos pensantes;

- *provocar a ilusão de “completude” e de “autoridade”*: como livro especializado, o livro didático beneficia-se do prestígio cultural de que o conhecimento escrito e especializado desfruta. Percebido de forma acrítica, esse prestígio torna-se uma ilusão, tão prejudicial à percepção da realidade quanto qualquer outra ilusão. O risco, então, está na possibilidade de, por conta da ilusão, a opção pelo livro didático excluir outros materiais e,

portanto, outras formas de conceber, organizar e transmitir conhecimentos, igualmente relevantes. Nesse caso, a eventual autoridade, efetivamente investida no livro, transforma-se em puro e simples autoritarismo, em recusa ao diálogo e ao debate (RANGEL, 2006).

Zabala (1998), também, faz algumas críticas aos livros didáticos, afirmando que:

a grande maioria deles, devido a sua estrutura, trata os conteúdos de forma unidirecional, não oferece idéias diversas à margem da linha estabelecida. Estes livros transmitem um saber costuma se de alimentar de estereótipos culturais. Além disso, dada a sua condição de produto, estão mediatizados por uma infinidade de interesses. São livros que produzem os valores, as idéias e os preconceitos das instâncias intermediárias, baseadas em proposições vinculadas a determinadas correntes ideológicas e culturais. Nesse sentido, é fácil encontrar livros com doses consideráveis de elitismo, sexismo, centralismo, classicismo etc (p. 174).

Nesse sentido, faz-se necessário repensar novas formas de conceber o currículo. Para isso, é preciso pensar em uma inovação curricular a partir de uma nova maneira de percepção que caminha para um diálogo com os educadores que, estando nas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente, não estando apenas ancorados pela “muleta do livro didático”.

De acordo com Arroyo (2000),

Inovar é redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem (p. 143).

Essa postura inovadora em relação ao currículo não é evidenciada em nenhum momento da coleta de dados da presente pesquisa. O que parece claro é que elas cumprem com convicção aquilo que vem pronto e imposto através dos Parâmetros Curriculares e livros didáticos.

Confirmando essa assertiva Moreira (2000, p. 120) pontua que “o currículo deve ser visto como uma construção coletiva, como um processo, requerendo uma estrutura escolar mais flexível, democrática e autônoma”. Segundo o autor, concebe-se o currículo como instrumento básico da ação transformadora escolar, como extrapolando listagens de disciplinas e atividades, para englobar ações e relações na escola, pela escola e para a escola.

O currículo, assim, só pode ser definido e formulado a partir de sua análise em instituições escolares. Goodson (1998) nos alerta para a necessidade de que abandonemos o currículo visto como simples prescrição, produto de “jogos de interesses”, para caminharmos em direção a “um conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (p. 67).

Quanto à questão dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, uma professora parece mesclar o trabalho com as famílias silábicas e com os textos de circulação social. Assim, é possível afirmarmos que o desenvolvimento das aulas por meio do processo de silabação serve para alfabetizar e o trabalho com os gêneros serve para letrar, é o que se evidencia no excerto abaixo:

*Bem, na minha classe, eu me preocupo muito com o que ensinar e com que as crianças aprendem de verdade. Por isso começo trabalhando com as famílias silábicas. Eles são muito carentes e é preciso começar do zero. Sei que não é isso que se espera hoje em dia, mas dá certo, pois também fui alfabetizada assim e hoje sou professora. Se não for assim eles não aprendem de jeito nenhum. Depois que eles já estão afiadinhos aí é a hora de começar com textos de circulação social. [Esses textos] são bem simples que eles, de alguma forma, já viram como bilhetes, rótulos (tenho o cuidado de separar os mais comuns), historinhas curtas de fadas e algum outro interessante, no nível deles. (Profa. Flora).*

Já as outras depoentes apresentam uma postura diferente e parecem compreender a importância de a criança ter contato com os textos que circulam socialmente para o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2004).

*Sou considerada pelos pais dos alunos uma professora muito moderna. Trabalho com rótulos, nomes deles, dos colegas, com listas e outras coisas mais. Não gosto de cartilhas, mas não posso dizer que não trabalho com silabação porque os pais gostam disso e cobram. Costumo mesclar e dá certo (Profa. Lídia).*

*Os gêneros textuais são mais trabalhados em sala de aula são as listas, quadrinhas e parlendas (Profa. Laura)*

*Os gêneros textuais que trabalho em sala de aulas são muitos, pois todos usam a linguagem. Trabalho com diferentes gêneros textuais, mas gosto particularmente de trabalhar com notícias de jornais, embalagens, que fazem parte do dia-a-dia das crianças. Elas se interessam muito mais e assim ganhamos tempo (Profa. Valéria).*

5.) Ponto de partida para o início das atividades que envolvam os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências.

A quinta categoria de análise refere-se ao ponto de partida para se apresentar aos alunos os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências. Nessa categorização, a maioria das professoras foi contundente ao afirmar que:

*Introduzo os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências quando os alunos já decifram com significação. Trabalho esses conteúdos uma vez por semana, seguindo o calendário da escola. Considero que são muito importantes para a vida (Profa. Laura).*

*Desde o início da alfabetização, só que a escola determina que primeiro tem que dar conta de ensinar os alunos a ler e a escrever (Profa. Valéria).*

*Desde o início da escolarização, pois é preciso dar condições para que aprendam os conceitos (Profa. Flora).*

*Complicado isso, menina! Acho que desde o começo, mas é difícil. É fácil pra quem tá [sic] de fora fala, mas se eles não sabem ler e escrever, como posso começar com assuntos tão complicados? Sei que são importantes maaas... prefiro adiantar um pouquinho pra [sic] depois começar. Aí, sim, rende (Profa. Lídia).*

*Prefiro começar quando já sabem ler e escrever mesmo, aí começo a dar os pontos na lousa e depois explicar. Começo sempre mais ou menos em abril e dá direitinho com o Descobrimento. Eu não descuido das datas comemorativas. Não sou daquelas que deixam os alunos por fora. Tem algumas colegas que conheço que só começam no segundo semestre. Eu não, gosto de seguir a regra certinha. (Profa. Flora).*

O que percebemos é que a introdução dos componentes curriculares, tais como História, Geografia e Ciências em sala de aula, para tais professoras, depende dos alunos estarem alfabetizados, codificando e decodificando o nosso sistema de representação para que se iniciem com a apresentação dos conteúdos dessas disciplinas.

Ao observar algumas atividades apresentadas aos alunos nos referidos componentes curriculares, percebemos que as professoras se restringem a introduzir atividades de interpretação de texto, formação de palavras e produção de textos com vistas a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, porém utilizando conceitos dos mesmos.

Como evidenciamos em uma atividade de Ciências preparada pela professora Flora ela solicita que os alunos circulem em um texto sobre “Hábitos saudáveis” palavras escritas com “x” e com “ch”. Isso nos chama atenção uma vez que o texto de Ciências está estritamente sendo utilizado para que os alunos aprendam uma questão ortográfica, e a ênfase

dada se refere à sistematização do sistema de escrita não cumprindo com a finalidade real desse texto informativo.

A professora Laura assim se expressa quando perguntamos sobre a alfabetização por meio de outros componentes curriculares, além de Português e Matemática.

*Sim, claro! Pedindo a eles que circulem as palavras dos textos, fazendo listas de palavras, cruzadinhas ou ditados de palavras do texto. Depois produzimos um texto coletivo usando as palavras circuladas (Profa. Laura).*

Tal fato confirma a nossa hipótese de que os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências estão presentes nas séries iniciais apenas para cumprir uma exigência legal e o enfoque é dado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enfatizando as habilidades de leitura e escrita.

#### 6.) Planejamento dos componentes curriculares História, Geografia e Ciências:

Nessa sexta categoria sobre o planejamento das aulas de História, Geografia e Ciências, duas professoras foram incisivas ao afirmarem que procuram contextualizar os conhecimentos desses componentes curriculares de acordo com o vivido pelo aluno.

*Hoje eu os organizo, principalmente, sobre o contexto do aluno buscando informações sobre os seus costumes regionais e acontecimentos locais (Profa. Laura).*

*Os conteúdos referentes a essas disciplinas são organizados no início do semestre de acordo com a faixa etária dos alunos. Procuro, no máximo, envolver as crianças com atividades práticas como localização, solo, facilitando a aprendizagem dos alunos. Infelizmente, a escola não disponibiliza muitos materiais para que essa aprendizagem ocorra, mas, na medida do possível, vamos adaptando ambientes e materiais para essas aulas (Profa. Valeria).*

É relevante mencionar que a nossa atual legislação, a LDBEN 9.394/96 garante, em seu artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos. Assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar uma dualidade com a Base Nacional Comum.

Ao mesmo tempo, os PCNs também defendem que a organização curricular deve tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, “aproveitando sempre as

relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o envolvimento do aluno com a aprendizagem e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (BRASIL, 1999, p. 87).

#### 7.) Contribuição dos componentes curriculares para o desenvolvimento da linguagem

Quanto à última categoria de análise referente à contribuição dos demais componentes curriculares para o desenvolvimento da linguagem, as professoras ponderaram que o trabalho com os componentes curriculares de Geografia, História e Ciências potencializam o desenvolvimento da linguagem uma vez que partem de textos para o trabalho destas disciplinas, sendo que a leitura e escrita são habilidades que perpassam as situações didáticas de todo e qualquer componente curricular. Assim, respondem as professoras entrevistadas:

*Contribuem muito, pois todos usam a linguagem, porém, não se pode esquecer que o vocabulário deles é muito difícil para ajudar no começo (Profa. Lídia).*

*Contribui diretamente na formação da identidade do aluno como cidadão e indivíduo. Nessas disciplinas, busco o máximo que dá envolver as crianças com textos e experiências, vídeos entre outros recursos para deixá-los bem próximos da realidade (Profa. Laura).*

*Cada componente, de sua forma, traz algo que contribui para esta etapa de formação dos alunos (Profa. Valeria).*

Apenas uma professora apresentou-se bastante tradicional, levantando somente a importância de utilizar-se dos conteúdos desses componentes para a realização de cópias, treino ortográfico e ampliação de vocabulário. Como se percebe nesta fala: “*todos os textos contribuem bastante, os alunos fazem cópias dos pontos e isso ajuda a ver as palavras corretas, e vão aprendendo cada vez mais um bom vocabulário (Profa. Flora).*”

Mais uma vez, parece corroborar a idéia de que os componentes curriculares de História, Geografia e Ciências estão presentes nas séries iniciais a serviço do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Outro dado constatado é que esse enfoque também ocorre devido às exigências das avaliações externas, tais como SAEB, SARESP, Prova Brasil, entre outras. É como o próprio relatório do SAEB ao afirmar que a preocupação com a formação de nossos alunos



nas séries iniciais refere-se apenas ao aprendizado dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo Araújo (2005),

*é importante frisar que o Saeb avalia o sistema educacional brasileiro apenas o básico, o mínimo necessário para a formação de leitores competentes e estudantes que utilizem o instrumental matemático de forma eficiente na resolução de problemas (p. 75).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo, retomamos alguns questionamentos que nos fizemos no início da pesquisa e apontamos os resultados que se fizeram possíveis diante das leituras teóricas e da análise das conversas com os sujeitos entrevistados, dos documentos oficiais e escolares, das entrevistas e coleta de depoimentos.

Em nossa história de vida profissional, tivemos perscrutado as crenças, os valores, os anseios e as percepções de professores alfabetizadores sobre o complexo processo de

alfabetização e de letramento. A Oficina Pedagógica, onde atuávamos como intermediário entre o currículo prescrito e o currículo real configurou-se como um lócus privilegiado de encontro da realidade das escolas e as expectativas das instâncias educacionais superiores, possibilitando observação do discurso e das práticas das professoras. Como mediadora dessas aprendizagens, observamos a distância existente entre o prescrito e declarado e a ação desenvolvida no cotidiano das salas de aula, o que nos fez acreditar que uma investigação científica poderia auxiliar-nos a compreender melhor tal dissonância, principalmente em relação à forma como o processo de alfabetização e letramento era conduzido nos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências.

O nosso processo de investigação e análise comprovou nossa hipótese primeira de que as professoras restringem o processo inicial de alfabetização ao ensino da língua escrita e deixam, para depois desse período, o trabalho com os demais componentes curriculares. Os dados levantados junto às quatro educadoras, analisados à luz de um referencial teórico que considera o currículo como um processo social “que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si” (SACRISTÀN, 1998, p.138), desvelaram as formas como a alfabetização e o letramento são descritos nos planos de ensino, na sua organização, no discurso dos professores e em seus efeitos de sentido. Os objetivos de compreender a percepção de alfabetização e letramento dos professores pesquisados em relação à alfabetização como um processo que envolve todos os componentes curriculares para essa etapa de escolarização (que justificaram o interesse por essa pesquisa) foram alcançados, na medida em que procuramos entender o porquê desse centramento curricular em Língua Portuguesa e Matemática.

O que se pode constatar é que os sujeitos da pesquisa compreendem a alfabetização como a aprendizagem da leitura e da escrita. Dois deles ainda revelam a consideração dessa aprendizagem como uma simples decodificação do código escrito, o que evidencia uma visão de educação centrada no professor e que tem como foco a transmissão de conhecimentos. Os outros sujeitos avançam em sua visão do processo de alfabetização, mas ainda centram a aprendizagem na leitura e escrita e desenvolvem um trabalho voltado para a Língua Portuguesa e a Matemática. Reforça essa práxis, a avaliação externa que, como uma política curricular instituída, direciona o trabalho dos professores para esses componentes, na medida em que não prevê, em seus instrumentos avaliativos, os conhecimentos de História, Geografia e Ciências.

Evidentemente, como foi tratado no corpo dessa pesquisa, esses aspectos mostram que o planejamento da educação tem sido feito por grandes grupos internacionais que acabam

por criar uma rede de controle por meio de avaliações efetivadas em nível nacional. Essas, por sua vez, demandam um referencial básico tal qual os PCNs (GERALDI, 2000). Esses textos macro-políticos, que se inserem em uma linha de racionalidade técnica e marginalizam os contextos de micro decisões, tornam-se fragmentados e multicentrados (PACHECO, 2003), deixando de perceber toda a sofisticação e complexidade das práticas escolares.

Nota-se também que essa fragmentação do currículo, configurada desde as macro-políticas curriculares (PACHECO, 2003) até as suas implementações nas diferentes instâncias e na sua concretização no cotidiano escolar (SACRISTAN, 2000), têm como conseqüências um processo de escolarização que já se inicia desvinculado da necessidade de entender o conhecimento como fonte de interpretação do mundo. Conforme nos alerta Geraldi (2000), há a necessidade não só de compreender as políticas curriculares bem como de articular teoria e prática no campo do currículo.

É importante ressaltar que a observação de como acontece o currículo dentro das peculiaridades da Escola Estadual das Amoreiras revela uma intenção de se pautar pelas orientações oficiais (o que pode ser constatado no Plano de Gestão), mas que essa intenção não se concretiza nos demais documentos analisados. Os diários de classe dos professores e os cadernos dos alunos contradizem o planejamento das diretrizes curriculares estabelecidas. Essa dissonância mostra que não é suficiente a existência de uma prescrição curricular, havendo necessidade de orientações as quais considerem os espaços micro-políticos e a formação em direção à autonomia. Por outro lado, essas mesmas políticas, precisam ser formuladas com o envolvimento e a voz daqueles que as concretizam pelas suas ações.

Diante dessas constatações, surge uma nova inquietação: não seria importante na resolução dessa percepção fragmentada do processo de alfabetização e letramento, uma política mais consistente de formação docente? Acreditamos que sim, posto que o profissional reflexivo constrói seu conhecimento, transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica e, ao assumir que sua prática exige uma aprendizagem contínua, adquire o papel central de articulador entre teoria e prática.

Porém, deixo aqui expressas nas palavras do poeta um pouco do processo que passei nessa empreitada...

**Daquilo que eu sei**

*Daquilo que eu sei*

*Nem tudo me deu clareza*

*Nem tudo me foi permitido*

*Nem tudo me deu certeza*

*Daquilo que eu sei*

*Nem tudo foi proibido*

*Nem tudo me foi possível*

*Nem tudo foi concebido*

*Não fechei os olhos*

*Não tapei os ouvidos*

*Cheirei, toquei, provei*

*Ah, eu usei todos os sentidos*

*Só não lavei as mãos*

*E é por isso que eu me sinto*

*Cada vez mais limpo.*

*Cada vez mais limpo*

*Ivan Lins*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neire M. N. e PEREIRA, M. L. R. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Geografia**. In: II SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA “PERSPECTIVAS PARA O CERRADO NO SÉCULO XXI”, 2, 2003, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia. Uberlândia, 2003, p8. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/2srg/4/4-105.pdf>>, acesso em 18 jan. 2007.

APPLE, Michael. W. **O conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

**ARAÚJO**, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

**ARROYO**, Miguel. **Propostas curriculares e cotidiano escolar**. Palestra proferida no X ENDIPE, realizado na UERJ entre 29/5 e 01/6 de 2000.

**AZANHA**, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. International Studies on Law and Education. Artigo intitulado **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola** (s/d: 4). Disponível em < <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>>, acesso em 12 jan. 2008.

**BARBOSA**, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ªed.

**BARBOSA & MOTA**, **Currículo em sintonia com seu tempo**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>>, acesso em 10 jan. 2008.

**BARRETTO**, Elba. S. **Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil**. In: **BARRETTO**, E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados /Fundação Carlos Chagas, 1998.

**BARRETO**, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio-ago., 2001.

**BOGDAN**, Roberto C. e **BIKLEN**, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF/MEC, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**: Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**: Matemática. Brasília: SEF/MEC, 2001c

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**: Ciências naturais. Brasília: SEF/MEC, 2001d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**: História e Geografia. Brasília: SEF/MEC, 2001e.

**BRITO**, Luiz Percival. Leitor interdito. In: **MARINHO**, M e **SILVA**, C. (Org). **Leitura do professor**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

**CAGLIARI**, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

**CÂMARA**, D. Helder. **Partir... Caminhar...** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

**CAMARGO**, Maria Ap. Bosschaerts de. **Introdução ao mundo do texto e ao texto no mundo**. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/artigosanteriores/introducaoaomundodotexto.htm>>, acesso em 05 fev. 2008.

**CHARTIER**, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília/ DF: UNB, 1999.

**CÓCCO**, Maria F. e **HAILER**, Marco Antônio. **Didática da alfabetização**: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996.

**COLL**, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

**COLLELO**, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento**: Repensando o Ensino da Língua Escrita. 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>, acesso em 18 mai. 2008.

**COOK-GUMPERS**, J. A. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**CORSINO**, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 2003. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi-bin/PRG\\_0599.EXE/4282\\_4.PDF?NrOcoSis=9440&CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/4282_4.PDF?NrOcoSis=9440&CdLinPrg=pt)>, acesso em 20 dez. 2008.

**CORAZZA**, Sandra e **SILVA**, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**COSTALONGA**, Elida Maria Fiorot. Pedagogia do texto: alfabetização e Ciências Sociais. **Revista Amae Educando**, 305, 35, p. 15-19, mar., 2002.

**DI NUCCI**, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Komedi/ Arte Escrita, 2001.

**DURAN**, Marília Claret G. e **BAHIA**, N. P. Alfabetização e letramento: o papel central da escola. **Cadernos de Formação. Pedagogia Cidadã**. Unesp, 2006 (Alfabetização).

**FERREIRO**, Emilia; **TEBEROSKY**, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reflexão sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**FERREIRO**, Emilia. **As concepções das crianças a respeito de sistema de escrita**. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: <[http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index\\_arquivos/Page1097.htm](http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos/Page1097.htm)>, acesso em 28 abr. 2008.

**FORQUIN**, Jean-Claude. **As Abordagens Sociológicas do Currículo**. Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Porto Alegre: Editora Educação & Realidade, 1996.

**FREIRE, Paulo. A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** São Paulo. 41. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

**GERALDI, Corinta M. G. Construindo uma Concepção de Currículo na Aproximação da Escola como Objeto de Estudos: O currículo em ação.** 1983.

**GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

**GIMENO SACRISTAN, José. Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: \_\_\_\_\_ e PERÉZ GOMEZ, A I. (Orgs.) **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

**GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História.** 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

**GOULART, C. M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola.** Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa, julho 2000b, nº 110.

**GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. Teoria e Educação,** Porto Alegre: n. 2, p. 30-64, 1990.

**KATO, M. A. O Aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1987.

**KLEIMAN, Ângela (Org.) Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

**LEMOS, Cláudia T. G. Prefácio.** In: KATO, M. A. (Org). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1988.

**LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação,** maio-agosto, 2004, nº 26, pp. 109 a 118.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth (org). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

**LUIZE, Andréa. O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual.** São Paulo: USP, 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

**MARTINS, Vicente. A Lei 9.394/96 proíbe a reprovação em sala de alfabetização.** Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/x/29/21/2921/>>, acesso em 10 set. 2007.

**MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder.** DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 14, n. 2, 1998.

**MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Ática, 1996.

**MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios.** In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004, p. 57-77.

**MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

**MOREIRA, A.F. (Org) Currículo: políticas e práticas.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.  
\_\_\_\_\_. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas.** Educação em Revista, 2007.

\_\_\_\_\_. **CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio-ago, 2003.

\_\_\_\_\_. **SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

**MORAES E ALBUQUERQUE** apud, **ALBUQUERQUE, BRITO, MORAES E CARVALHO. Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>, acesso em 20 jan. 2008.

**MORTATTI, Maria do Rosário L. Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. \_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000 (Encyclopaideia).

**MUGRABI, Edivanda. A pedagogia do texto e suas implicações epistemológicas.** In: **Intercâmbios.** Informativo semestral do IDEA, n. 12, jul./1999.

**PACHECO, José A. Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

**PALMA FILHO, J. C. Projetos de Trabalho no Ensino.** In SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **O Currículo da Escola Média - desafios e perspectivas.** p. 12-19, São Paulo, SEE, Imesp, 2004.

**PINHO, Patrícia Moura. Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



**RANGEL, E. O. Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO>> Acesso em: 10 set. 2006.

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

**ROLDÃO, M. do Céu. Gestão Curricular-** Fundamentos e Práticas. Lisboa: DEB, Ministério da Educação, 1999.

**SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**SANTOS, Clicy Anny de Oliveira. A importância multidisciplinar da leitura de textos escritos no ensino fundamental.** Londrina: ESL, 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

**SICCA, Natalina A. L. A Contextualização no Ensino Médio: A química como objeto de Ensino.** In: GONÇALVES, Marlene F.C. (Org). **Educação escolar:** identidade e diversidade. Florianópolis: Insular, 2002.

**SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**SILVA, Leda Marina dos Santos da. Alfabetização e Letramento:** fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. Rio de Janeiro: PUC, 2004. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

**SOARES, Magda. Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

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

\_\_\_\_\_. Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: \_\_\_\_\_. **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-13, jan-abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n.16, p. 10 -17, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. "As Condições Sociais da Leitura". In. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theo. (orgs). **Leitura - Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.p.18 - 29.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 8, n. 29, p. 18-22, fev-abr., 2004.

- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Letrar é mais do que alfabetizar**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.12, p.44-50, dez.1990.
- SMOLKA**, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1993.
- SOUZA**, Rosa Fátima. A reestruturação curricular no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- TFOUNI**, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIVIÑOS**, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: 1ª.ed.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VAL**, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: **CARVALHO**, Maria Angélica Freire de e **MENDONÇA**, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- WEIZ**, T. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- ZABALA**, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A - Solicitação de autorização para a pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Preto Ribeirão, 10 de setembro de 2007.

Ilmo Sr.

Prof. (nome) \_\_\_\_\_.

DD Diretor da Escola (nome)\_\_\_\_\_.

Prezado Senhor,

Venho, por meio desta, apresentar-lhe LIZETE PAGANUCCI CHUERI TEIXEIRA, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob minha orientação, e solicitar sua autorização para que a mesma possa realizar uma pesquisa nessa escola, a fim de subsidiar sua dissertação de Mestrado, intitulada **O processo de alfabetização: entre o proposto e o vivenciado**.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, comprometendo-se não interferir no trabalho escolar e nem utilizar qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como aos seus professores e alunos, quando da divulgação de sua pesquisa final.

Agradecendo antecipadamente vossa atenção e valiosa colaboração, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca.  
Orientadora

*Rua Padre Euclides, 995 – telefone: 55+ (16) 2101 1025  
Ribeirão Preto – SP CEP: 14085-420 Brasil  
e-mail: [ppge@mouralacerda.edu.br](mailto:ppge@mouralacerda.edu.br)*

**APÊNDICE B - Questionário – Professores da Escola Estadual das Amoreiras.**

- 01 – O que significa para você alfabetização?**
- 02 – Como você define o processo de Alfabetização?**
- 03 - O que é Letramento?**
- 04 - O que é mais importante Alfabetizar ou Letrar?**
- 05 – Qual é o ponto de partida para a Alfabetização?**
- 06 - Quando se considera o aluno Alfabetizado?**
- 07 – Quando o aluno está Letrado?**
- 08 – O que significa alfabetizar letrando?**
- 09 – Qual é o momento apropriado para iniciar os estudos de história e Geografia?**
- 10 – Quem estabelece os conteúdos programáticos?**

**APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com professoras da  
Escola Estadual das Amoreiras.**

- 01 - Como você organiza/prepara suas aulas?**
- 02 – Como organiza o tempo para cada componente curricular?**
- 03 – Qual componente curricular é o mais importante em sua opinião?**
- 04 - Quantas aulas são organizadas semanalmente para o componente curricular mais importante?**
- 05 - Usa livro didático? Qual?**
- 06 – Quais gêneros textuais são os mais trabalhados por você em sala de aula?**
- 07 – Como você organiza suas aulas de Histórias, Geografia e Ciências?**
- 08 – Em que momento é hora de iniciar os componentes curriculares de Histórias, Geografia e Ciências?**
- 09 - Em Histórias, Geografia e Ciências, você alfabetiza com textos? Como faz?**
- 10 - O que cada um dos componentes curriculares contribui para o desenvolvimento da linguagem?**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)