

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
MATERNA

NILSA DE OLIVEIRA PAWLAS

A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULADORA E
INTEGRADORA DE CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

MARINGÁ-PR
2003

NILSA DE OLIVEIRA PAWLAS

A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULADORA E
INTEGRADORA DE CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós -
Graduação em Linguística Aplicada -
Mestrado, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marilurdes Zanini.

MARINGÁ-PR
2003

NILSA DE OLIVEIRA PAWLAS

A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULADORA E
INTEGRADORA DE CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MARILURDES ZANINI
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. RENILSON JOSÉ MENEGASSI
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. JEANE MARI SANTANA SPERA
Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Dedico este trabalho

Aos meus netinhos, Tayná (6 anos) e Fernando (2 anos), que compartilharam de meus estudos, rabiscando, “etudando”, enviando cartinhas.

Dentre tantos escritos, deixo registrado maravilhas do despertar da alfabetização. Quiçá seja a semente que transformará em realidade o pensamento e o sonho que hoje acalentamos por uma escola ideal.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que estiveram conosco nos dias mais anônimos, nas horas mais simples, e mesmo assim contribuíram para a construção desta data; a todos aqueles que, indistintamente, foram nosso caminho, regato e descanso, nosso agradecimento e nossa homenagem.

À turma especial do curso de MESTRADO – UEM - UNICENTRO, pelos momentos compartilhados.

A minhas filhas Susanne e Katiane, pelas diferentes contribuições, entendendo minha ausência, mesmo estando presente.

As minhas irmãs, pela força e coragem recebida, que nossa amizade e união seja sempre abençoada por Deus e, como sempre afirmamos, devemos aos nossos pais esse elo tão forte e verdadeiro: “o amor” que nos une tanto nas horas alegres como nas horas difíceis.

À professora Neonila, que não elaborou apenas a correção ortográfica desse trabalho, mas, muito mais, com carinho e paciência, muito contribuiu, ouvindo meus queixumes, sempre prestativa, com palavras fortalecedoras nos momentos bem difíceis (insuperáveis) pelos quais passei. Obrigada professora!

Às professoras doutoras Sonia Benites, Sílvia Vasconcelos, Maria do Carmo Santos, Marilurdes Zanini e professor Dr. Renilson Menegassi, com os quais aprendi novas e diferentes lições.

Agradeço à professora e orientadora Dra. Marilurdes Zanini que, com sua experiência e conhecimento, permitiu-me criar, acompanhando e revisando meu estudo. Pelas críticas construtivas que propiciaram um maior aprofundamento nas questões polêmicas da pesquisa.

Aos componentes da banca de qualificação e defesa: professores, Dra. Marilurdes Zanini (UEM), Dr. Renilson Menegassi (UEM) e Dra. Jeane Mari Santana Spera (UNESP)– Assis, pelas suas contribuições.

Em memória

À minha irmã Zilda que me segurou a mão enquanto eu passava por momento bem delicado de saúde, permanecendo um mês à minha cabeceira e que, após minha recuperação, partiu de forma trágica. Que Deus a ilumine no plano Espiritual.

RESUMO

Este trabalho aponta imbricamentos entre o ensino-aprendizagem de Língua Materna e o processo de alfabetização. O objetivo é evidenciar a necessidade da inserção da disciplina de Língua Portuguesa, com vertente lingüística, no currículo do Curso de Pedagogia. A pesquisa, de cunho teórico-analítica, ancorando-se nos pressupostos da Lingüística Aplicada, parte da teoria, passando pela descrição do currículo do Curso, pela elaboração e entrega de questionário a professores das redes pública e privada de ensino e a acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO, culminando na ação, quando se analisam os resultados obtidos. Para isso, organiza-se em quatro capítulos: I – *A teoria que norteia a ação*, com o embasamento teórico que sustenta a crítica das análises; II – *O que aprendem os futuros alfabetizadores* é o capítulo que analisa descritivamente o currículo do Curso; III – *O (des)encontro teoria e ação* é aquele que traz a análise crítica; IV – *Considerações finais*, em que se enfatiza, por meio de sugestão, a necessidade de mudança no currículo do Curso.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, alfabetização, Língua Portuguesa, currículo do Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This work presents the imbrications of the teaching/learning of the mother language and the literacy process. The objective of this study is to evidence the need of including Portuguese Language, with a linguistic shed, in the curriculum of the Pedagogy undergraduate course. This theoretical-analytical research is grounded in Applied Linguistics and departs from the theory; further it describes the curriculum of the course, the design and application of a questionnaire to teachers from the public and private teaching and to students of a Pedagogy course Unicentro – “Universidade Estadual do Centro-Oeste” in Parana, culminating in the action when it analyses the achieved data. The work is organized in four chapters. Chapter I - The theory which guides the action - revises the theoretical framework which supports the analyses. Chapter II - What the prospective literacy teachers learn - descriptively analyzes the curriculum of the course. Chapter III - The (mis)matching of theory and action presents the critical analysis. Chapter IV - Final remarks - emphasizes, by means of suggestions, the necessity of changes in the curriculum of the course.

Key-words: teaching/learning, literacy, Portuguese language, curriculum of the Pedagogy course.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO..... | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I – A TEORIA QUE NORTEIA A AÇÃO..... | 5 |
| 1.1 OS PCNS E O ENSINO FUNDAMENTAL – 1º. E 2º. CICLOS..... | 6 |
| 1.1.1 Qual a aplicabilidade dos PCNs? | 8 |
| 1.1.2 Para que os PCNs? | 10 |
| 1.1.3 Objetivos do Ensino Fundamental | 13 |
| 1.1.3.1 Objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 1º. ciclo..... | 14 |
| 1.1.3.2 Objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 2º. ciclo..... | 14 |
| 1.1.4 A concepção de linguagem nos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Materna | 16 |
| 1.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO..... | 17 |
| 1.2.1 Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever? | 27 |
| 1.2.2 Ler e escrever: objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Materna? | 28 |
| 1.3 LEITURA: CONCEPÇÃO..... | 32 |
| 1.4 ESCRITA: CONCEPÇÃO..... | 43 |
| 1.5 AS RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA..... | 47 |
| 1.6 O PROFESSOR-ALFABETIZADOR É CONHECEDOR DE LÍNGUA MATERNA?..... | 50 |
| | |
| CAPÍTULO II – O QUE APRENDEM OS FUTUROS ALFABETIZADORES?..... | 54 |
| 2.1 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA | 54 |
| 2.1.1 O currículo do Curso de Pedagogia da UNICENTRO | 56 |
| 2.1.1.1 Reflexão | 58 |
| 2.1.1.1.1 <i>Metodologia da Alfabetização</i> | 58 |
| 2.1.1.1.2 <i>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</i> | 62 |
| 2.2 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO ABRE ESPAÇO PARA "LER E ESCREVER"? | 66 |
| 2.2.1 A formação de professores de 1º. e 2º. ciclos do ensino fundamental | 67 |
| 2.2.2 O papel do educador alfabetizador | 69 |
| 2.3 A UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COMPLETOS | 71 |
| | |
| CAPÍTULO III – O (DES) ENCONTRO TEORIA E AÇÃO | 74 |
| 3.1 A RESPOSTA DO PEDAGOGO – O ALFABETIZADOR | 75 |
| 3.2 A RESPOSTA DO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA..... | 92 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 101 |
| BIBLIOGRAFIA | 107 |

INTRODUÇÃO

As questões que colocamos na função de pedagoga, psicopedagoga e professora do ensino superior do Curso de Pedagogia são o problema das dificuldades em relação à leitura e à escrita (elaboração e interpretação de textos), bem como à oralidade, enfrentadas por “alguns acadêmicos”, futuros alfabetizadores e também usuários que são de língua materna.

À medida que buscávamos analisar tais dificuldades, sentimos a necessidade de agregar conhecimentos também específicos da área lingüística, contextualizando-os e associando-os aos objetivos do Curso de Pedagogia. Mediante o rol das disciplinas ministradas no decorrer do Curso, indagávamos: Que significado tem para o acadêmico o universo de conteúdos que são ministrados? Quais tipos de experiências acadêmicas são mais significativas?

Tais indagações fizeram despertar o ensejo de rever nossa prática profissional. Então, buscamos esforços, muitos... com certeza, direcionando-nos à procura de um curso de mestrado que preenchesse essa lacuna. Mas onde estão as maiores defasagens de conhecimento? Como supri-las? Acreditamos que seja trabalhando a língua materna, por tratar-se de crucial importância para o educador e, como afirma Rubem Alves:

[...] desta crença depende o seu sono e o seu acordar. Porque, com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra. O educador fala. Mesmo quando seu trabalho inclui as mãos, como o mestre que ensina o aprendiz a moldar a argila, ou o cientista que ensina o estudante a manejar o microscópio, todos os seus gestos são acompanhados de palavras. São palavras que orientam as mãos e os olhos. (ALVES, 1995 a, p. 32-33).

Assim, formamos nosso grupo de professores e fomos à luta, reivindicar, junto à Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), as possibilidades de um convênio com outras universidades.

Nossa co-irmã, Universidade Estadual de Maringá, interessou-se pela nossa causa, e iniciou-se o processo de tramitação para legalização do convênio entre UEM -

UNICENTRO, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, para a oferta do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada – Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Todo esse esforço não era gratuito, estava atrelado ao interesse de fazer algo em prol do ensino, mais especificamente para o Ensino da Língua Materna, já que as dificuldades enfrentadas por aqueles que são os responsáveis pela alfabetização, ou pelo ler e escrever, residem nesse campo. Esperamos, sinceramente, que haja retorno, que possa contribuir para que tenha repercussões no âmbito da sala de aula, auxiliando os professores (Ensino Fundamental - particularmente graduados pela nossa Instituição - UNICENTRO) comprometidos com a alfabetização, que procuram saídas para excluir ou atenuar as situações difíceis e embaraçosas apresentadas pela maioria de nossos alfabetizando.

Diante desse comprometimento, que nos estimula cada vez mais a buscar alternativas para aprimorar nosso trabalho de docência, citamos Saviani:

[...] Se não há razão para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que não apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém. (SAVIANI, 1997, p. 85):

Assim, justificamos nossa pesquisa centrada na Lingüística Aplicada, uma vez que, em regra geral, é o pedagogo que, atuando no 1º. e 2º. Ciclos do ensino fundamental alfabetiza e trabalha com a língua materna, acompanha o processo de aprendizagem do aluno, articulando teoria e prática em sala de aula. No entanto, a inabilidade de uso das estratégias de leitura e escrita e o baixo desempenho lingüístico resultam em pseudo-aprendizagem para o acadêmico desse curso que também necessita melhorar a sua redação, oralidade e a articulação de argumentos.

Mediante esta argumentação preocupamo-nos, sabemos que quando ocorrer essa conscientização as escolas estarão dando grande passo para o sucesso, mas como estará o profissional que nela atua? Estará o professor atuante no ensino fundamental – 1º. e 2º. ciclos – preparado para cumprir os objetivos desse nível de ensino, principalmente, no que diz respeito as dificuldades em relação à leitura e à escrita, bem como à oralidade, enfrentadas pelos futuros alfabetizadores?

Apontamos como objetivo geral de nossa pesquisa, evidenciar a necessidade de inserção da disciplina de Língua Portuguesa, com vertente lingüística, no currículo do Curso de Pedagogia da UNICENTRO. Partindo da constatação dos objetivos específicos que são: conhecer como nossos graduados, pedagogos, estão atuando no mercado de trabalho; propiciar à comunidade interessada no ensino, a oportunidade de compartilhar a reconstrução da nova proposta do ensino do Curso Superior de Pedagogia; discutir as bases fundamentais e necessárias da lingüística para o curso de Pedagogia, da Unicentro.

A pesquisa realizada é de cunho teórico-analítica, ancorando-se nos pressupostos da Lingüística Aplicada. Parte da teoria passa pela descrição do currículo do Curso de Pedagogia, pela elaboração e entrega de questionário a professores das redes pública e privada de ensino e a acadêmicos do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, a mais nova universidade pública paranaense, culminando na ação, quando se analisam os resultados obtidos.

Para isso, organiza-se em quatro capítulos, a saber:

O primeiro, "A teoria que norteia a ação", teórico, consiste em levantamento bibliográfico sobre questões afetas à alfabetização, aos alfabetizadores, às concepções de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita e a outras pertinentes ao tema deste trabalho – os imbricamentos entre os objetivos da alfabetização e do ensino-

aprendizagem de Língua Materna. Destina-se, pois, a apresentar aspectos importantes para amparar as críticas das análises contidas no terceiro capítulo;

O segundo, "O que aprendem os futuros alfabetizadores?", é o capítulo que analisa descritivamente o currículo do Curso, concentra a atenção no currículo do Curso de Pedagogia, tecendo comentários sobre a sua afinidade ou não com o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais formados pelo Curso;

O terceiro, "O (des) encontro teoria e ação", analítico-crítico, é aquele que presta-se a analisar, por meio das respostas fornecidas pelos atuais e futuros alfabetizadores, com vistas às sugestões de mudança no currículo do Curso, a defasagem de conteúdos revelada pelo currículo descrito.

A conclusão, em que se enfatiza, por meio de sugestão, a necessidade de mudança no currículo do Curso, encerra, por meio de considerações apoiadas na teoria e nas análises, procurando chamar os professores do Curso de Pedagogia para a responsabilidade de proporem mudanças no currículo, a fim de cumprir a função social do ensino, que é contribuir para construção da cultura, que abarca os aspectos materiais, intelectuais e espirituais do sujeito.

Esperamos, assim, colaborar no processo de democratização da escola, a qual se faz, além da universalização do acesso e da permanência do aluno, prevê, também, a *construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes que garantam a progressiva autonomia do aprendiz como parte de sua imersão no espaço da cidadania*, conforme Faraco (1997, p. 58).

CAPÍTULO I – A TEORIA QUE NORTEIA A AÇÃO

O Senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Guimarães Rosa

Este capítulo objetiva apresentar as diretrizes teóricas que norteiam a análise que se faz no decorrer do trabalho. Relatam-se aqui alguns aspectos tidos como importantes no desenrolar da pesquisa, concernentes ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente naqueles que dizem respeito ao currículo do curso de Pedagogia e nos profissionais que têm a função de formar os futuros alfabetizadores.

Com o intuito de contribuir para a inserção do aluno no espaço da cidadania, a escola democratizou-se, ampliando seus horizontes, com vistas a acompanhar a evolução e o progresso da sociedade. Coerentemente, a concepção de escola também mudou. Nessa mudança, o olhar dos professores deveria repousar nas práticas pedagógicas, procurando construí-las de forma a constituírem-se em práticas eficientes e eficazes, a fim de garantirem a “progressiva autonomia do aprendiz” a que se reporta Faraco (1997). Assim, a escola de ensinar a ler e a escrever, como era vista no passado, evoluiu para a concepção de agência educacional, que se volta para a educação integral. Nestas condições, os pais depositam nos professores total responsabilidade sobre a formação de seus filhos. A idéia de que a escola “representa o futuro” parece impregnar a sociedade, e observa-se como as experiências de participação comunitária, no processo educativo da população, têm-se multiplicado.

Trata-se de grande lição, sem dúvida, mas não basta o enunciado legal das boas intenções. Faz-se mister propugnar, energicamente, no dia-a-dia, por um ensino-

aprendizagem de qualidade, sendo incontestável a necessidade que o educador se preocupe também com sua educação, ou seja, amplie seus conhecimentos, nas ações de formação continuada. Entendemos que o conhecimento profissional dos professores é uma somatória de conceitos e abordagens, isto é, um conjunto de saberes teóricos norteando sua prática.

1.1 OS PCNS E O ENSINO FUNDAMENTAL – 1^o. E 2^o. CICLOS.

Toda mudança exige conhecimento de causa. Em vista disso, acatamos a crítica elaborada pelo educador Rubem Alves, referindo-se aos currículos:

Examino os nossos currículos e os vejo cheios de lições sobre o poder. Leio-os novamente, e encontro-os vazios de lições sobre o amor. E toda a sociedade que sabe muito sobre o poder e pouco sobre o amor está destinada a ser possuída por demônios. É preciso reaprender a linguagem do amor, das coisas belas e das coisas boas, para que o corpo se levante, e se disponha a lutar. [...] E é isto que eu desejo, que se reinstale na escola a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos. (ALVES, 1995 b, p. 155)¹

Rubem Alves levanta uma questão que afeta de forma ímpar a reflexão sobre as questões curriculares. Talvez até choque alguns leitores a forma como está colocada, mas, conhecendo tanto sua linha de pensamento como suas obras, sentimo-nos agraciadas, tendo-o como respaldo neste embasamento teórico, pois seus textos conseguem repassar todo o entusiasmo, principalmente quando o autor utiliza analogias, conforme se observa ao tratar dos currículos na sua ótica:

¹ Desde a década de 80 havia a preocupação com a educação e o ensino-aprendizagem. Destacamos a obra **Conversas com quem gosta de ensinar**, de Rubem Alves, editada pela Cortez, na década de oitenta.

(...) eu gostaria, então, que os nossos currículos fossem parecidos com a “Banda”, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas de amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas de amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem Física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação... Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro... (Ibid., p. 156-157).

Surgem, então, os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs, cujo propósito, segundo Paulo Renato Souza, ex- Ministro da Educação, é:

Apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (...) serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 2000, p. 5).

Seu processo de elaboração teve início em meados de 1994, pela Fundação Carlos Chagas, apontando dados relevantes que auxiliaram na reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes deveriam ser abordados.

Os PCNs apresentam uma proposta inovadora de ensino, já que trazem um referencial abrangente e flexível. Tal proposta surgiu com o propósito de superar a atual crise pela qual a educação básica no Brasil vinha e vem passando. Para compreender sua natureza, é necessário situar a presente proposta em relação a quatro níveis de concretização curricular:

1º. nível: Os PCNs são uma referência nacional para o ensino fundamental.

2º. nível: Os PCNs poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares pelos Estados ou Municípios.

3º. nível: Os PCNs poderão ser utilizados como base para elaboração do projeto educativo de cada instituição escolar.

4º. nível: Os PCNs auxiliam na programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Hoje, a educação passa por um momento de transição e não podemos ficar indiferentes a essa situação. Cada escola deverá formular o seu projeto pedagógico compartilhadamente com toda sua equipe. Cada cidadão deverá executar a fração que lhe cabe, auxiliando na educação das novas gerações, independente de ser professor ou não. A educação, atuando sobre os indivíduos, deverá atingir as massas, agindo como processo de formação do povo brasileiro.

Os PCNs constituem-se, pois, em parâmetros que norteiam e unificam, dando abertura para a adequação às diferenças regionais, o ensino no País. Indicam as concepções de ensino e de linguagem, no nosso caso específico, que sintonizam os professores numa prática pedagógica coerente com essa nova escola.

1.1.1 Qual a aplicabilidade dos PCNs?

Para demonstrar a sua aplicabilidade, pretendemos nos ater aos PCNs do Ensino Fundamental, mais especificamente, nos 1º e 2º ciclos da Língua Portuguesa, uma vez que, em regra geral, é o pedagogo que alfabetiza e trabalha com a língua materna, acompanha o processo de aprendizagem do aluno, articulando teoria e prática em sala de aula. No entanto, a inabilidade de uso e conhecimento da Língua Portuguesa, das

estratégias de leitura e escrita e o baixo desempenho lingüístico resultam em pseudo-aprendizagem para o acadêmico desse curso que também necessita melhorar a sua redação, a sua expressão oral e a articulação de argumentos.

Para confirmar isso, um bom exemplo: Vol. 2 de Língua Portuguesa, em que se afirma:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e escrita. (BRASIL, 2000, p.19).

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, em que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados, descritos neste trabalho, na seção 1.1.3, e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos. E o que estava ocorrendo com os currículos escolares?

O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos os urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. E assim organizaram os currículos, com todo o rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. (ALVES, 1995b, p. 64-65)

Ocorria que os currículos eram utilizados como instrumentos de controle político indireto, aplicado como força controladora e desincentivadora de renovações, reforçava

o modelo cartesiano, baseado em rol de disciplinas, sobretudo, pela separação das disciplinas "teóricas e práticas", não contemplava a relação necessária entre o currículo e os movimentos sociais. Equivale ainda dizer, que o seu significado só se torna conhecido quando as intenções curriculares, transformadas em ação, confrontam-se com as condições materiais concretas de sala de aula ou escola. Em outras palavras, as "amarras" do formalismo criado pelas determinações legais ou político-governamentais, podem ser "dribladas" através de conteúdos e práticas metodológicas renovadoras. Entretanto na prática tais possibilidades nem sempre são percebidas ou despertam a sensibilização e disposição dos agentes educacionais.

1.1.2 Para que os PCNs?

A estrutura dos PCNs buscou contribuir para a superação de contradições. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Essas propostas propõem orientações gerais, instigando professores a adaptarem os parâmetros à realidade de suas escolas e alunos. Optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar,

buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. Em função da importância instrumental de cada disciplina, contemplou-se também a integração entre elas. Direcionamos os questionamentos à área de Português, ou, especificamente, à língua materna, porque necessitaremos dela para desenvolver as demais que formam a base comum: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Arte. Carecemos da oralidade formal ou informalmente (domínio da língua falada) para trabalhar com as questões sociais relevantes, reafirmando a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, temas comprometidos com o cotidiano do aluno. É importante que se frise que não se trata de novas matérias, porém de assuntos relevantes que serão trabalhados e ajudarão a escola a cumprir o papel de formar alunos - cidadãos. Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, é proposto um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os PCNs apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da

escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

Quanto à avaliação, ela é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixa de funcionar como arma contra o aluno e passa a ser assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos PCNs. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautou-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

Trata-se da elaboração de um trabalho teórico-prático de quem faz e pensa a prática pedagógica nas suas múltiplas determinações e dificuldades, compreendendo a complexidade do processo ensino-aprendizagem que engloba fatores sociais, emocionais, físicos e psicológicos.

Com conhecimento de causa, o aluno exteriorizará sua aprendizagem acadêmica em sala de aula, atuando com as crianças, sabendo que para aprender a escrever a criança terá que lidar com dois processos de aprendizagem: o da natureza do sistema de escrita da língua (como e o que a escrita representa), e o das características da linguagem que se usa para escrever, a aprendizagem da língua escrita impõe a criança à aprendizagem de mecanismos que permitam a transposição da fala interior, essencialmente contextualizada e reduzida para um discurso exteriorizado, inicialmente

descontextualizado, que precisa ser ampliado a fim de fornecer, ao outro, informações necessárias a sua compreensão. (GARCIA, 1998, p. 137)

Por isso, o ensino-aprendizagem de língua materna não se dissocia das novas competências e habilidades do pedagogo em face da evolução da sociedade. Chamamos a atenção para os objetivos educacionais constantes nos PCNs (1^a. à 4^a. Série), vol. 2, Língua Portuguesa, que propõem mudanças na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las. Adotam como eixo o desenvolvimento das capacidades do aluno, e remetem a uma discussão sobre o domínio da língua oral e escrita, pois é por meio dela, que nos comunicamos e temos acesso aos saberes lingüísticos que ocorrem no seio das transformações sociais, culturais e educacionais, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos e fundamental para a participação social efetiva.

1.1.3 Objetivos do Ensino Fundamental

As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas.
(BRASIL, 2000, p. 10)

Sob essa ótica, os PCNs elencam os objetivos do ensino fundamental – 1^o e 2^o ciclos, os quais esta seção se dispõe a apresentar.

1.1.3.1. Objetivos de língua portuguesa para o primeiro ciclo – (PCNs)

- a) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- b) Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- c) Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- d) Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- e) Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- f) Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- g) Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (BRASIL, 2000, p. 103-104).

1.1.3.2 Objetivos de língua portuguesa para o segundo ciclo (PCNs)

- a) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- b) Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo compreender o sentido nas mensagens orais e escritas, identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- c) Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- d) Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- e) Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;

- f) Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- g) Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (BRASIL, 2000, p. 124-125).

Após leitura dos objetivos do ensino fundamental, deduzimos que a falta de conhecimentos lingüísticos específicos dificulta as diversas reflexões do exposto nos PCNs sobre a língua portuguesa, vindo a ocasionar lacunas no ensino-aprendizagem, que serão percebidas no decorrer da alfabetização, as quais abrem espaço tanto para o fracasso como para a evasão escolar. Isso demonstra quão frágil é o sistema educacional, e quão desamparados estamos para assumir e formar alunos com características diferentes, numa sociedade altamente complexa. Percebemos, através de entrevistas e questionários que tanto professores como acadêmicos do curso de Pedagogia têm manifestado interesse em entender o processo de educação e de ensino pelo qual passaram e o que ocorre atualmente com seus alunos ou filhos. Concordam com a afirmação constante nos PCNs que diz:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Ibid., p. 23)

Ao analisar as atividades previstas nos objetivos dos PCNs, destacamos outro aspecto importante. Trata-se da descrição e da explicação do processo de leitura que envolvem todas as abordagens, sendo de se esperar que haja uma fundamentação teórica

subsidiando o estabelecimento das relações entre o perfil do pedagogo, a construção do conhecimento e o percurso de cada indivíduo na construção do seu conhecimento.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os PCNs apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o quê e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos, fortalecendo o alicerce da educação básica que é alfabetização.

1.1.4 A concepção de linguagem nos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Materna

Segundo Matêncio (2001, p. 24), *na pesquisa em Lingüística Aplicada, dá-se prioridade ao estudo de eventos de interação*. Sob essa ótica, entendemos que, concordando com a autora, *os conceitos de linguagem e de língua, porque envolvem pressupostos acerca da constituição do sujeito falante (e de sua identidade social), sejam determinantes para a pesquisa em Lingüística Aplicada* (Ibid., p. 25). Por isso, acreditamos que se faz necessário marcar a concepção de língua e de linguagem que permeia os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Materna que se apresentam nas seções anteriores. Mesmo porque, sendo ele o conceito de linguagem que subjaz à nossa pesquisa, *tem implicações sobre o conjunto de aspectos abordados neste nosso estudo* (Ibid., p. 27).

Assim, mais *do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal.* (GERALDI, 1999, p. 67)

Os PCNs corroboram essa concepção, quando dizem que *língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade.* (BRASIL, 2000, p. 7)

Isso vem ao encontro com o que acreditamos ser a função da disciplina de Língua Portuguesa no currículo de um curso que se propõe a formar professores que têm a “missão” de colocar os sujeitos em sintonia com o mundo, ou seja, a função de articular e de integrar os conhecimentos. Para isso, faz-se necessário aprendê-la. *E aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.* (Id..)

Para que os futuros e atuais alfabetizadores, responsáveis pela inserção do sujeito no mundo e na sociedade letrada sejam conhecedores de que, nesse processo interativo, conforme Geraldi (1999, p. 69-70), *a unidade comunicacional é o texto, e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam.* Por isso, também se faz necessário que eles aprendam para poder ensinar.

1.2 A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO

Entender hoje os processos de alfabetização e o seu significado requer estudos e pesquisas constantes, já que a exigência da sociedade impõe, de forma veloz, mudanças

comportamentais conjugadas ao próprio desenvolvimento da vivência e da tecnologia. A constatação desse fato já originou uma série de pesquisas e trabalhos de profissionais de diferentes áreas, tais como pedagogos, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e, recentemente, lingüistas.

O que é que tem sido a alfabetização? Quem são os alfabetizadores? Para que se tem alfabetizado?

Com essas questões, caminhamos há algum tempo, partilhando com educadores nossas angústias, descrenças, utopias, porém sempre convictos e acreditando que deve haver uma saída, e, para isso ocorrer, não é suficiente que os professores descubram novas teorias, mas que haja comprometimento com o cotidiano da sala de aula, assim como um envolvimento mais incitante do sistema educacional. Se acreditarmos em mudanças na ação docente, então vamos mudar, conscientizados do nosso papel social e comprometidos com a prática pedagógica, sabendo que tais transformações são fundamentais para se dar conta hoje da tarefa de construção do cidadão.

As críticas direcionadas às falhas do ensino-aprendizagem são válidas, mas devem vir acompanhadas de sugestões, visando à melhoria da educação.

Tão fácil criticar, apontar falhas,... Mas só isso? Não.

É preciso envolvimento nesse propósito, e a partir de questionamentos que vieram à tona, torna-se indispensável cumprir com a parte que nos cabe. Compreendemos o processo ensino-aprendizagem da língua escrita como uma construção paulatina, no dia-a-dia da sala de aula e, se o prazer de partilhar conhecimentos não estiver no coração, o cansaço nos sufocará sempre. Mediante tal colocação, não será com leis que se decretará a dedicação e o saber.

Há todo um envolvimento para que ocorra o ensino-aprendizagem e, em se tratando da alfabetização, o compromisso é maior, cabendo a nós, profissionais, propiciar alternativas pertinentes ao ensino.

Diz FREIRE (1999, p.15): *Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior, dos meus pais. O chão foi meu quadro negro, gravetos meu giz...* Isso implica nosso ponto de vista de que tanto o alfabetizador quanto um planejamento plausível são fundamentais para a cooperação do desenvolvimento intelectual, graças ao qual a criança atinge o nível exigido nas ações cognitivas.

Emília Ferreiro esclarece...

[...] (a escrita em um pedaço de terra, feita com um graveto; a escrita em uma parede, feita com um caco de tijolo ou qualquer outro material que deixe marcas). Estes não puderam aprender em contextos sociais as funções básicas da escrita em nossa sociedade; sabem que é algo importante, mas não sabem exatamente por que é tão importante. Sabem pouco, não por falta de curiosidade nem por falta de capacidade, mas porque não tiveram a quem perguntar no momento oportuno, porque não havia alguém por perto que pudesse responder as perguntas que todas as crianças se colocam no início, porque não tiveram a oportunidade de confrontar suas escritas iniciais com as escritas produzidas por outros (e de enfrentar os conflitos que estas confrontações acarretam). (FERREIRO, 1999, p. 71-72).

E o que diz Ferreiro, sobre alfabetização?

Ferreiro (1998), ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, desvenda a “caixa preta” dessa aprendizagem. Ela demonstra que a abordagem da alfabetização como questão metodológica fora sustentada por teorias psicológicas, vinculadas ao empirismo.

As crianças interpretam o ensino que recebem: transformando a escrita convencional dos adultos em diferentes e estranhas escritas aproximando-as do seu

mundo de compreensão. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos. Exemplo: diante da palavra GATO, alguns escrevem GO ou AO; são transformações lógicas empregadas pela criança.

Interpretar os “erros” cometidos pela criança em fases precoces de aquisição constituirá uma forma nova de olhar para escrita infantil, muito diferente daquela que ao longo do tempo a tradição escolar ensinou. Toda investigação científica pressupõe alguns pontos de partida, busca pesquisar evidências da realidade, e é precedida de algumas alternativas para a resolução de problemas. Quanto à escola, há dois desvios de ação equivocada:

- Primeiro consiste em tratar a aquisição da escrita como se fosse idêntica à apropriação da fala;
- Segundo, em entender que a aprendizagem da língua oral, que é maior que os métodos de alfabetização.

Na concepção psicogenética, para Ferreiro & Teberosky (1985), a alfabetização é entendida como um processo de aquisição de um sistema de representação. Ressaltam que se a escola e o professor empregarem formas de alfabetização desconsiderando a dinâmica da linguagem e o esforço cognitivo dos alunos, contribuirão de forma significativa no fracasso da criança na escola. Entendem que a educação tradicional coloca a leitura e a escrita de forma mecânica e estranha à criança, inibindo a construção inteligente do conhecimento. A escola e o professor precisam respeitar as fases cognitivas das crianças e levar em consideração que, ao chegar à escola, ela já traz sua carga de conhecimento. O que diferencia uma das outras são os ambientes sócio-culturais em que vivem.

A alfabetização num enfoque psicogenético buscou delinear como acontece o

processo de apropriação conceitual (aprendizagem) da leitura e da escrita (alfabetização). Assim, converte a racionalidade emancipatória, desenvolve a noção de sujeito essencialmente ativo e esclarece a importância da linguagem falada no desenvolvimento infantil e das relações existentes entre a fala, a escrita e a leitura, através de explicitação dos aspectos preliminares do processo de alfabetização. Dessa forma, pode ser compreendida no sentido amplo, o qual envolve o processo de descobrir, reconhecer, internalizar o mundo e os objetos existentes, expressando idéias e pensamentos, fatos que vão ocorrendo até a criança chegar à escola e se apossar dos mecanismos da leitura e da escrita que representam o sentido mais restrito da alfabetização. Esse processo descrito por Ferreiro (1999) demonstra que o desenvolvimento da alfabetização acontece em ambiente social. As aprendizagens sociais exigem contextos sociais, e a aquisição da língua escrita não pode ser colocada como um problema exclusivamente individual: as informações e as práticas sociais influenciam a criança no processo de desenvolvimento. Essa afirmação expressa o conceito de assimilação que Piaget pôs no âmago de sua teoria.

Gostaríamos de citar que foi a partir da obra de Piaget, com a aquisição e aplicação da psicologia cognitiva, que houve a divulgação do construtivismo no Brasil. A origem dos princípios postulados de Piaget, as noções centrais de sua teoria sobre desenvolvimento da inteligência, e também a investigação realizada por Emília Ferreiro (1990) estabeleceram a origem das noções de escrita e leitura na escola, o que deu vazão a uma série de implicações pedagógicas e despertou a atenção de educadores.

Com base na epistemologia de Piaget e na educação libertadora de Freire, a alfabetização despertou grande interesse na década de 80, inicialmente tendo debates, seminários, mesa-redonda. Ao lado da consistência teórica, destaca-se a participação

freqüente de Emília Ferreiro, em eventos de apresentação e difusão de suas concepções, que trouxeram outra dimensão à divulgação das idéias piagetianas. Analisando a realidade educacional, Ferreiro demonstra que o fracasso escolar nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola. Para outros segmentos sociais marginalizados, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema-social. Kramer expõe:

[...] alfabetização é um processo de representação que envolve substituições gradativas (ler um objeto, uma figura ou desenho, uma palavra) onde o objetivo primordial é apreensão e compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança, ao que está mais distante, visando a comunicação, a aquisição do conhecimento, a troca [...] (1998, p. 61).

Para Piaget, a aprendizagem que um indivíduo realiza depende do nível de desenvolvimento já alcançado por ele, isto é, o seu desenvolvimento é que cria as condições para que a aprendizagem se efetive. Desse modo, o desenvolvimento será sempre anterior à aprendizagem.

Entender a alfabetização como objeto de conhecimento remete à busca de respostas a questões que permitam compreender como os sujeitos conhecem, como se apropriam do conhecimento. Responder a essas questões é fundamental porque toda a prática educativa é expressão de uma teoria do conhecimento, por parte do educador, quer ela seja consciente quer não. Administrar o cotidiano pedagógico a partir de uma reflexão sistemática, baseada no enfoque de que o conhecimento é resultado da interação que se estabelece entre quem aprende e o que está sendo aprendido,

caracteriza as práticas investigadas, diferenciando-as radicalmente das práticas tradicionais nas quais, a priori, tudo já está estabelecido.

Subjacentes às teorias da alfabetização podem ser percebidos tanto pressupostos positivistas, os quais reproduzem o desejo da sociedade dominante, quanto pressupostos emancipatórios, que possibilitam a produção de teorias práticas educacionais que superem estes determinismos. Um a um os professores foram experimentando todos os métodos que surgiam: Tradicional, Renovado, Tecnicista, Crítico-social, Piagetiano, Montessoriano, Construtivista, Global e Libertador. E como todos apresentavam sucessos parciais, faltava à escola entender que a aprendizagem da leitura e da escrita passa necessariamente pela competência qualificada do professor, do entendimento que possui sobre a linguagem, suas restrições, suas variedades e complexidade.

Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre (que o digam os lingüistas que se dedicaram à tarefa de descrever variedades regionais e sociais, ou mesmo a linguagem infantil). Se a escola desconsiderar essa riqueza lingüística que a criança traz - seu capital lingüístico -, estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante [...] (POSSENTI, 2000, p. 83)

Para que não haja desperdício desse material relevante, é pertinente uma prática pedagógica competente e comprometida. Particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais, é importante ter uma visão clara da escola e principalmente do homem que se quer formar.

E, quem são os alfabetizadores?

É mister destacar a LEI DE DIRETRIZES E BASES –LDB – 9394/96, de 20.12.96, expressa no Art. 62 , Título VI, dos profissionais da Educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, grifo nosso, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRZEZINSKI (org.), 1997, p. 222)

Os alfabetizadores são pedagogos graduados no Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, Habilitação MSI - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Necessitam pensar o cotidiano, através da conjugação do referencial teórico, com a compreensão das situações concretas de ensino e de aprendizagem, que “re-dimensiona” a ação docente.

Essa manifestação cotidiana do vínculo orgânico estabelecido entre a teoria e a prática explicita a abordagem construtivista da aprendizagem da língua escrita. Toda proposta pedagógica se estrutura na necessidade permanente de desinstalar, desestruturar, desequilibrar as hipóteses cognitivas dos educandos, relativas ao funcionamento do sistema de escrita para, no processo pedagógico, se fundar, principalmente, no respeito aos tempos individuais (respeito à heterogeneidade do grupo) e na intervenção docente que garante propostas desafiadoras aos tempos individuais e do grupo.

Embora o professor planeje a aprendizagem de seus alunos, eles aprenderão além do que se imaginou para eles e não aprenderão aquilo que inicialmente se propunha ensinar. Isso significa que o papel de mediador implica *conhecer* as especialidades do desenvolvimento de seus alunos, assim como a natureza da aprendizagem que se deseja.

A mediação só é possível quando o mediador conhece os elementos que caracterizam os pólos a serem mediados; sem isso, torna-se impossível, já que se

caracteriza por ser uma interferência que promove um acordo entre duas partes ou mais partes. No caso do ensino-aprendizagem, esse avanço significa a interação do aluno com o objeto do conhecimento e com o funcionamento necessário para a sua aquisição. Portanto, uma ação mediadora exige do professor o conhecimento das etapas pelas quais seus alunos estão passando, para que possa intervir no processo de aprendizagem sem atropelar o desenvolvimento, e sim promovê-lo.

Para que se tem alfabetizado?

A escola, ao iniciar a alfabetização, simultaneamente ensaia os primeiros passos de uma longa caminhada, vislumbrando como objetivo principal a conquista da cidadania.

Há uma indagação constante: Que homem se quer formar? Por onde começar a tarefa de construção do cidadão? E a resposta é clara e objetiva: pela alfabetização, que deve ser destacada, como ponto de partida da escola, para a construção do cidadão.

A alfabetização promove a apropriação da linguagem oral e escrita, para aquisição e discernimento do senso crítico através das leituras elaboradas. Por isso, já na visão vigotskyana de mediação, o professor utilizará a linguagem oral e escrita para levar ao seu aluno o conhecimento elaborado através da história humana, considerado importante na cultura em que vive, mantendo, num primeiro momento, uma relação intersíquica com ele para que, a seguir, esse conhecimento seja internalizado (momento intrapsíquico de aprendizagem).

O conhecimento a ser veiculado, no entanto, deve levar em consideração os conhecimentos que a criança já internalizou e aqueles que existem como possibilidade de aprendizagem, mas que ainda não foram incorporados à sua teoria de mundo. O espaço existente entre o que a criança já sabe e o seu potencial de saber, que foi

denominado por Vigostsky como zona de desenvolvimento proximal, segundo ele, é o espaço no qual deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem. A criança interage na zona de desenvolvimento proximal através de vivências e de brincadeiras, nas quais se sente capaz de solucionar problemas que ainda não consegue resolver numa situação formal de aprendizado. Por isso, cabe ao professor alfabetizador desenvolver seu programa a partir dos conhecimentos que a criança já internalizou. Tal programa deve contar com atividades diversificadas, por exemplo: ler, contar histórias, participar de jogos e brincadeiras trabalhando a linguagem oral e escrita, para posteriormente sistematizá-las e garantir a eficácia do aprendizado. É importante que o professor trabalhe nesse programa as questões ligadas aos aspectos observáveis da linguagem.

A solução da origem e o processo de conhecimento para Piaget estão numa terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo. O construtivismo seria a solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento. O modo humano de operar com o mundo serve de estratégias cognitivas constantes que, aplicadas a contextos diferentes e cada vez mais amplas como subprodutos, são estruturas dinâmicas em permanente mudança.

Os diferentes modos de organização dos significados têm formas mais complexas, mais amplas, constituindo os aspectos estruturais da inteligência, o que caracteriza os diversos estágios de desenvolvimento. Cada estágio corresponde a um tipo de estrutura cognitiva organizada da interação do homem com o ambiente, e o que define a organização são as relações entre as partes e o todo, em que cada operação intelectual é sempre relativa a todas as outras, com implicações mútuas e significações solidárias.

Segundo Piaget, as funções acomodação, assimilação e organização, que ele denomina como descritas no exercício de mecanismo reflexo, serão reencontradas no decurso das fases que vão adquirir uma importância progressista. Em certo sentido, veremos até que quanto mais as estruturas intelectuais se complicarem e apurarem, tanto mais esse núcleo funcional constituirá o essencial dessas mesmas estruturas.

1.2.1 Alfabetizar: é ensinar a ler e a escrever?

Na história da alfabetização é possível perceber o jogo de interesses que tem direcionado as campanhas de alfabetização e as reformas educacionais. Afinal, pode o ‘analfabeto’ ser transformado em ‘alfabetizado’ só porque lê e escreve um simples bilhete ou assina o nome? Ou é pelo fato de justificar os dados das estatísticas sobre o sucesso das campanhas, pelo dever cumprido do Estado? Dessa forma, a alfabetização passa a ser um dos instrumentos políticos dos governos brasileiros. A leitura e a escrita capacitariam, então, o cidadão para assumir compromissos na sociedade e, além disso, criariam a ilusão de oportunidade do pretendo acesso aos bens de consumo e participação no poder.

Assim, as campanhas não têm alfabetizado: têm produzido analfabetos que decodificam letras, palavras e frases, mal escrevem e ainda se sentem culpados por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social.

Para abrir perspectivas que minimizem esses problemas, estudiosos, lúcidos e sérios, procuram interpretar, através da realização de demoradas e aprofundadas pesquisas, a sondagem de averiguação na alfabetização (leitura/escrita), o que significou um passo audacioso para o processo educacional se tornar eficiente e proporcionar, assim, a formação integral do indivíduo.

Concordamos com Cagliari (2002) quanto à necessidade da participação de lingüistas nos processos educacionais, conforme sua citação:

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Atualmente, essa questão vem recebendo uma atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados. Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos lingüísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de lingüistas em projetos educacionais. (2002, p. 8)

Em nosso entendimento, o processo de alfabetização, quer de crianças quer de adultos, além de ensinar a ler e a escrever, também é um processo de interpretações recíprocas e de negociação das representações que acontecem pela interação social.

1.2.2 Ler e escrever: objetivos do ensino-aprendizagem de língua materna.

Nossa intenção no decorrer desta seção é destacar os objetivos do ensino-aprendizagem através da leitura e escrita, trazendo o enfoque sobre os PCNs, associando-os a idéias já apontadas por autores, empenhados em ofertar um novo rumo para nossas escolas. A leitura não pode ser entendida como a soma de informações visuais e não visuais, e sim de várias informações de diferentes fontes, e o objetivo é alcançar o significado lingüístico.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da

intertextualidade e fonte de referência modelizadora. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 2000, p. 53)

Há cerca de décadas vêm-se questionando a necessidade de uma reforma na educação, tendo como ponto crucial a alfabetização, alicerce para atender as novas exigências do ensino-aprendizagem. Trata-se de um compromisso assumido pelos PCNs:

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social. (Ibid, p.22).

Mencionamos críticas direcionadas às escolas, elaboradas por Rubem Alves:

Ensina-se, nas escolas, muita coisa que a gente nunca vai usar, depois, na vida inteira. Fui obrigado a aprender muita coisa que não era necessário, que eu poderia ter aprendido depois, quando e se a ocasião de sua necessidade o exigisse. É como ensinar a arte de velejar a quem mora no alto das montanhas... Nunca usei seno ou logaritmo, nunca tive oportunidade de usar meus conhecimentos sobre as causas da Guerra dos Cem Anos, nunca tive de empregar os saberes da genética para determinar a prole resultante do cruzamento de coelhos brancos com coelhos pretos, nunca houve ocasião para que eu me valesse de saberes sobre sulfetos. Mas aquela experiência infantil, a professora nos lendo literatura, isso mudou minha vida. Ao ler – acho que ela nem sabia disso – ela estava me dando a chave de abrir o mundo. (ALVES, 1999, p. 65).

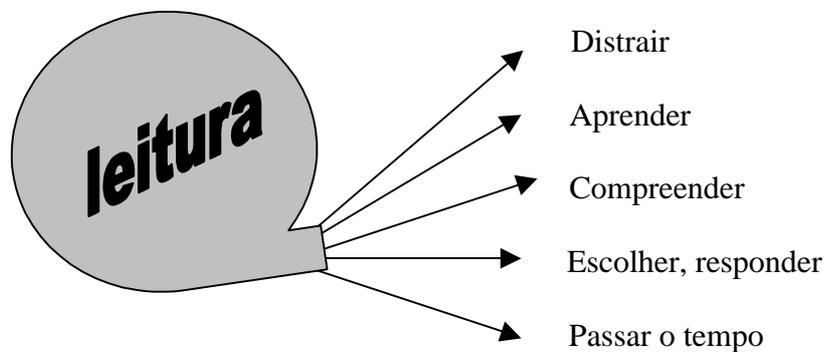
A descontextualização da leitura e escrita existente até então no ensino seria a grande vilã porque se a palavra torna-se importante, logo a leitura é indispensável, permitindo-nos navegar nos diversos textos e assim viajar intelectualmente; decorre disso a necessidade de saber ler. Foucambert (1994) pondera que a leitura permanece

sendo um privilégio social e no Brasil concretiza-se também essa afirmação. Para que a escola efetue seu trabalho de formação de leitores, faz-se necessária a questão política e a doação da sociedade. Para que haja democracia é necessário que seus participantes tenham acesso à cultura e aos conhecimentos, e a melhor forma de se ter esse conhecimento é a leitura.

Como as crianças aprendem a ler? Diante de tal indagação, Smith responde:

As crianças aprendem a ler não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que elas encontrem um sentido para o ensino que recebem. É na sabedoria e na intuição do professor que devemos confiar, desde que estes disponham das bases necessárias para tomar em sua classe, decisões que só cabe a eles tomar. (SMITH, 1994, p. 137)

LER PARA:



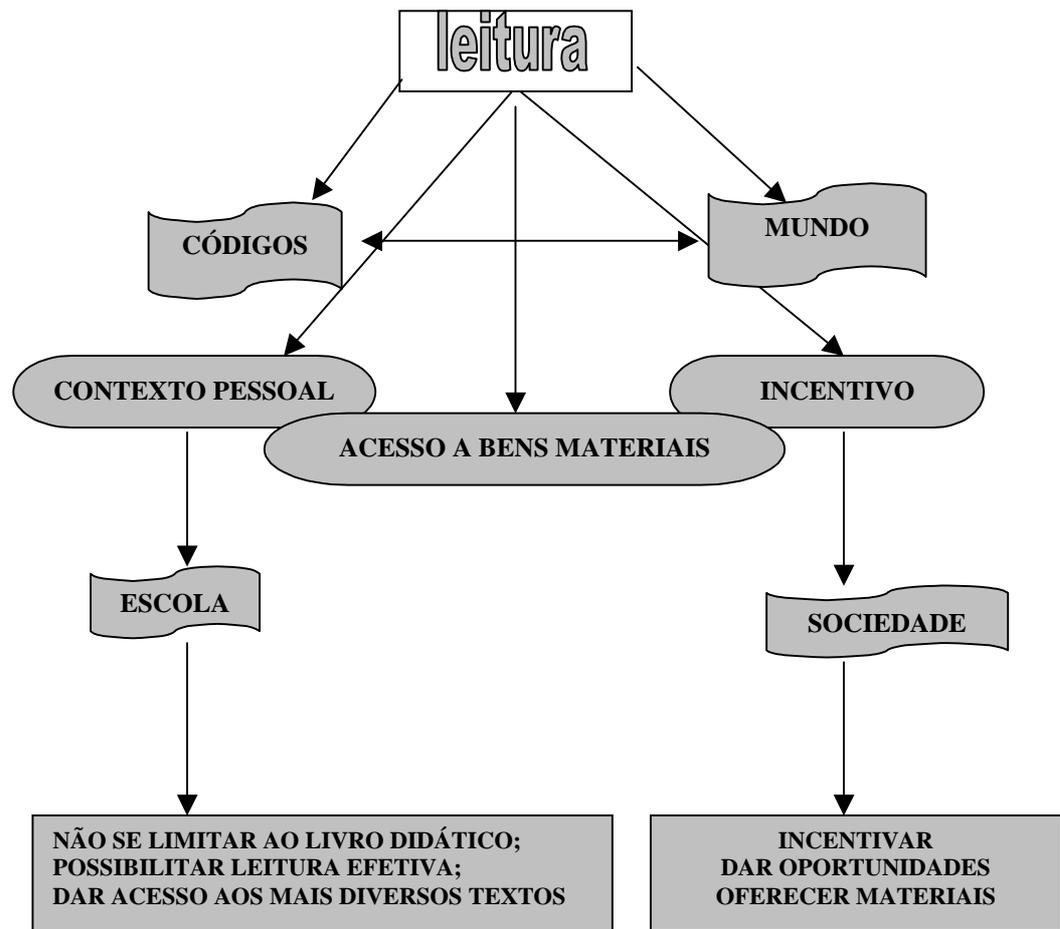
Através da leitura distraímos-nos, viajamos no tempo, conquistamos a nossa aprendizagem, ampliamos nossa compreensão, fazemos nossas opções. A leitura está na origem de toda informação e de um prazer estético autêntico, conforme afirma Bettelheim:

Para ensinar as crianças a ler não é absolutamente necessário descrevê-las como indivíduos de cabeças vazias obcecadas pela busca do prazer, nem obrigá-las a ler histórias que não levam em conta suas realidades e a de seus pais nem repetir para elas incansavelmente as mesmas palavras. Mas é inteiramente possível habituá-las desde o início à idéia de que o essencial é o sentido do texto e que a leitura está na origem de toda informação e de um prazer estético autêntico. (BETTELHEIN, 1994, p.137)

Freire (1999) diz que, desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constante e criticado.

O método de escrita que a criança vê no mundo a sua volta não se ajusta a seu esquema assimilatório; ela compreende o que faz, mas não o que os outros fazem e também não entende as informações que recebe, tudo é perturbador. Diante de alterações, três reações são possíveis: deixar de lado, estabelecer equilíbrio momentâneo, ou compreender totalmente, alcançando outro nível. Quando elas procedem da última forma, deixam de lado a "hipótese silábica" e iniciam a reconstrução do sistema de escrita com base alfabética, mas vão insistir em conservar seus esquemas construídos com muito esforço.

1.3 LEITURA: CONCEPÇÃO



A forma pela qual é abordado o ensino da leitura na escola determina a formação do leitor passivo ou crítico. Facilitar o acesso à leitura é uma estratégia que, indubitavelmente, colabora no sentido de que as camadas populares possam se apropriar do “conhecimento elaborado” e também compreendam a situação em que vivem. Antes de qualquer coisa, portanto, há necessidade de melhorar a qualidade do ensino da leitura na escola. Os professores devem assumir um compromisso concreto com a

interdisciplinaridade, uma vez que ela poderá fazer com que alunos enxerguem melhor a complexidade de um fenômeno ou de uma prática. A interdisciplinaridade mais voltada para a aprendizagem dos alunos é a união solidária dos responsáveis pelas diferentes disciplinas no sentido de integrar objetivos, conteúdos e metodologias. Assim, a leitura passa a ser responsabilidade não só dos professores de português, mas de todos os demais, pois saber é compreender, e quem não compreende o que lê, na realidade não leu.

Observando a criança e o adolescente, que possuem a tendência inconsciente de imitar os adultos que admiram pela sua força, inteligência ou qualidade de personalidade, ressaltamos a fala de Silva quando afirma que:

Todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática do ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos livros e textos. (SILVA, 1991, p.30).

Conforme a citação, as leituras para professores são uma necessidade evidente. Apontamos a legibilidade e a necessidade do ato de ler, porém é necessário analisar as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar, ratificando o citado acima: a criança, assim como o jovem, clama por exemplos, aprende através deles, como também aprende atribuindo significado a situações essencialmente significativas. Eis por que o discurso e o bom senso mostram que a leitura é importante no processo de escolarização das pessoas. Precisamos ser “o livro renovado”, pois, para muita gente, ir à escola ainda é sinônimo de “aprender a ler e escrever”, como processo de codificação e decodificação da palavra. Todo mundo diz:

“eu sei ler”, mas a leitura é muito mais complexa do que muitas pessoas imaginam. Foucambert (1994, p.5) afirma que ler *significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.*

Como mencionamos, a prática pedagógica sobre leitura deve ser reavaliada, não pode ser ensinada de forma mecânica. A escola precisa sedimentar a leitura na vida dos alunos através de atividades curriculares que incentivem a leitura na vida dos alunos, despertar o prazer de ler, sem impor. Diz-nos Rubem Alves: *a leitura obrigatória é uma coisa tão absurda quanto falar em felicidade obrigatória.* (1999, p.50).

Como despertar o gosto pela leitura, na escola?

Primeiro, o alfabetizador deverá ser leitor. Pois se a leitura exerce papel relevante na vida de qualquer pessoa, seja durante sua vida estudantil, seja depois dela, como conceber que um professor não leia?

Segundo, sendo a leitura instrumento para aprendizagem e aperfeiçoamento da língua, constitui-se como atividade fundamental para a aquisição de conhecimentos de todas as matérias, como estímulo à imaginação, além de despertar a sensibilidade.

E, para que possa eclodir na criança o despertar para a leitura, o terceiro momento será trabalhar literatura infantil na escola, com o encargo de proporcionar condições para que os alunos possam assumir atitudes de curiosidade, apreciação e seriedade perante a leitura.

É possível, nas escolas, dar informações sobre a literatura. Mas não é possível ensinar a amá-la. Paul Goodman, um controvertido pensador norte-americano, diz: ‘Nunca

ouvi de qualquer método, escolástico ou outro qualquer para ensinar a literatura (humanities) que não terminasse por matá-la'. Parece que a sobrevivência do gosto pela literatura tem dependido de milagres aleatórios que estão ficando cada vez menos freqüentes. (Ibid. p.53)

Mediante a reflexão direcionada para o ensino de literatura, então indagamos:

Sabemos ler?!

O desprazer pela leitura não atinge somente os alunos de nossas escolas: os próprios professores (não generalizando) não apresentam o hábito de ler, devido às restrições de acesso ao livro.

O professor Menegassi, em seu artigo à Revista UNIMAR, afirma:

O processo de má formação de conceitos sobre as etapas da leitura em professores de Língua Portuguesa se deve, em realidade, a alguns fatores. Em primeiro, à formação universitária, que está se tornando mais precária a cada ano. Nossos acadêmicos não têm em suas grades curriculares uma disciplina que trabalhe o processo de leitura. Seria o caso de modificarmos os currículos estruturais existentes e ampliar o conceito de ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à prática de ensino. Outro fator é o descaso dos professores do ensino de 1^o e 2^o graus quanto à continuação de estudos teóricos sobre a língua que ensinam. (MENEGASSI, 1995, p. 92-93)

Complementamos, dizendo que o Ensino Superior não ensina a ler porque isso é tarefa do Ensino Médio que, por sua vez, afirma ser obrigação do Ensino Fundamental, e este não forma o leitor por ser responsabilidade do professor de alfabetização. Dessa forma, o maior prejudicado é o próprio leitor que realiza o ato da leitura sem realmente ler, sem compreender o sentido do texto. Isso é preocupante porque, em vez de ser desafiado pelo currículo da leitura, o leitor ingênuo (o que lê apenas o explícito) vai patinando no mesmo lugar, deixando-se levar à esfera da ignorância forçada pela preocupação de simplesmente decodificar as palavras. Diante da problematização, percebemos também aspectos favoráveis que demonstram o empenho

de professores comprometidos que buscam eliminar o esquema de transferência de responsabilidades, quando analisamos discurso afirmando que [...] *o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro.* (MARTINS, 1998, p. 33)

Aqui, vale colocarmos duas questões pertinentes à leitura e escrita: Quando aprendemos a ler? E, o que é a leitura e a escrita?

Aprendemos a ler desde os primeiros momentos da nossa existência, pois a leitura tem implicação direta em nossa vida. Aprendemos pelas condições que nos mediatizam com o mundo; na escola o mediador no processo da leitura é o professor que orienta e auxilia.

Freire (1999) lembra-nos da imbricação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, entre a linguagem escrita e a realidade, entre o texto e o contexto. Afirma que não se deve ensinar ao povo um puro “b a bá”. Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo, e para conseguirmos isso devemos pensar sobre nossa vida diária, compreender melhor a nossa luta e criar uma sociedade mais justa para todos. Freire (1999, p. 29) prescreve:

[...] desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

É por isso que a relação do professor e do aluno deve ser de muito diálogo. Trata-se de uma relação que pode ser estabelecida em torno de desenho, de uma história lida pela professora ou de um evento qualquer cotidiano das crianças. Além disso, é fundamental no processo de elaboração, de produção compartilhada de conhecimento.

Assim como a criança aprende a ouvir, a entender o outro através da leitura, aprende a falar e dizer o que quer pela escrita, compreendendo o significado da escritura. E uma análise da escrita inicial das crianças inclui aspecto fundamental social das funções, das condições e do funcionamento da escrita, possibilitando entrever fragmentos de uma ideologia interna onde se inscreve o lúdico, o poético, o imaginário. Ganha relevância a dimensão discursiva da alfabetização, que funda e transforma a relação de ensino na escola. Contudo, é preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes, para operar transformações, porque o conhecimento e as concepções implicam a práxis.

Martins (1998) declara que a leitura, apesar de se tratar de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, é tão exigente e complexa como a própria vida, e complementa:

Os estudos de linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo de leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam [...] (p.12)

No ponto de vista de Silva (1991, p. 65) alfabetização e leitura se confundem:

[...] na facilitação da apropriação do código escrito [...] o alfabetizador não pode perder de vista a produção de significações aos elementos desse código por parte das crianças. Caso a atribuição de significados cesse de ocorrer, devido à existência de

tarefas formais ao nível do significante, a leitura deixa de se processar ou de existir e o sujeito perde o seu estatuto de leitor, transformando-se em “papagaio”, “ledor”, “repetidor”, “vitrola” ou qualquer outro nome pejorativo.

A aprendizagem da leitura caracteriza-se por sua aproximação a um “jogo de adivinhações psicolingüístico”, um processo cíclico, derivado de uma conduta inteligente, e o cérebro é o centro da atividade intelectual humana e do processamento de informação. O autor esclarece-nos da seguinte forma:

[...] a partir das situações nas quais interage, a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação... Os índices escolhidos para distinguir um cachorro de um gato, para isolar seu pai de todos os outros homens com bigode, são “operacionais” com relação ao seu sistema atual e ao seu projeto. As defasagens, os fracassos, os conflitos vão levá-la a ajustar progressivamente esse sistema (FOUCAMBERT, 1994, p. 6-7)

Por sua vez, Solé segue a mesma linha de pensamento, quando fala sobre leitura:

aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. (1998, p. 172).

“Aprende-se ler, lendo”, e certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. Por essa razão, precisamos valorizá-lo para poder ir além dele: quem pratica o ato de ler no cotidiano tem condições de dar sentido às coisas.

Nosso segundo questionamento seria: O que é a leitura e a escrita?

Partimos do esclarecimento de Cagliari, *a escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala. A fala é a expressão lingüística e se compõe de*

unidades, de tamanho variável, chamadas signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante. (2002, p.114)

Portanto, são signos arbitrários, não disponíveis na natureza, criados como instrumento de comunicação, para registro das relações humanas das ações e aspirações dos homens; transformam-se com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas podem também vir a ser a liberação dos dominados.

A leitura significa uma conquista de autonomia, porque permite a ampliação dos horizontes. Já a *escrita*, tratando-se de um objeto de uso social e cultural, adquire existência não como estrutura abstrata, mas como resultante de situações, as quais lhe dão sentido.

Há algum tempo, ler era privilégio de pouquíssimos. Utilizavam-se métodos como a “decoreba”, soletração de palavras e frases soltas. Hoje, apesar de métodos e técnicas sofisticadas, há educadores que persistem nessa técnica arcaica.

Geraldi (1999 p. 102) aponta a leitura como uma prática social e cultural:

A história desta prática social e cultural, que é a leitura, vem esquadrinhando fatos singulares e mostrando a circulação entre mundos, possivelmente antagônicos em seus interesses, mas não sem interpenetração. A escrita populariza-se mais por necessidade da distinção do que pelo objetivo de humanização. Em se popularizando, torna-se heterogênea e outros artefatos verbais somam-se às clássicas bibliotecas. Manifestos, panfletos, poemas, páginas soltas, grafites, orações, agendas, almanaques, cópias, paródias, paráfrases: o universo de discursos escritos expande-se, vulgariza-se, circula e faz circular sentidos.

Kato (1986, p.61) afirma que o desenvolvimento das teorias sobre leitura acompanha o desenvolvimento da própria lingüística:

Na teoria estruturalista, a concepção de leitura é a da leitura oral da palavra (decodificação sonora da palavra escrita); na teoria gerativista, inicia-se a observar a

tomada de consciência do investigador com relação ao contexto sentencial onde ocorre a palavra, sua identificação é seu contexto lingüístico, e sua compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído. [...] segundo os construtivistas, esta visão de mundo vem organizada em estruturas cognitivas, sejam elas esquemas, scripts ou frames.

Ainda Kleiman complementa:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (2000b, p.27).

Nessa fala, fica expresso que o conhecimento lingüístico, textual e de mundo devem ser ativados durante a leitura para chegarmos ao momento da compreensão, sem percebermos quando as partes discretas se juntam para formar um significado.

Reportando-nos às questões leitura / escrita, concordamos que:

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. Não tratando a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a leitura. Afinal, a leitura, na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objeto de quem escreve. (CAGLIARI, 1991, p. 8).

O aprendizado da leitura e da escrita não depende apenas de maior ou menor destreza, da maior ou menor possibilidade de desenhar letras, mas de compreensão do

uso e do mecanismo de produção da própria escrita. Observamos que tanto a leitura como a escrita têm sido meios usados para apropriação do conhecimento e, ao mesmo tempo, elementos para mistificar a situação existente e exercício de poder.

Após o comentário referente à leitura e a escrita, podemos afirmar que a prática escolar não é uma atividade “neutra”; dependendo da maneira como se processa a alfabetização, os resultados serão bem diferentes: ou as camadas populares se apropriam da leitura e da escrita como meio de acesso ao saber dominante ou a “elite culta” passa a usar do ensino da leitura e escrita como um elemento de dominação.

Quando tentamos entender o desenvolvimento de leitura e escrita, a partir dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído, procuramos saber se havia modos estáveis de organização sucessíveis em certa ordem. Então, reconhecemos que existem várias formas de representação que ocorrem antes da representação alfabética da linguagem, e que se sucedem em ordem. Há modos de separações estranhas à busca de lições entre lista sonora de uma emissão e a escrita; depois formas silábicas (com ou sem valor sonoro), e modos de representação silábico-alfabética que antecedem à aparição da escrita.

Tais formas de representação obedecem, no processo de leitura, numa visão psicolinguística, às quatro etapas apontadas por Menegassi (1995), e que neste momento citamos: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. O autor conclui que:

Os conceitos envolvidos no processo de leitura estão fora do contexto didático-pedagógico dos professores do ensino de 1º. e 2º. graus. A teoria apresentada subsidia o trabalho com leitura e produção de texto e tem grande aplicação na vida prática do professor, principalmente em dois aspectos. O primeiro aspecto refere-se aos conhecimentos que o professor passa a ter para analisar os manuais didáticos que lhe são oferecidos anualmente pelas editoras nacionais.[...] O segundo aspecto dirige-se à formulação das avaliações realizadas pelos docentes em sala de aula [...]. (MENEGASSI, 1995, p.93)

Nessa perspectiva, a escola precisa acompanhar os interesses da população, isto é:

- ⇒ Não deve limitar-se aos livros didáticos;
- ⇒ Possibilitar leituras efetivas;
- ⇒ Dar oportunidade e acesso aos mais diversos textos.

Recorrendo a nossa memória, saltam-nos as palavras de Monteiro Lobato, ou seja, que “um país se faz com homens e livros”; por isso, é preciso “plantar frutos”, isto é, através de um trabalho de leitura como uma forma de construção do conhecimento de mundo e interpretatividade contextual, despertar nos educandos o gosto de passar de um ser passivo para um ser ativo e consciente da sua importância.

A língua escrita é um objeto de conhecimento para o alfabetizado, para o leitor é um objeto de uso. A leitura é um processo ideovisual e o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante de sentidos.

Como a escrita é um objeto sócio-cultural, fica sempre condicionada aos estímulos do ambiente, às situações e oportunidades em que o aluno possa vivenciar experiências significativas de leitura e escrita.

Para que se construa representação adequada da linguagem que se escreve é preciso não destituí-la da função que ela exerce na sociedade. Durante o processo de alfabetização as crianças precisam trabalhar coisas que façam sentido, acontecimentos do dia-a-dia, com isso elas aprendem a ouvir, a entender o outro através da leitura, aprendem a falar e a dizer o que querem através da escrita.

Saber que os primeiros registros da sílaba oral são feitos com apenas uma letra, à qual agrega posteriormente outras, leva a interpretação desses fatos como eventos

naturais do percurso. No entanto essas interpretações devem ser objetos de reflexão, já que indicam a existência de esquemas de assimilação e de modos de compreensão inusitados e não levados em conta nos momentos iniciais de difusão dos estudos.

Mas, quando surgiu a escrita? A escrita surgiu a partir da necessidade do homem em divulgar suas idéias, seus pensamentos. E surgiu a escola, que é responsável em alfabetizar.

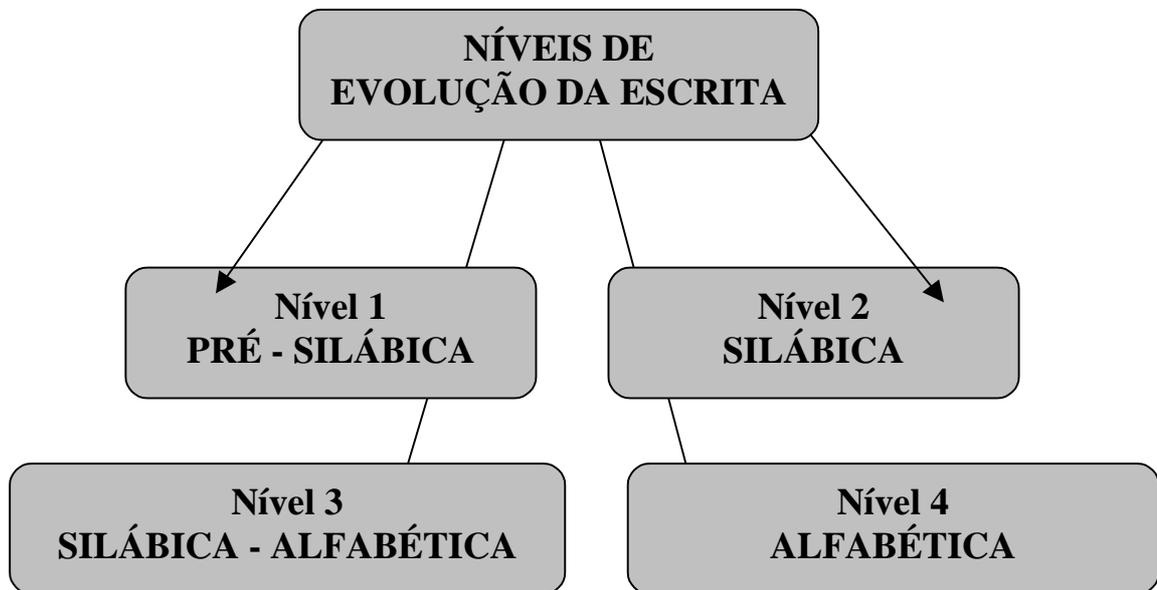
1.4 ESCRITA: CONCEPÇÃO

É difícil imaginar que a escrita tenha tido um começo e que, em época muito remota, ninguém sabia ler nem escrever, não havia alfabeto nem coisa parecida. Não há necessidade de irmos aos tempos pré-históricos para encontrar pessoas que não sabem ler nem escrever, porque o analfabetismo ainda domina em muitas partes do mundo.

Na década de 1980, difundiram-se pesquisas sobre a língua escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização, e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons, pois é atividade que se orienta pela busca de significados.

Destacam-se, nesse período, os trabalhos de Ferreiro, que indicam como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Estudos que realizou com adultos analfabetos mostraram que eles, assim como as crianças, possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita que é desprezada pela escola. Ferreiro apresenta o processo ensino-aprendizagem da escrita diluído em quatro níveis, representados no gráfico abaixo. A falta de conhecimento sobre tais etapas, ou níveis de evolução da escrita, pelos educadores, ocasiona prejuízos para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo pesquisa da psicopedagoga argentina os quatro níveis de evolução da escrita são:



- a) Nível 1 – Fase pré-silábica => a criança produz rabiscos. Esses rabiscos podem ser separados, retos ou curvos. A criança utiliza as letras convencionais ou outros símbolos quaisquer para escrever o que deseja. Identifica os nomes de coisas ou pessoas de acordo com o seu tamanho.
- b) Nível 2 – Fase Hipótese Silábica => Nessa fase, se tem um grande avanço e é um dos mais importantes esquemas construídos pela criança, em que ela trabalha hipóteses de que a escrita representa partes sonoras na fala, cada letra representa uma sílaba.
- c) Nível 3 – Hipótese Silábico-Alfabética => é a transição entre a fase silábica e a alfabética. Ante os conflitos da hipótese silábica, a criança sente a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba. Descobrendo que o esquema de uma

letra para cada sílaba não funciona, procura acrescentar a letra à escrita da fase anterior, grafando algumas sílabas completas, embora representem algumas por uma só letra.

- d) Nível 4 – Escrita Alfabética => é a fase final da evolução da criança. Ela venceu as barreiras do sistema de representação da língua escrita, tornando-se capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve, mas nem todas as dificuldades foram vencidas. Surgem então os problemas relativos à ortografia, problemas esses que não correspondem ao sistema que já venceu.

As estratégias devem conduzir a construção do conhecimento da base alfabética deste sistema de representação constituído pelo registro. Podemos dizer que a apreensão da realidade através do conhecimento constitui uma luta entre os aspectos intelectuais do sujeito e as apropriações das coisas a serem aprendidas. O trabalho acentua qual é o papel do sujeito, contrapondo-se à visão que abordava a alfabetização como uma técnica dependente dos modelos de ensinos. Dessa forma, o que a criança aprende não coincide com aquilo que é ensinado.

Conhecer processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção e da previsão dos conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento.

As etapas da alfabetização demonstram como a aprendizagem da escrita tem carácter evolutivo; há um desenvolvimento natural na criança, nada adianta ensinar a criança a traçar letras, apurar o traçado, usar o papel, se não forem oferecidas a ela situações onde a escrita é como sistema de representações que passa a ser objetivo de pensamento infantil.

Em uma prática pedagógica competente e comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais, é importante ter uma visão clara da escola que queremos e principalmente do homem que se quer formar. Não é tarefa somente da escola formar o cidadão, mas do conjunto da sociedade. No entanto, em se tratando de local privilegiado de estudo, pesquisa e trabalho, é conveniente a possibilidade de a escola construir saberes indispensáveis para a inserção social do indivíduo.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue a receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 2000, p. 66-67)

E como ter acesso a essa diversidade de textos, via prática de leitura, num contexto de ensino-aprendizagem que, conforme sua grade curricular, o Curso de Pedagogia não oferece aos seus alunos *disciplinas voltadas à linguagem, leitura e escrita, tais como [...] Língua Portuguesa, produção de textos..?* (KRAMER, & OSWALD (Org.) 2001, p. 212).

1.5 AS RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Ao propor-nos analisar o ensino de língua materna, retomamos o conceito sociointeracionista de que a linguagem é o meio pelo qual o homem interage e age em sociedade. Essa concepção, que evidencia a linguagem como prática social, ilumina a Lei 9394/96, no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua materna, e tenta costurar num único processo a teoria e a prática docentes. Essa concepção se contrapõe àquela que por muitos anos, para não dizer décadas, orientou – e, parece-nos, que, ainda hoje vem orientando – a prática docente. Ou seja, a concepção tradicionalista de ensino, que ao fragmentá-lo, não “vê” a função articuladora e integradora que a Língua Portuguesa desempenha no processo de formação de professores, o qual se verbaliza no currículo do Curso de Pedagogia.

Longe de querer renegar o passado, mas reconhecendo que com a democratização da escola e a evolução da sociedade, não há hoje espaço para a sustentação de um ensino que vê a linguagem como mera expressão do pensamento. Por isso, concordamos que,

Por dez anos, foi dessa forma que o ensino de língua materna aconteceu. Foi ruim? Teve falhas? Qual foi o produto desse ensino? Para responder a essas questões, basta que analisemos a prática de professores oriundos dessa formação. São professores que dominam um vasto conhecimento sobre as normas da língua materna, sua estrutura e sua história. São filólogos, capazes de se desvencilhar de toda e qualquer situação em que se cobra uma solução de organização de frases, períodos e parágrafos - isto é, de organizações lineares, as quais se suportam na sintaxe - em que a grafia de palavras resgata conhecimentos de gramática histórica e de morfologia; professores capazes de identificar rapidamente um “erro” num texto. Isso foi negativo? Não devemos - e nem podemos - acreditar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso ainda não seja importante. Aliás, muito importante, principalmente, no que diz

respeito ao professor: como ele ensinará e aceitará a língua materna detida pelos seus alunos sem dominar a sua sistematização? (ZANINI,1999, p..81)

Assim entendido, o ensino de língua materna só tinha razão de ser em contextos específicos, como em cursos direcionados à formação de profissionais da área. Mesmo porque não se entendia que os sujeitos interagem verbalmente em sociedade e isso se faz por meio de textos, os quais se constituem na unidade comunicacional dessa interação.

Por isso,

A prática de redação era rara. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, [...] verificando-se a reprodução dos modelos. Em que essa forma de se ensinar língua materna foi ruim? Podemos dizer que o foi a partir do momento em que o professor não extrapolou os limites do “conteúdo” dos livros didáticos e se limitou, na maioria das vezes, a segui-los sem muita contestação, e a cumprir o programa que eles determinavam. Aí, percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado tanto no professor quanto no seu aluno. (Id.).

Portanto, na concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem de língua materna, os alunos devem adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem, para que essa lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado, sendo capazes de:

- a) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- b) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;

- c) conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- d) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- e) valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- f) utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes ; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- g) valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- h) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- i) conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 2000, p. 41-42)

Dessa forma, fica nítido que tanto a análise quanto a reflexão sobre a língua têm como objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral. Significa também criar um ambiente, através da dinâmica da classe, em que a palavra do aluno seja acolhida, ouvida, discutida, valorizada. A finalidade maior do ensino da Língua Materna, baseado na expressão livre do aluno, não é somente favorecer-lhe o domínio do código lingüístico, mas é também e principalmente, por meio desse domínio, criar condições favoráveis para que ele, indivíduo e ser social, co-detentor e co-construtor de uma cultura, possa: desenvolver suas potencialidades; ampliar sua capacidade de criar, de se comunicar e de se expressar; aprimorar sua capacidade de interagir, de participar, de cooperar, de reflexão individual e coletiva; avançar ao máximo possível na construção

do saber, tornando-se cada vez mais independente e capaz de enfrentar o seu destino de cidadão.

1.6. O PROFESSOR – ALFABETIZADOR MEDIADOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Professores alfabetizadores necessitam, além de fundamentos teóricos, de que os ajudem a compreender os fatos de língua que surgem no seu dia-a-dia. Precisam também saber quem são de fato seus alunos. Para isso, há a fundamental importância de conhecê-los um pouco melhor, permitindo que se expressem livremente, afinal, que se mostrem falando... escrevendo... agindo. Assim, o trabalho de alfabetização, que exige conhecimentos básicos e essenciais sobre a língua materna, tratará de muitos fatores implícitos no processo ensino-aprendizagem:

[...] não basta a formação técnica lingüística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade lingüística, compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.

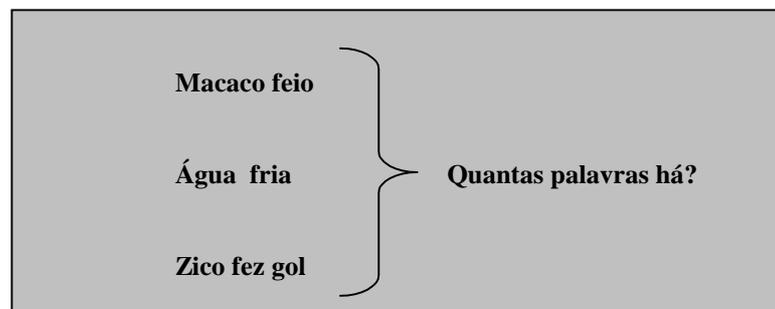
O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2002, p, 9)

Afinal, o momento de alfabetização é o primeiro momento da vida que precisamos representar a nossa fala em forma de símbolos e para a criança a idéia de símbolo não é tão simples assim. Um obstáculo para o alfabetizando é que nem sempre as letras representam um único som; isso afeta a linguagem escrita, causando frustração para a criança. Portanto, é necessário que o professor tenha preparo para entender os fenômenos da língua falada e escrita, conduzindo com naturalidade o processo de alfabetização. A familiaridade da criança com papel e lápis, massinhas e brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas e jogos ajudam a prepará-la para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização. E o professor alfabetizador precisa saber que no início do processo de alfabetização as letras não passam de risquinhos pretos em papel branco. Só será capaz de escrever aquele aluno que perceber nas unidades sucessivas de sons da fala uma unidade da outra.

O educando precisa ter consciência das sílabas que compõem a fala e perceber as diferenças entre a palavra falada e escrita. Miriam Lemle (1999) nos fala das cinco capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização, os quais podem ser atingidos espontaneamente pelas crianças, mas também podem ser instigados a surgir no aluno.

- a) A idéia de símbolo – trazer à escola exemplos de símbolos: escudos de times de futebol, sinais de trânsito, gestos da língua, de sinais manuais dos surdos-mudos, símbolos religiosos, emblemas, amuletos;
- b) Discriminação das formas de letras – cultivar a boa técnica na escrita é um valor que merece voltar à moda, exercícios de desenho de pequenas formas: círculos, traços, ângulos, quadrados, curvas, espirais, composições com várias unidades de formas diversas;

- c) Discriminação dos sons da fala – criar listas de palavras que comecem com o mesmo som, de palavras que rimam (rimas perfeitas e imperfeitas), de canções que apresentam repetições de sílabas. Tomar uma mesma melodia e cantá-la em diversas sílabas: au-au-auau... miau-miau-miaumiau... ta-ta-tata... pum-pum-pumpum...(trabalho realizado através da musicalização), brincar de telefone sem fio, imitar sotaques;
- d) Consciência da unidade palavra – Dizer o nome dos objetos que estão à vista. Aprender palavras novas: partes do corpo, profissões, bichos, plantas, frutas, sentimentos, comidas, instrumentos, atividades. Localizar a mesma palavra colocada em duas posições diferentes em sentenças diferentes. Contar quantas palavras há numa expressão formulada por eles mesmos, exemplo:



- e) Organização da página escrita – Brincar de ler. Colocar pequenos textos na pedra, memorizá-los e recitá-los de memória, apontando para as palavras correspondentes. Os textos podem ser criados pelos próprios alunos, como versinhos, textos familiares na cultura local (provérbios, ditados, refrões) fará a leitura ser sentida como algo normal da vida.

Iremos nos deparar com um momento maravilhoso, “o nascer do sol na imensidão oceânica” é um estalo, parece ocorrer esse mesmo estalo na criança quando ela percebe que cada letra representa um som; trata-se de algo indescritível, é o despertar para a leitura. Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Ele poderá até confundir na escrita “*lava com vala*”, porém seus horizontes estão se ampliando, exigindo orientação adequada, sendo indispensável que o alfabetizador tenha esse conhecimento da variedade entre som e letras. Eis aqui a grande responsabilidade do educador conhecedor da Língua Materna, para que no momento exato saiba responder as indagações das crianças como:

Professor, por que escrevemos *sal* com l e *pau* com u e falamos *sau* e *pau*, com som igual?

Todos nós passamos por um momento de insegurança sobre a ortografia das palavras. Ao surgir dúvidas quanto à transcrição da palavra, o professor poderá mostrar variações de nossa língua em que letras diferentes muitas vezes têm o mesmo som; exemplo: sino – cinco - esperto - exportação. A preocupação com a ortografia não pode afetar a expressão escrita da criança. O respeito pela pluralidade cultural do aluno é de extrema responsabilidade do professor. Matêncio (2001) assegura:

Naturalmente, as práticas encontradas em sala de aula ecoam a polêmica vivenciada nos cursos de formação de professores quanto à assimilação de contribuições provenientes dos estudos da linguagem. A esse respeito, interessa-me discutir particularmente a organização dos cursos de graduação, sobretudo a visão que se tem da função efetiva das diferentes disciplinas para a formação do futuro professor. (2001, p.69)

CAPÍTULO II - O QUE APRENDEM OS FUTUROS ALFABETIZADORES?

Este capítulo parte do pressuposto de que escolas de formação de professores, como o é o Curso de Pedagogia, devam entender que:

[...] a leitura tem uma enorme contribuição a dar à educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam, e porque a escrita favorece à sua constituição como sujeitos que revêem a sua própria história, individual e coletiva, e podem dar a tal história novos rumos. (KRAMER, & OSWALD (Org.) 2001, p..211)

Por isso, trazemos para a reflexão o currículo do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO, Guarapuava-PR, foco de nossa atenção, com o objetivo de rever a pertinência das disciplinas que o compõem, em especial, aquelas voltadas à língua, que, pressupomos, sejam o espaço para aprender-se a trabalhar com a leitura e a escrita – objetivos da alfabetização. Isso com vistas à sistematização de recomendações para:

1) políticas públicas – elaboradas e implementadas por secretarias, ministérios ou programas de educação e cultura; 2) escolas [...]; e 3) universidades, particularmente, aos profissionais que atuam e são responsáveis pelos cursos de Letras e Pedagogia. (Id.)

2.1 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Cumprindo a nova LDB-9394/96, o Ministério da Educação estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e para o médio, dando às escolas maior flexibilidade na elaboração dos seus currículos. Nesse plano da

nova lei, conseguimos superar a rigidez burocrática na questão dos currículos e esperamos ver confirmada e aprofundada em decisões do Conselho Nacional de Educação uma posição realmente flexível, aberta e preocupada em orientar os cursos para privilegiar o que realmente é essencial e estrutural na formação dos alunos como homens, cidadãos, intelectuais e profissionais.

Para isso, faz-se necessário resgatarmos um pouco da história.

O Curso de Pedagogia, até 1996, objetivava formar docentes para atuar nos antigos cursos de Magistério, em nível de ensino médio. Assim, supostamente, o rol de disciplinas do currículo da Pedagogia, voltava-se para atender a esse objetivo. Entretanto, a Lei 9394/96, reestruturou o ensino e, conseqüentemente, os objetivos dos seus níveis – fundamental, médio e superior. Nessa reestruturação, o objetivo dos cursos de Pedagogia volta-se para a formação de profissionais para atuarem no ensino fundamental – 1º. e 2º. ciclos, a partir de 1997. Apesar da mudança de objetivos, os currículos, ao se adaptarem, mesmo procurando atendê-los, mantiveram-se atrelados aos objetivos antigos. Objetivos e conteúdos continuam organizados à luz da visão tradicional de ensino, fragmentada e desconsiderando o aprendiz como sujeito que é, no mundo e na sociedade em que vive.

As grades curriculares, passam por nova reformulação no ano de 1999 e são submetidas à apreciação e aprovação das instâncias superiores; continuavam – e continuam – a revelar essa dissociação entre a teoria que se prega – aquela dos PCNs – e a prática que se vê – o que atribuímos a não inserção de Língua Portuguesa no rol de disciplinas. Não estamos aqui também a desconsiderar as atenuantes que parecem ter sido relevantes na ocasião: as extensões do Curso que se proliferaram nas imediações de Guarapuava, por exemplo, nas quais outros sujeitos – alunos, com sua história –

deveriam, e devem ser considerados. Porém, com a interação que se processou, no decorrer desses seis anos desde a implantação da LDB. Acreditamos que já é tempo de a grade curricular de Pedagogia ser revista.

Apresentamos, pois, a seguir, o currículo do Curso de Pedagogia, da UNICENTRO, em que se destacam, pelo grifo, Metodologia da Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, disciplinas que deveriam ser norteadas especificamente pela Lingüística, e, posteriormente, sua ementa e respectivos programas.

2.1.1 O currículo do Curso de Pedagogia da UNICENTRO

Este currículo encontra-se atualmente em vigência e, segundo a nossa visão, não contempla, por não ter aí inserida a disciplina de Língua Portuguesa, as reais necessidades dos alunos, futuros alfabetizadores. Por isso, trazemo-lo para reflexão.

| UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE- UNICENTRO | | | | | | |
|---|--|------|------------------|------------------|------------------|------|
| Guarapuava-Pr | | | | | | |
| CURSO: PEDAGOGIA, Licenciatura Plena | | | | | | |
| HABILITAÇÃO: MSI - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | | |
| CÓDIGO | DISCIPLINAS | 1.a. | 2 ^a . | 3 ^a . | 4 ^a . | C/H |
| 6612 | Sociologia da Educação I | 02 | | | | 68 |
| 6613 | Sociologia da Educação II | | 02 | | | 68 |
| 6601 | Psicologia da Educação I- Desenv. e Aprendizagem | 03 | | | | 102 |
| 6602 | Psicologia da Educação II – Pens. e Linguagem | | 02 | | | 68 |
| | História da Educação | 02 | | | | 68 |
| | História da Educação no Brasil | | 02 | | | 68 |
| | Fundamentos Filosóficos da Educação | 03 | | | | 102 |
| | Filosofia da Educação Brasileira | | 02 | | | 68 |
| | Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica | 03 | | | | 102 |
| | Pesquisa em Educação I | 03 | | | | 102 |
| | Pesquisa em Educação II | | 02 | | | 68 |
| 6633 | Trabalho de Conclusão de Curso | | | | 02 | 68 |
| | Introdução a Pedagogia: Concepções do Trabalho Pedagógico | 02 | | | | 68 |
| 9916 | Didática | | 03 | | | 102 |
| | Metodologia da Alfabetização | | 03 | | | 102 |
| 9917 | Metodologia do Ensino de Matemática | | | 02 | | 68 |
| 9920 | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa | | | 02 | | 68 |
| 9921 | Metodologia do Ensino de Ciências | | | 02 | | 68 |
| 9922 | Metodologia do Ensino de História e Geografia | | | 02 | | 68 |
| | Prática de Ensino I - Estágio Observador | 02 | | | | 68 |
| | Prática de Ensino II - Estágio Integrador | | 03 | | | 102 |
| | Prática de Ensino III - Estágio Profissional | | | 04 | | 136 |
| 6655 | Tecnologias de Comunicação e Informação | | 02 | | | 68 |
| | Pedagogia e Movimento | | | 02 | | 68 |
| | Optativa | | | | 02 | 68 |
| | Optativa | | | | 02 | 68 |
| | Eletiva | | | | 02 | 68 |
| | CARGA HORÁRIA TOTAL | 20 | 21 | 14 | 08 | 2142 |

Como determina o artigo 65 da LEI 9394/96 serão destinadas ao cumprimento das 300 horas em Prática de Ensino, as disciplinas de: Prática de Ensino I - Estágio Observador, com 68 horas; Prática de Ensino II, com 102 horas; Prática de Ensino III - Estágio Profissional, com 136 horas atingindo um total de 306 horas.

(Fonte: Histórico do Curso de Pedagogia da UNICENTRO)

2.1.1.1 Reflexão

2.1.1.1.1 *Disciplina: metodologia da alfabetização*

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO

CURSO: PEDAGOGIA

2ª SÉRIE -

C/H: 102

EMENTA

- Reflexão sobre a alfabetização como postura político-educacional.
- Estudo crítico dos principais métodos e processos de alfabetização, considerando-se os fatores psico-sócio-lingüístico que interferem no processo de aquisição da leitura e da escrita.
- Alfabetização de Adultos.
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino na aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Reconhecer a alfabetização como expressão de uma ação intencional, assentada em princípios políticos-sociais;
- Refletir sobre as bases epistemológicas dos métodos e processos de alfabetização como pressupostos teórico-metodológicos que direcionam a prática pedagógica do professor alfabetizador;
- Compreender a importância dos fatores psico-sócio-lingüísticos na aquisição da leitura e da escrita como elementos constitutivos indissociáveis no processo de alfabetização;

PROGRAMA:

Unidade I – REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO COMO POSTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL.

Memórias da alfabetização: uma (re)leitura das vivências

Aspectos conceituais: alfabetização e letramento

Novos olhares sobre a alfabetização: “a busca de um paradigma prudente para uma vida decente”

A trajetória da alfabetização: “de Emílio a Emília”

Alfabetização e letramento: para além do fracasso escolar

A produção do analfabetismo no Brasil.

A função político-social da alfabetização

Comunicação, informação, registro, orientação, organização, localização, identificação, lazer e prazer.

Possibilidades de sistematização de leitura e escrita em alunos não alfabetizados.

Unidade II– ESTUDO CRÍTICO DOS PRINCIPAIS MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, CONSIDERANDO-SE OS FATORES PSICO-SÓCIO-LINGÜÍSTICO QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA; ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

2.1 Alfabetização e epistemologia: implicações no cotidiano escolar

2.1.1 Concepção de língua, de linguagem, de ensino e de aprendizagem.

2.2 Dois métodos de alfabetização: o ensino e a aprendizagem

2.2.1 Métodos de Alfabetização

Método Síntético (orientação empirista: o mito sensorial do conhecimento)

Método Analítico (orientação apriorista: o equívoco do sujeito absolutizado)

Método Eclético (orientação mista)

O uso das cartilhas: vantagens e desvantagens dos métodos de alfabetização

2.2.2 Construtivismo e a *recriação* do conhecimento

2.2.3 Sócio-Interacionismo e o *sujeito histórico* do conhecimento

2.2.4 *Autopoiese* e a *perturbação* desencadeadora da aprendizagem

2.3 O entretecimento dinâmico da oralidade, escrita e leitura

2.3.1 Oralidade e letramento

Da fala para a escrita

Considerações sobre os fonemas e suas implicações na aquisição da escrita.

A questão das variedades linguísticas.

2.3.3 Leitura de mundo – leitura da palavra

2.4 Esquemas de construção da escrita e leitura alfabética

2.4.1 Natureza e fundamentos da escrita e da leitura

2.4.2 Do gesto a escrita: construção histórica da escrita e sua apropriação pela criança.

2.4.3 Psicogênese da língua escrita

Realismo lógico nominal e a compreensão pré-silábica da escrita e da leitura

Compreensão silábica da escrita e da leitura

Compreensão alfabética da escrita e da leitura

Compreensão ortográfica da escrita e da leitura

2.4.4 O texto como unidade significativa e suas possibilidades de sistematização em alunos com compreensão pré-silábica, silábica, alfabética e ortográfica de leitura e de escrita

2.5 Reconhecimento e intervenção nas dificuldades da escrita e da leitura em alfabetização

2.5.1 “Análise de tarefa”: identificação das funções intelectuais envolvidas nas atividades escolares.

2.5.2 Possibilidades de avaliação da compreensão da escrita e da leitura (produção e utilização de materiais específicos)

2.5.3 Possibilidades de intervenção: orientações pedagógicas.

2.6 Esquemas de construção numérica

2.7 A alfabetização corporal, artística, científica, geográfica, e histórica

Unidade III – DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA E ENSINO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.

3.1 Inserção, elaboração e implementação de projetos de pesquisa e ensino em programas de alfabetização.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Considerando o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimento, propomos o desenvolvimento de atividades que propiciem uma participação efetiva no desenvolvimento da disciplina, integrada aos programas de alfabetização com uma reflexão que permita socializar as idéias e experiências concebidas.

Para tanto, serão utilizadas aulas através de exposição oral interativa, seminários em grupo, painéis, discussões de textos, pesquisas de campo, pesquisas-ação, planejamento, elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino.

AVALIAÇÃO

A avaliação será de caráter diagnóstico, processual com vistas ao replanejamento das atividades e reencaminhamento dos objetivos propostos.

Serão considerados a participação do aluno no desenvolvimento das atividades individuais e em grupo, bem como seu empenho e comprometimento na trajetória do curso.

Serão utilizados como instrumentos de avaliação: seminários em grupo, relatórios, artigos, provas, elaboração de projetos de pesquisa e ensino a serem desenvolvidas em programas de alfabetização.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A.; MOOL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 2001.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BORGES, T. M. M. *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASLAVSKY, B. *Escola e Alfabetização*. São Paulo: UNESP, 1993.
- CAGLIARI, L. C.. *Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArTmed Editora, 2000.
- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- DORNELES, B. V. *Escrita e número: Relações iniciais*. Porto Alegre: ArTmed, 1998.
- ELIAS, M. D. C. *De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização*. . São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez . 1989.
- FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguáçu), FILIPINAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, P.. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GARCIA, R. L. (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, R. L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, R. L. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.
- GERALDI, J. W.. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOLBERT, C. S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GROSSI, E. P.. *Didática da nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GROSSI, E. P. *Didática da nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GROSSI, E. P. *Didática da nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KATO, M. A. (orgs.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- KATO, M. A. (orgs.). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura - teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.
- LAHIRE, B. *Sucesso Escolar no meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LURIA, A.; YODOVICH, Romanovich. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLL, J.. *Alfabetização Possível: Reinventando e ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- MORAIS, A. G. de (org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- RIBEIRO, V. M. *Educação de jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- ROSSATO, M. *A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Dissertação de Mestrado).
- SÉRKEZ, A. Mª B.; MARTINS, S. M. B. *Trabalhando com a palavra viva: a sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir do texto*. Curitiba: Renascer, 1996.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: vozes, 1996.
- TEBEROSKI, A.; TOLCHINSKY, Liliana. (orgs). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1997.
- VYGOTSKY, L...; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DISCUSSÃO:

Centrando nossa atenção nos grifos feitos na disciplina que aborda conteúdos concernentes à alfabetização – e tudo o que o processo abarca – percebemos que, atualmente, há uma tendência para a articulação e integração que, espera-se, ocorram no currículo do Curso: *compreender a importância dos fatores psico-sócio-linguísticos na*

*aquisição da **leitura e da escrita** como elementos constitutivos indissociáveis no processo de alfabetização.*

Para confirmar, basta olharmos os conteúdos que, obviamente, articulam-se com a leitura e escrita:

Concepção de língua, de linguagem, de ensino e de aprendizagem;

*Estudo crítico dos principais métodos e processos de alfabetização, considerando-se os fatores **psico-sócio-lingüístico** que interferem no processo de **aquisição da leitura e da escrita**; alfabetização de adultos;*

*O texto como **unidade significativa** e suas possibilidades de sistematização em alunos com compreensão pré-silábica, silábica, alfabética e ortográfica de leitura e de escrita*

Entretanto, parece-nos, que os conteúdos referidos, a bibliografia que os sustenta necessitam de uma outra disciplina que os articule e os integre, dando ao futuro professor a bagagem necessária para desenvolver um ensino-aprendizagem coerente com as novas exigências da escola democrática. Uma disciplina que o coloque diante da prática de que necessita para desenvolver um trabalho mais consistente. Uma disciplina que lhe permita entender a língua como prática social e, portanto, ofereça-lhe conhecimentos sobre leitura e produção de textos. Ou seja, Linguística Aplicada. Só assim, entendemos que a alfabetização cumpra a sua função político-social, desde a formação de seus professores.

2.1.1.1.2 Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

CURSO: PEDAGOGIA

C/H: 68

3ª SÉRIE

EMENTA

Análise crítica do ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, na realidade escolar brasileira. Abordagem da concepção de língua presentes nos Parâmetros Curriculares. A questão da língua padrão e das diferentes lingüísticas. A língua como elemento fundamental na efetivação da interdisciplinaridade e da contextualização. Questões relativas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Análise da história da leitura / escrita dos acadêmicos, considerando o seu preparo no processo de formação de leitores. Literatura infantil: espaço de criação e de interlocução. Ensino da Língua e Pesquisa. Análise crítica de livros didáticos e paradidáticos em Língua Portuguesa. O professor enquanto mediador da construção do conhecimento e da compreensão do funcionamento lingüístico nas séries iniciais do ensino fundamental. A aula: espaço de interlocuções das histórias de vida dos sujeitos e suas implicações para que o professor ou professora construa uma visão crítica.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- 2.1. Oportunizar situações que favoreçam a valorização da oralidade como subsídio à escrita.
- 2.2. Levar a turma à reflexão sobre a polêmica do domínio da língua padrão X diferenças lingüísticas.
- 2.3. Reconhecer que existem diferentes usos de linguagem e deve-se adequar sua linguagem à situação e ao interlocutor a que se dirige.
- 2.4. Discutir sobre as formas utilizadas para o ensino da língua nas escolas atualmente suas características e conseqüências na formação do indivíduo.
- 2.5. Desenvolver a leitura crítica, percebendo as mensagens sublinhadas do texto, pois atrás de cada texto há um sujeito com uma intenção.
- 2.6. Coletar materiais disponíveis sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, analisá-los e construir um material alternativo, considerado ideal, após os passos anteriores.
- 2.7. Reconhecer no texto o elemento de maior significação no trabalho com a língua.

METODOLOGIA

- 3.1. Serão realizados em sala de aula, atividades voltadas a favorecer a construção de um plano de curso para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau, através de:
 - 3.1.1. Estudo individualizado.
 - 3.1.2. Estudo em grupo.
 - 3.1.3. Participação em seminários, palestras.
 - 3.1.4. Pesquisas bibliográficas e de campo.
 - 3.1.5. Elaboração de trabalhos.
 - 3.1.6. Utilização de recursos audio-visuais.
 - 3.1.7. Entrevistas com professores e alunos.

AVALIAÇÃO

- 4.1. A avaliação será harmônica à sistemática de trabalho sendo contínua e somatória, privilegiando:
 - 4.1.1. Assiduidade e pontualidade.
 - 4.1.2. Participação efetiva nas atividades propostas.
 - 4.1.3. Testes escritos.

- 4.1.4. Relatórios.
 4.1.5. Auto avaliação.
 4.1.6. Organização do material didático para o Ensino de Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, V. T. ; BORDINI, M. da G. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado, 1988.
 AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1995.
 BERNARDO, G. *Redação Inquieta*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1986.
 CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
 _____. *Alfabetização e Pobreza*. Campinas: UNICAMP, s.d. minegret.
 COELHO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Paz e Terra, 1995.
 FARACO, C. A. *Características do sistema gráfico português*. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.
 TEZZA, C. *Oficina de Textos*. Curitiba: UFPR, 1997. (Prova mimeografada)
 _____. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.
 FRANCHI, E P. *E as crianças era difíceis...* São Paulo: Martins Fontes, 1986.
 _____. *Pedagogia da Alfabetização*. Da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
 FRANCO, A. *Metodologia de Ensino, Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora Haê, 1997.
 FREINET, C. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1977.
 FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
 _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
 GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.
 _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
 GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
 KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
 KLEIN, L. R. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.
 KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
 _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
 MAGALHÃES, R. *Texto Criativo. Caderno de redação: fase I a 6*. São Paulo: Editora do Brasil, 1989.
 PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
 PILELTI, C. (org.). *Didática Especial*. São Paulo: Ática, 1986.
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. DESU. *Linguagem e Sociedade*. Vol. 1 e 2. Curitiba, 1997.
 SILVA, E. T. da. *O ato de ler, fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
 TASCIA, M.(org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
 VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
 _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DISCUSSÃO:

No planejamento dessa disciplina, notamos, primeiramente, deslizes na redação da ementa, em que se confundem ementa, objetivos e programa. Depois, há uma desarticulação entre a descrição dos objetivos e a metodologia, a qual – parece-nos –

não dá conta de alcançá-los: Oportunizar situações que favoreçam a valorização da oralidade como subsídio à escrita;

Levar a turma à reflexão sobre a polêmica do domínio da língua padrão X diferenças lingüísticas;

Reconhecer que existem diferentes usos de linguagem e deve-se adequar sua linguagem à situação e ao interlocutor a que se dirige;

Desenvolver a leitura crítica, percebendo as mensagens sublinhadas do texto, pois atrás de cada texto há um sujeito com uma intenção.

Reconhecer no texto o elemento de maior significação no trabalho com a língua.

Esses objetivos, pelo plano apresentados, seriam alcançados por meio de *atividades voltadas a favorecer a construção de um plano de curso para o ensino de Lingüística Aplicada no 1º grau [...]*

Sem ser este o objetivo da nossa pesquisa, deixamos de entrar no mérito da desarticulação que ocorre nas etapas previstas no plano, centrando nosso foco nos elementos que apontam para a importância de existir na grade curricular do Curso uma disciplina de sustentação para os conteúdos que, observe-se, além de estarem restritos aos aspectos metodológicos, só são abordados nas 2ª. e na 3ª. séries do Curso.

Deslocando o olhar para a bibliografia, confirmamos a desarticulação entre os objetivos e metodologia e, agora, com a bibliografia. Esta vem mais uma vez enfatizar a tendência de buscar-se um ponto que articule e integre as disciplinas pedagógicas – a Lingüística. Basta observarmos os grifos na bibliografia, os quais destacam obras de Língua e de Lingüística. Estas poderiam ser mais bem trabalhadas, se o fossem numa disciplina específica, com os alunos, e discutidas com professores das outras disciplinas nas quais se inserem.

2.2 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO ABRE ESPAÇO PARA "LER E ESCREVER"?

Ao nos depararmos com a grade curricular apresentada na seção anterior, percebemos que o rol de disciplinas não contemplam aquela que abre espaço para que aqueles que vão ensinar a ler e a escrever, leia e escrevam, em situações reais de uso da Língua – Lingüística Aplicada. O mesmo porque,

Tal como a criança e adultos aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo, para em seguida trabalhar as formas e as normas gramaticais da língua (e essa tem sido uma conquista teórica importante dos últimos 20 anos). Da mesma forma é fundamental que os profissionais formados em Letras e Pedagogia compreendam a necessidade de introduzir crianças, jovens e adultos no mundo da literatura, lendo, em situações e contextos de interação que possibilitem aprender [...] (KRAMER & OSWALD (org), 2001, p.214)

O fracasso e a evasão escolar aí estão demonstrando quão frágil é o sistema educacional, e quão desamparados estamos para assumir e formar alunos com características diferentes, numa sociedade altamente complexa. Por isso, faz-se necessário conhecer a problemática que envolve a questão educacional, em seus vários aspectos, provocar rupturas e se conscientizar da necessidade de mudanças urgentes no ensino.

Diante das assertivas levantadas nos parágrafos anteriores, justifica-se o empenho em se propor a reestruturação da grade curricular aos professores do Curso de Pedagogia, a qual retrate a visão de educação, de sociedade e de homem que esse grupo de professores detém. Mesmo porque esse grupo – do Curso de Pedagogia da

UNICENTRO – trata-se de um grupo de educadores comprometido com a formação profissional, capaz de entender o seu tempo e a sua realidade e que, acreditamos, esteja interessado em refletir sobre:

- a) Como podemos formar professores sem articularmos os conhecimentos adquiridos durante a sua formação?
- b) De que forma podemos exercer a autonomia escolar, de modo a *rever sua organização curricular no que se refere às disciplinas voltadas à linguagem, leitura e escrita, tais como [...] Metodologias de Alfabetização* (Ibid., p. 212) e “Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa”, em prol da construção de uma escola popular e qualificada?
- c) Como abrir espaços, nessas disciplinas, a fim de que alunos e professores possam vivenciar situações reais de leitura e de escrita, trocando experiências?
- d) Como incentivar a reflexão sobre as relações estabelecidas nas escolas com os jovens, especialmente, *a ênfase dada pelas escolas de formação ao ensino do ensino e à repetição de tarefas, em vez da produção de leitura e escritas reais, com significado?* (Ibid.,p.213)

2.2.1 A Formação De Professores De 1º. E 2º. Ciclos – Ensino Fundamental

Kramer & Oswald (org., 2001) admitem a responsabilidade social que os professores – neste contexto, os formadores dos futuros professores – têm, em relação à situação de desconforto, perante a sociedade, em que se encontra o ensino médio. Apesar de acreditar que o problema não se restrinja aos cursos de formação de professores, os autores concordam sobre *a validade duvidosa de conteúdos [...] que se dispersam nas Didáticas e Metodologias [...]*, sugerindo a sua substituição por

disciplinas voltadas à Língua Portuguesa e à Literatura nas quais os conhecimentos seriam articulados e integrados [...] (Ibid., p. 211) Se a inserção, não a substituição, de uma disciplina capaz de articular e integrar os conhecimentos adquiridos, ocorresse, o professor – formador dos outros profissionais – passaria a se constituir na figura que instiga e informa o aluno, compartilhando seus conhecimentos no processo que passa a ser, assim, mais bem vivenciado, tornando o aluno capaz de estabelecer uma relação mais “viva” com seu aprendizado. Isso se torna perfeitamente coerente, quando sabemos que são três os tipos de conhecimento que amparam a prática docente: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular.

O primeiro tipo de conhecimento diz respeito ao conteúdo específico, próprio da área do conhecimento de que é especialista o professor. O segundo tipo de conhecimento do professor é o pedagógico do conteúdo, que permite ao professor perceber quando um tópico é “mais fácil ou difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis a ser estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado. Nesse grupo incluem-se todas as formas de que lança mão o professor para transformar conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a seqüenciação que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos. Esse conhecimento permitirá ao professor melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno. E o terceiro tipo de conhecimento, o curricular, diz respeito ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais didáticos a serem utilizados para obtenção do ensino-aprendizagem pretendido. Essa preocupação do professor com a compreensão do

que está ensinando e as alternativas que encontra, à medida que reflete sobre a sua prática e busca soluções para problemas do cotidiano pedagógico, é que fazem a singularidade de sua prática profissional, porque busca estratégias materiais e lingüísticas para se fazer compreender, para auxiliar o aluno na compreensão do novo conteúdo e na recuperação de conhecimentos e experiências anteriores que sirvam de alicerces e, ao mesmo tempo, de andaimes para novas aprendizagens, pois significam ajustes na prática docente para que a aprendizagem ocorra.

2.2.2 O papel do educador - alfabetizador

O saber se constrói por aqueles que aprendem: em nenhum momento da vida da criança, nem mesmo ao sair do ventre da sua mãe, nem mesmo antes, a criança tem "faltas", ela está constantemente "completa", "inteira".

O alfabetizador descobriu que deve estar alerta à realidade sociolingüística das crianças, sabendo aproveitar as situações em que elas se utilizam espontaneamente da escrita, para incorporá-las ao conjunto do seu trabalho didático-pedagógico no contexto da escola. Por outro lado, por sustentar esse trabalho num amálgama interdisciplinar de conhecimentos, esse educador já chegou à consciência de que a alfabetização não é mera decifração de sílabas, palavras e/ou frases, bem à moda da decodificação funcionalista e mecânica, mas sim a aquisição de instrumentos (ler/escrever) [...] esse alfabetizador já concluiu que, lá no fundo, a alfabetização, por ampliar as formas de expressão e de leitura da criança, é um instrumento fundamental de conscientização e de libertação (SILVA, 1991, p.63-64)

A universidade não pode apenas pretender formar profissionais de ensino, ou seja, sua função não é fundamentalmente profissionalizante. Sua função é mais ampla. Deve visualizar as lacunas na formação de professores no que se refere à habilidade de trabalhar com gramática, na linguagem oral e na escrita, leitura e produção de textos, ou pode-se colocar em risco o próprio ensino-aprendizagem de língua materna.

A escola precisa criar práticas metodológicas que oportunizem a aquisição da língua padrão, oral e escrita. Nesta concepção a alfabetização é discutida em três eixos, primeiro a função social da escrita: a criança precisa ter claro qual é a função da escrita socialmente; segundo, a sistematização do código da escrita, que corresponde à compreensão da necessária articulação entre grafemas e fonemas na produção da palavra escrita; terceiro, o domínio do sistema gráfico, relaciona-se à organização do sistema gráfico da língua portuguesa. A criança precisa entender as relações entre o sistema fonológico e ortográfico; tal processo é gradativo e vai se firmando no decorrer da vida escolar do aluno devido à sua complexidade da relação letra/som. Haja vista que o que se fala nem sempre se escreve como se fala.

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO => REFLEXÃO => USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO => REFLEXÃO => AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia. [...] Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 2000, p.48)

À luz dessa concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, os currículos dos cursos de formação de professores – dentre eles, alfabetizadores – deveriam contribuir para que os professores se assumissem, não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas, sim, como intelectuais transformadores.

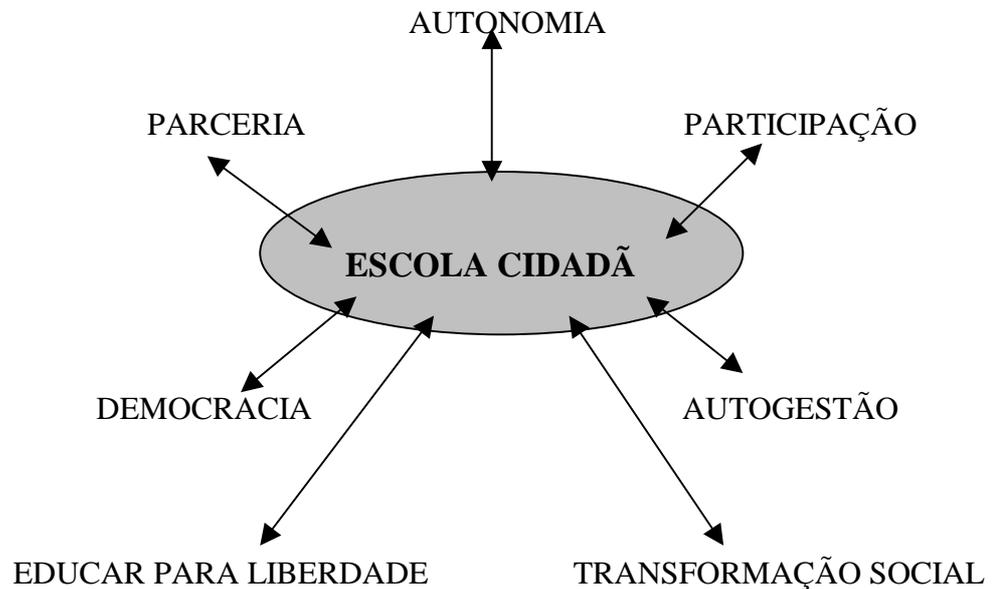
E, nesse contexto, a tarefa do alfabetizar é muito mais que ensinar a codificar e decodificar os símbolos gráficos. Implica num processo de construção do conhecimento, de interação, um processo discursivo e dialógico. Nesse sentido é importante que o professor compreenda a relação entre a fala do aluno e o aprendizado da leitura e

escrita. Contudo, acreditar que a alfabetização seja possível e viável não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações.

2.3 A UNIVERSIDADE: ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COMPLETOS

A universidade, alicerçada no tripé ensino, extensão e pesquisa, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem valorizar pessoas, cidadãos e profissionais que sejam pensantes, que busquem continuamente novos caminhos e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. É preciso possibilitar condições para que os indivíduos consigam uma formação que corresponda a seus interesses, às suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade.

Gadotti (1999) acredita ser fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que, se é importante ter consciência dos problemas, também é importante que ele seja capaz de propor alternativas para a sociedade brasileira, trabalhando com os alunos, discutindo, pesquisando e elaborando propostas de solução ou alternativas de mudança.



Dessa forma, a universidade cumpre o seu papel de escola cidadã, ou seja, uma escola democrática que, como tal, tem sua autonomia, exerce na sociedade parcerias em prol do bem comum, educa para a liberdade, autoquestionando-se. Assim sendo, transforma a sociedade, inserindo profissionais competentes. Para isso, os professores deverão conscientizar-se de que a escola não é o único lugar onde se adquire a educação, de que a escola contribui com a cidadania, e a linguagem é fator primordial de interação, neste contexto. Interação esta que, conforme Kleiman (1996, p.31), ... *se refere especificamente ao interrelacionamento não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizado pelo leitor na leitura.*

Essa visão de interação, que envolve todos os níveis de conhecimento, prevê um ensino que, ao invés de proporcionar ao aluno recortes da realidade, centradas no mero reconhecimento e processamento de letras, palavras, muda o foco de estudo, *da compreensão da microunidade à compreensão de textos.* (Ibid., 32), já que são eles

responsáveis pela interação, via linguagem.

Portanto, como responsável pela formação de profissionais competentes, completos, é esta a universidade que queremos:

Em se tratando de ensinar, o ser humano, na posição de professor, deve reconhecer que a importância que se dá a uma língua é garantida pela relevância política dos países que a falam e contribuem para esse destaque as condições de vida do seu povo e o papel que desempenha nas artes, nos esportes e nas ciências. Por isso, julgamos importante resgatar alguns posicionamentos, na área de ensino de língua materna, nessas décadas. E, quando nos referimos à capacidade de o indivíduo mudar, não queremos afastá-lo de suas convicções ideológicas, mas sim, aproximá-lo da evolução e do seu aprofundamento nelas. Mesmo porque, cremos, também, que essas convicções, quando se trata de ensinar, só apontam para um foco: a melhor maneira de conseguir daqueles que se dispõem a aprender uma inserção na sociedade, via competência. (ZANINI, 1999, p.79-80).

Concordamos com Zanini, e concluímos esta seção e este capítulo, tendo em mente que a escola não pode ser vista como solução para todos os problemas da sociedade, mas, sim, como um espaço onde se tem como firme propósito respeitar as diferenças e formar cidadãos conscientes de suas capacidades.

CAPÍTULO III – O (DES) ENCONTRO TEORIA E AÇÃO

Lutemos pela transformação do mundo, mas não nos esqueçamos de transformar em nós o que nele nos desagrada.
Gandhi

No intento de alcançarmos o objetivo desta dissertação, isto é, evidenciar a necessidade de inserção da disciplina de Lingüística Aplicada, no currículo do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, elaboramos, para cumprir esta fase do trabalho, as questões:

- A. O que é alfabetizar?
- B. Qual professor está apto a alfabetizar?
- C. Ler é decodificar? O que é ler?
- D. Escrever é codificar? O que é escrever?
- E. Alfabetizar bem depende mais da metodologia, de estratégias ou de conhecimentos de leitura e de escrita?
- F. Quando considera que seu aluno está alfabetizado?
- G. Qual a concepção de ensino-aprendizagem que orienta as suas aulas?
- H. Quais são os objetivos da alfabetização estão atrelados ao ensino de língua materna?
- I. Há defasagem de conteúdos de língua, no currículo do curso de pedagogia?
- J. O currículo dos cursos de pedagogia cumprem o seu papel na formação de professores de 1º. e 2º. ciclos – ensino fundamental, já que esses ciclos se destinam à alfabetização?

O questionário, aplicado, por meio da entrega e posterior recolhimento, com professores alfabetizadores de escolas públicas e particulares da região urbana de Guarapuava-PR, escolhidos

em número não determinado, mas dentre aqueles formados pela UNICENTRO, a partir da implantação da atual LDB, e acadêmicos das terceira e quarta séries de Pedagogia da instituição, deste ano de 2003, visam a analisar e a vivenciar a repercussão do currículo na realidade de nossas escolas.

Cumpramos destacar que, antes de aplicá-lo, tivemos a oportunidade de entrevistar informal e oralmente, sem um roteiro previamente constituído, diversas professoras (pedagogas graduadas após implantação da grade curricular para MSI - Magistério Séries Iniciais 1996) da rede municipal e particular, tendo como foco de pesquisa o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Entretanto, aqui, deter-nos-emos, nos questionários que fizeram parte do segundo momento de nossa pesquisa, visto que o primeiro foi realizado para delimitar os sujeitos – alfabetizadores, professores e acadêmicos apontados no parágrafo anterior – que seriam aqui envolvidos.

Devido às informações terem sido adquiridas através de questionário, recolhido em dias subseqüentes à sua entrega aos sujeitos, as respostas podem não ter sido espontâneas.

3.1. A ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.

Esta análise apresenta as respostas dos professores das redes pública e privada de ensino, que foram os sujeitos da pesquisa. Optamos por reuni-las pela aproximação – marcada por grifos na sua transcrição, que, esclarecemos, feita de forma livre, por nós – de seus conteúdos. Gostaríamos de registrar que nossa intenção inicial era abranger o total de cento e cinquenta (150) sujeitos de pesquisa, e, por isso, esse foi o número de questionários distribuídos a igual

número de sujeitos. Porém, obtivemos o retorno de apenas 60%, isto é, 90 questionários. Transcrevemos e organizamos os mesmos pelo maior número de ocorrência de semelhança de conteúdos das respostas.

Assim, obtivemos a devolução de questionários, assim representada:

| | | |
|---|---|--|
| Escola particular – 50 questionários – respondidos – 12 – (24%) | Escola pública 50 questionários respondidos – 28 – (56 %) | Acadêmicos – Pedagogia 50 questionários - respondidos – 50 – (100 %) |
|---|---|--|

Destacamos, nesta seção, para análise, quatro respostas de cada um dos dois primeiros grupos, as quais se registram, com a respectiva análise crítica, sem discriminação dos grupos, a seguir:

A. O QUE É ALFABETIZAR?

- a) “É mais do que auxiliar o aluno a adquirir o domínio da **língua oral e escrita**, pois é fundamental que o educando tenha **participação social efetiva**, que ele se comunique tendo acesso à informação, expressando e defendendo seu ponto de vista, partilhando e construindo visões de mundo, ampliando seus conhecimentos.”
- b) “É tornar o indivíduo capaz de entender e ser entendido integrando-se assim na **sociedade letrada**.”
- c) “Alfabetizar é mais do que ensinar a **ler e a escrever**, e dar condições para que o aluno faça também a **leitura da sua realidade**.”
- d) “Alfabetizar é levar o aluno a ter envolvimento com a **leitura e a escrita**, reconhecendo a importância e seu significado no dia-a-dia”
- e) “É um processo educativo que envolve a **apropriação da língua escrita e a linguagem falada (leitura)**”
- f) “Dar oportunidade ao aluno de observar, estabelecer relações, organizar, interiorizar, duvidar, reelaborar até chegar ao **código alfabético usado pelos adultos**.”
- g) “É levar a criança a entender que a **escrita é a fala reproduzida graficamente**, tornando sua aprendizagem significativa do como e do porque, ler e escrever.”
- h) “É levar a criança a conhecer a **leitura e a escrita**, tornando-a reflexiva, crítica ampliando seu conhecimento de mundo.”

Análise crítica:

As respostas, conforme descrição, convergem para um só sentido: ler e escrever, e tudo o que essas atividades abarcam:

a)...*língua oral e escrita; ... participação social efetiva;* b) ...*sociedade letrada;* c) ... *ler e escrever; ... leitura da sua realidade;* d)...*leitura e escrita;* e)...*apropriação da língua escrita e da linguagem falada (leitura);* f) ...*código alfabético;* g) ...*escrita é a fala reproduzida graficamente;* h) ... *leitura e escrita.*

Podemos constatar que as respostas seguem a mesma ótica: a ancoragem do processo de alfabetização nos objetivos do ensino-aprendizagem de língua materna.. Isso parece emergir a defasagem do currículo em relação à não contemplação de uma disciplina que oportunize aos alunos do Curso de Pedagogia vivenciar situações de estudo da língua materna.

B. QUAL PROFESSOR ESTÁ APTO A ALFABETIZAR?

- a) “Aquele que tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Aquele que possui um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural.”
- b) “É aquele que está sempre em busca de novos métodos, pesquisas, visando aprimorar a sua prática. O professor consciente que busca à formação necessária para formar cidadãos críticos e ativos.”
- c) “Todos os professores estão aptos, independente se ele só trabalhou com “4^a. série”, e se na sua turma um aluno encontrar dificuldades, ele deve procurar possibilidades para solucionar a defasagem.”
- d) “O professor que tem conhecimento sobre alfabetização, sobre as fases da criança e que possua um pouco de prática escolar.”
- e) “Não deve ser um mero treinador, transmissor, nem um técnico, mas deve assumir o papel de mediador que respeita a voz do aluno.”
- f) “Além de dominar os conteúdos ter a base teórica do desenvolvimento da criança na fase em que ela se encontra e, mais ainda ter claros os objetivos a serem alcançados, a partir da realidade da criança.”
- g) “É aquele que deter conhecimento teórico de base e que busca um aperfeiçoamento constante, interage com o mundo.”
- h) “Ele está sempre se aperfeiçoando buscando coisa nova, deve ser dinâmico, para não deixar lacunas que mais tarde poderão causar sérias dificuldades de aprendizagem.”

Análise crítica:

As respostas dadas a essa pergunta apontam-nos que os professores têm a noção de que o bom alfabetizador precisa conhecer a língua materna e ter acesso ao seu ensino. Basta observarmos passagens do seu discurso:

a)...*acesso aos saberes lingüísticos*; b) *O que busca à formação necessária para formar cidadãos críticos e ativos*; c) *Todos os professores estão aptos, independente se ele só trabalhou com 4^a. série*; d) *...tem conhecimento sobre alfabetização, sobre as fases da criança e que possua um pouco de prática escolar*; e) *...deve assumir o papel de mediador*; f) *... dominar os conteúdos ter a base teórica do desenvolvimento da criança na fase em que ela se encontra e, mais ainda ter claros os objetivos a serem alcançados*; g) *... deter conhecimento teórico de base* ; h) *... não deixar lacunas que mais tarde poderão causar sérias dificuldades de aprendizagem.*

Cotejando as respostas dos professores, verifica-se certa criticidade com relação à atuação profissional: *...não deixar lacunas que mais tarde poderão causar sérias dificuldades de aprendizagem.* Com exceções, no discurso, revelam-se descomprometidos: *todos os professores estão aptos, independente se ele só trabalhou com 4^a. série.* Contudo, não nos parece que ação e teoria se confluem, com o ensino-aprendizagem, quando estão em sala de aula. Basta que nos reportemos ao fracasso e evasão escolar.

Naturalmente, as questões abordadas nas perguntas são comuns aos professores, já que são atuantes no ensino fundamental; pertencem ao mundo-vida do educador. Nas suas respostas, reconhecem isso: *...tem conhecimento sobre alfabetização, sobre as fases da criança e que possua um pouco de prática escolar*; *...dominar os conteúdos ter a base teórica do desenvolvimento da criança na fase em que ela se encontra...*

Sabemos que a alfabetização é, sem dúvida, momento importantíssimo da formação escolar de uma pessoa, diríamos que é a base que alicerça a construção do próprio conhecimento sistematizado. Contudo, tem-se constituído numa barreira para grande número de crianças que ingressam na escola, algumas vezes, ocasionada pelo despreparo do alfabetizador: **todos os professores estão aptos**, independente se ele só trabalhou com 4^a. série.

Já outros reconhecem que, na escola que se quer hoje, por trás do processo de alfabetização está a compreensão de que *a relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe a crença arraigada de que o domínio do bê-á-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 [...] acesso aos saberes lingüísticos.* (BRASIL, 2000, p.33): Isso corrobora o que se lê nos PCNs :

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhe são característicos. (BRASIL, 2000, p.33-34)

Mesmo porque *o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.* (Id.)

Assim compreendida a alfabetização, os professores parecem, no discurso, saber qual é a postura que devem assumir em sala de aula: *...deve assumir o papel de mediador:*

O professor deixa de ser controlador de comportamentos e detentor do saber, para tornar-se mediador entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível (no caso, a língua escrita) e desafiador no processo de aprendizagem. (MOLL, 2001, p.171)

Embora fragmentadamente, já que expressa na fala de professores distintos, o discurso que atrela metodologia e conhecimento: *ter claros os objetivos a serem alcançados;... deter conhecimento teórico de base.*

C. LER É DECODIFICAR? O QUE É LER?

- a) “Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a por letra, palavra por palavra. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos e do seu conhecimento sobre o assunto. Ler é uma prática que permite ao aluno construir seu conhecimento sobre diferentes gêneros, devendo, não apenas decodificar, mas compreender o que lê e o que não está escrito. Ler é a resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal, é uma prática social, é questionar a realidade para compreendê-la melhor é assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e o que se quer dizer. É um meio, nunca um fim.”
- b) Ler é decodificar pois além de ler, tem que entender o significado e ter visão de mundo. Não é somente unir as letras e formar as palavras, mas é ter uma visão global de mundo.”
- c) “Ler vai além do simples decodificar, é interpretar e entender o contexto. Ler é interpretar, é obter informações de um texto e dele se utilizar.”
- d) “Ler é decodificar e entender o significado do que se está lendo e interpretar. Ler vai além de decodificar códigos e sim interpretar, analisar que se lê, nas ruas, jornais, etc.”
- e) “Decodificar é um passo para chegar à leitura, pois a verdadeira leitura só acontece quando se lê e interpreta. Ler – é interpretar com criticidade o mundo que a cerca.”
- f) “Não, por que o aluno que decodifica não interpreta o que lê. Ler não é apenas decodificar, mas compreender que seja uma relação simbólica entre dois objetos.”
- g) “Sim e entende a decodificação. Ler é decodificar, entender e processar o conhecimento adquirido.”
- h) “Não, é compreender o mundo através da palavra escrita, interpretar o seu espaço, utilizando-se do código escrito (palavra) Ler é compreender a realidade que o cerca, podendo agir ativamente na sociedade letrada.”

Análise crítica:

Observemos a confluência, de respostas dadas à pergunta; confluência que enfatiza uma concepção de leitura que extrapola os limites da mera decodificação, mais voltada, portanto, à

visão psicolinguística de ensino: [...] *o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, compreender o que lê e o que não está escrito; ...é interpretar e entender o contexto; ... entender o significado; vais além de decodificar, interpretar, analisar que se lê, nas ruas, jornais, etc..*

Outras parecem ter absorvido a concepção socioconstrutivista de leitura, deixando-se evidenciar as suas etapas – decodificação, compreensão e interpretação, com vistas à formação de um leitor maduro, ou seja, capaz de ler também o mundo, posicionando-se diante dele:

...decodificar é um passo para chegar à leitura, interpretar com criticidade.

Entretanto, outras respostas parecem revelar, ou o desconhecimento das teorias que devem ancorar a prática, ou ainda hoje acreditam e praticam um ensino-aprendizagem tradicional e mecanicista: *... ler é decodificar*. Emerge daí a visão fragmentada de ensino de leitura que o professor detém, haja vista que *a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê* (BRASIL, 2000, p.53). Mesmo porque: *a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência*. (Id). E é esse leitor proficiente que desejamos ver formado.

Outras respostas são evasivas e desconexas no seu discurso e parecem ter sido dadas por professores que nem sequer refletem sobre o que trata um dos objetivos da alfabetização e do ensino-aprendizagem de língua materna: *...compreender que seja uma relação simbólica entre dois objetos;... é compreender a realidade*.

D. ESCREVER É CODIFICAR? O QUE É ESCREVER?

- a) “Não, escrever exige empenho, dedicação, compromisso, seriedade, planejamento, não basta apenas codificar som e letras. Um escritor competente é capaz de olhar criticamente o próprio texto, com o objetivo de analisa-lo e é capaz de compreender que o domínio da escrita se adquire, muito

mais, pela leitura do que pela escrita; A escrita é uma prática complementar da leitura, transforma a fala, escrever é saber fazer uso da escrita com eficácia compreendendo seus usos e formas. Assim como a leitura, a escrita é uma prática que permite ao aluno construir seu conhecimento sobre diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.”

- b) “Escrever é codificar, precisa conhecer os códigos e signos para escrever. É uma forma de se expressar, usando sinais e códigos.”
- c) “De certa forma sim, porque o ato de escrever nada mais é do que um registro de idéias e pensamentos. É o ato de registrar idéias e pensamentos.”
- d) “Escrever é uma forma de codificar dando sentidos aos simples signos. Escrever é dar sentido aos signos. Mas também expressar todo sentimento, não importando a forma de signos utilizados.”
- e) “Sim, mas é um processo muito mais amplo, o importante é se fazer entender. É se fazer entender através de códigos.”
- f) “Leitura e escrita devem andar juntas, é preciso conhecer os códigos e saber ler para escrever, pois senão será apenas uma cópia. Escrever é transmitir os conhecimentos adquiridos através da leitura. Não esquecendo que o que se escreve terá que ser lido e interpretado.”
- g) “Sim, pois é preciso olhar para a letra ou palavra e saber o que ela representa. Através da escrita e das experiências com ela comunicar-se. É compreender, conhecer a representação gráfica das letras.”
- h) “Sim, é codificar letras, mas não o pensamento pois em textos ele não pode. É ser capaz de expressar suas idéias de maneira coerente utilizando corretamente a língua padrão.”
- i) “A escrita começa pelo código, mas para realmente saber escrever é preciso adquirir conhecimento das leituras, ambas não se separam. É registrar conhecimentos adquiridos através da leitura.”

Análise crítica:

a)...Não, não basta apenas codificar som e letras, escrever é saber fazer uso da escrita com eficácia compreendendo seus usos e formas; b)... é codificar, forma de se expressar, usando sinais e códigos; c) ...sim, É o ato de registrar idéias e pensamentos; d) ...forma de codificar, Escrever é dar sentido aos signos; e) ...Sim, É se fazer entender através de códigos; f) ...Leitura e escrita devem andar juntas, é transmitir os conhecimentos adquiridos; g) ...Sim, conhecer a representação gráfica das letras; h) ...Sim, É ser capaz de expressar suas idéias de maneira coerente utilizando corretamente a língua padrão; i) ...escrita começa pelo código, É registrar conhecimentos adquiridos através da leitura;

As respostas a essa pergunta apontam para um discurso “pronto”, daqueles que, provavelmente, tiveram algum contato de leitura com os textos dos PCNs: ...Um escritor

competente é capaz de olhar criticamente o próprio texto, com o objetivo de analisá-lo e é capaz de compreender que o domínio da escrita se adquire, muito mais, pela leitura do que pela escrita;... escrever é saber fazer uso da escrita com eficácia compreendendo seus usos e formas.

Um discurso que se revela socioconstrutivista: *a escrita é uma prática que permite ao aluno construir seu conhecimento sobre diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.*

Porém, por vez, muito tradicional, marcado pelo assujeitamento do aluno e pela fragmentação do ensino: *escrever é codificar; precisa conhecer os códigos e signos para escrever. É uma forma de se expressar, usando sinais e códigos; o ato de escrever nada mais é do que um registro de idéias e pensamentos. É o ato de registrar idéias e pensamentos; olhar para a letra ou palavra e saber o que ela representa. Através da escrita e das experiências com ela comunicar-se. É compreender, conhecer a representação gráfica das letras; escrever é uma forma de codificar dando sentidos aos simples signos. Escrever é dar sentido aos signos.*

Outras respostas apresentam discursos reveladores da consciência da totalização do ensino: *leitura e escrita devem andar juntas; é preciso conhecer os códigos e saber ler para escrever, pois senão será apenas uma cópia. Escrever é transmitir os conhecimentos adquiridos através da leitura. Não esquecendo que o que se escreve terá que ser lido e interpretado; a escrita começa pelo código, mas para realmente saber escrever é preciso adquirir conhecimento das leituras, ambas não se separam. Porém, também, confusos na sua concepção de escrita: é registrar conhecimentos adquiridos através da leitura; é codificar letras, mas não o pensamento pois em textos ele não pode;*

E outras respostas parecem revelar uma concepção de texto, sob o viés lingüístico: *É ser capaz de expressar suas idéias de maneira coerente utilizando corretamente a língua padrão.*

Pois, para Geraldi, apoiado em Bakhtin: Cada palavra emitida *é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém*, (BAKHTIN² apud GERALDI, 1996, p.27-28). Por isso, o autor deve saber que a língua escrita difere da falada e se adequa ao contexto e ao seu leitor.

E. ALFABETIZAR BEM DEPENDE MAIS DA METODOLOGIA E DE ESTRATÉGIAS OU DE CONHECIMENTO DE LEITURA E ESCRITA?

- a) “Para alfabetizar é preciso ter conhecimento de leitura e escrita, mas também é necessário que se saiba fazer uso desse conhecimento, que estratégias e metodologias utilizar para que esse conhecimento seja compartilhado e ampliado.”
- b) “Ambos são importantes, mas ainda prevalece a metodologia e estratégia. De nada adianta o professor ter um grande conhecimento teórico e não saber como aplica-lo.”
- c) “Alfabetizar depende de uma metodologia e estratégia eficazes para que o processo aconteça.”
- d) “Depende do conhecimento que se tem de leitura e escrita, mas também da metodologia ou estratégia que se vai usar para atingir objetivos. E nesse momento que acontece a práxis.”
- e) “Seguramente a metodologia e as estratégias são instrumentos eficazes e importantes para a alfabetização. Entretanto, o conhecimento em todos os aspectos – da leitura e da escrita são primordiais e essenciais para a alfabetização. Ambas são necessárias, uma completa a outra, de forma a ampliar as formas de se alfabetizar.”
- f) “Depende mais do conhecimento da leitura e escrita, das experiências, incentivo e uso dela.”
- g) “Conhecimento de leitura e escrita, porque através desse conhecimento o professor poderá elaborar suas metodologias e estratégias.”
- h) É um conjunto uma depende da outra, para que aconteça um bom trabalho, é preciso uni-las

Análise crítica:

As respostas a): *conhecimento de leitura e escrita, estratégias e metodologias*; d): *metodologia e as estratégias são instrumentos eficazes, a leitura e da escrita, Ambas são necessárias*; e): *metodologia e estratégias, conhecimento da leitura e escrita*; g) *Conhecimento de leitura e escrita, suas metodologias e estratégias*; h): *um conjunto uma depende da outra, é preciso uni-las*; retomam a postura de Cagliari (2002, p. 9): [...] *sem o conhecimento competente*

² BAKHTIN, M.. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2ª ed., São Paulo. Hucitec, 1982.

da realidade lingüística, compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.

Já as respostas b): *prevalece a metodologia e as estratégias* e c): *depende da metodologia e da estratégia* atribuem à metodologia e à estratégia o sucesso ou o insucesso da alfabetização, o que dissocia a teoria da prática, desvaindo-se a noção totalizadora do ensino. O mesmo acontece, apesar de apontar para outra direção – a teoria – com o discurso da resposta f): *conhecimento de leitura e de escrita.*

F. QUANDO CONSIDERA QUE O SEU ALUNO ESTÁ ALFABETIZADO?

- a) “Quando ele é capaz de produzir textos alfabeticamente, preocupando-se com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica; lendo com uma visão crítica analisando também o que não está escrito, resgatando o seu significado e compreendendo a idéia global.”
- b) “Quando está apto a entender o sentido da escrita e da leitura e consegue passar para o papel.”
- c) “Alfabetização é um processo contínuo, não se limita a uma fase atingida em determinado tempo.”
- d) “Quando ele está apto a dar suas opiniões, interpretar, criticar oralmente e conseguir transmitir através do código escrito.”
- e) “Quando ele é capaz de dar significado ao que lêem e escrevem.”
- f) “Quando ele domina a linguagem falada e escrita, produz textos significativos, compreende textos orais e escritos, sabe comparar diferentes pontos de vista, critica e interpreta o mundo ao seu redor.”
- g) “Quando ele começa a compreender a linguagem escrita e interpreta-la como recurso para expressar o que sente e compreender o mundo que o rodeia.”
- h) “Quando ele lê e escreve interpretando com criticidade.”

Análise crítica:

Essa pergunta nos traz respostas que reforçam a hipótese que orienta a nossa pesquisa, ou seja, o professor alfabetizador necessita ter na sua formação um espaço em que produza textos proficientes. Basta resgatarmos estas passagens: a) *capaz de produzir textos [...] preocupando-se com a segmentação do texto em palavras e frases e com a convenção ortográfica*; b) *entender o*

sentido da escrita e da leitura e consegue passar para o papel; d) apto a dar sua opiniões (...) transmitir através do código escrito; e) capaz de dar significado ao que lêem e escrevem; f) produz textos significativos; g) compreender a linguagem escrita e interpretá-la como recurso para expressar o que sente...; h) lê e escreve com criticidade.

Isso, mesmo reconhecendo que esse discurso não se coaduna com a prática, uma vez que os problemas de alfabetização persistem nos terceiro e quarto ciclos e, até, nos ensinos médio e superior. Talvez a dissociação do discurso da prática, que parece evidente, aconteça por causa da defasagem na formação do alfabetizador, em face da desconsideração aos benefícios que a disciplina Língua Portuguesa traria, se inserida nas grades curriculares do curso de Pedagogia. Mesmo porque, para se oferecer ao aluno essa alfabetização tão vinculada ao ensino-aprendizagem de língua materna, o professor deverá ter os “saberes lingüísticos” que eles mesmos asseguram que devam ter. Há, como podemos constatar, um eco nas respostas, apesar de a resposta c) dizer que a *alfabetização é um processo contínuo*, discurso evasivo, marcado pelo clichê.

G. QUAL A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE ORIENTA AS SUAS AULAS?

- a) “**Construtivismo**, tendo em vista que o aluno é um ser ativo no processo de construção do próprio conhecimento e o professor é o mediador que deve ter como objetivo formar gente com mentalidade aberta, senso crítico e espírito de participação.”
- b) “A concepção **construtivista**, onde se pretende que o aluno construa o seu conhecimento por si próprio. Onde **saiba refletir, questionar e solucionar os problemas enfrentados.**”
- c) “A concepção é a de **interação com o outro**, onde o **aprendizado é construído pelo aluno.**”
- d) “A criança deve ampliar e buscar novos conhecimentos, o professor será **orientador**, fazendo interferências onde for necessário e ele deve **propor situações problema levando o aluno a refletir e pesquisar.**”
- e) “O **indivíduo aprende aquilo que se faz necessário e lhe faz sentido**, dessa forma o ensino-aprendizagem, dar-se-á de forma contínua onde **o aluno constrói o seu conhecimento.**”

- f) “Não consideramos que uma só tendência venha a proporcionar tão bons resultados qual o uso de uma diversidade de atividades o importante é alcançar o objetivo e respeitar a maneira de aprender de cada um.”
- g) “Com os PCNs – o PROFA, estamos procurando trabalhar dentro do Construtivismo.”
- h) No meu trabalho eu valorizo o diálogo a liberdade do aluno e acredito na aprendizagem com alegria

Nas respostas dadas à questão G, com exceção da h), que não marca uma concepção, por ser divagadora, as demais parecem ter consciência de que, hoje, a concepção que orienta – ou deveria – orientar o ensino-aprendizagem é o construtivismo ou socioconstrutivismo. Vemos que, em termos de discurso, os professores estão afinados, com o discurso “na ponta da língua”.

H. QUAIS OS OBJETIVOS DA ALFABETIZAÇÃO ESTÃO ATRELADOS AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?

- a) “Ler, escrever, interpretar.”
- b) “O professor precisa conhecer como a cça se desenvolve, e como acontece a aprendizagem do aluno.”
- c) “Ler- ouvir, Escrever- interpretar, Falar-criticar”
- d) “O ensino da língua deveria auxiliar o aluno na leitura e compreensão de seu contexto cultural, bem como capacita-lo a produção de conhecimento e a construção de carreira profissional.”
- e) “Ensinar as bases da língua portuguesa, de forma culta, fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem formal e informal.”
- f) “Desenvolver a linguagem oral e escrita, e interpretação.”
- g) “Conhecer a língua materna e poder melhor se comunicar, tanto oralmente, quanto através da escrita.”
- h) “Tirar os vícios de linguagem”

Análise crítica:

Mais uma vez, embora aqui não esteja marcada a concepção de leitura e de escrita que ilumina a prática desses professores, nas respostas, por vezes divagadoras e vazias, como o são a b), a d), a e) a g) e a h), os objetivos do ensino-aprendizagem de língua materna não se desvinculam dos objetivos da alfabetização: a) *ler, escrever, interpretar*; c) *ler-ouvir, escrever-*

interpretar, falar-criticar; d) leitura e compreensão de seu contexto cultural; e) ensinar as bases da língua portuguesa, de forma culta, fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem formal e informal; f) linguagem oral e escrita; g) melhor se comunicar; h) tirar os vícios de linguagem.

Percebemos que não há “conhecimento de causa”, revelado na maioria das respostas. Porém, há um certo “ouvi em algum lugar” o discurso, em nível de terminologias, as quais nem sempre são coerentemente retomadas. Isso, entretanto, deixa evidente que eles sabem o que têm que ensinar e não sabem o uso adequado, por lhes faltar conteúdos na sua formação.

I. HÁ DEFASAGEM DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA MATERNA?

- a) “Além de haver defasagem é complexa demais.”
- b) “Há na prática. Mesmo que a teoria tente colocar conhecimentos formais, na prática tende a ser o inverso.”
- c) “Existem defasagens como leitura, interpretação e até mesmo para se expressar através da escrita e da oralidade.”
- d) “Sim, com certeza, há muito o que se trabalhar para sanar estas dificuldades.”
- e) “Sim, pois existem pessoas que apenas decodificam, são analfabetos funcionais, estão “alfabetizados” mas não refletem, não interpretam, não analisam a realidade que os cercam.”
- f) “Para constatar esta defasagem, basta considerar a dificuldade de interpretação e de produção de texto dos alunos do ensino médio e até de acadêmicos.”
- g) “Sim, muitos conteúdos se fazem de forma desinteressante p/ o aluno, cabendo ao professor fazer uso da criatividade para trabalhar determinados conteúdos.”
- h) “Existe, nossa língua é muito complexa, a realidade da fala (linguagem) das crianças também evidência isso, quando chegam a escola o vocabulário usado, concordâncias que é a linguagem de casa, das ruas. E mesmo em meu histórico de vida escolar percebo quantas dificuldades possuo por esta defasagem e principalmente pelo tipo de alfabetização que tive. Alguns pontos falhos tenho conseguido suprir com muitas leitura.”

Análise crítica:

Aqui há a corroboração da inferência que fizemos na discussão que antecede a essa: há defasagem de conteúdos ofertados pela disciplina Língua Portuguesa, durante a formação do alfabetizador. E, mesmo eles que alfabetizam, consideram a língua materna como “complexa”.

Por quê? Talvez por estarem tão distanciados das experiências vivenciadas em aulas de Língua Portuguesa, as quais ocorreram no seu ensino fundamental:

a)...*Além de haver defasagem é complexa demais;* b)...*na prática;* c)...*Existem defasagens, leitura, interpretação, escrita e da oralidade;* d)...*Sim, com certeza, há muito o que se trabalhar para sanar estas dificuldades;* e)...*Sim, analfabetos funcionais, estão “alfabetizados” mas não refletem, não interpretam, não analisam a realidade;* f) ...*basta considerar a dificuldade de interpretação e de produção de texto dos alunos do ensino médio e até de acadêmicos;* g) ...*Sim, cabendo ao professor fazer uso da criatividade para trabalhar;* h)...*Existe, nossa língua e muito complexa.*

Há defasagem, é o que todos comentam, mas como agir para amenizá-la? Em princípio, acreditamos que seja pelo conhecimento:

A língua é o meio maior que propicia a integração do homem com a sociedade. Daí decorre que a Universidade privilegie a língua dentro do contexto real, natural e amarrada à experiência entre sujeitos. É uma língua de frases – não de palavras soltas – inseridas em contextos significativos, providas de intenções manifestadas por interlocutores. Frases que viabilizam a contextualização inerente a qualquer atividade humana em situações concretas de atuação social, objetivando a comunicação e a expressão para vários fins. (DELL’ISOLA & MENDES (ORGS) 1997, p. 53)

Em suma, as reflexões teóricas oriundas dos estudos da linguagem e sua aplicação em sala de aula são fundamentais, provavelmente contribuiriam com o ensino-aprendizagem na sua totalidade.

J O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA CUMPRE O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1^o. E 2^o. CICLOS – ENSINO FUNDAMENTAL, JÁ QUE ESSAS SÉRIES SE DESTINAM À ALFABETIZAÇÃO?

- a) “Sim, tendo em vista que cada vez mais tomamos consciência de que, nós educadores somos mediadores e que o aluno é o sujeito ativo na construção do conhecimento, temos clara a importância de uma boa formação para podermos atender às necessidades dos educandos.”
- b) “Infelizmente deixam muito a desejar pois fala-se muito no teórico, esquecendo um pouco da prática.”
- c) “Não. As metodologias não corresponderam as nossas necessidades e expectativas.”
- d) “De certa forma cumpre, mas, precisamos de muito mais preparação para esse trabalho.”
- e) “O currículo dos cursos de pedagogia cumpre seu papel na formação de professores de 1^o. e 2^o. ciclos – do ensino fundamental, já que essas séries se destinam a alfabetização. Deveria ser um estudo mais aprofundado e com experiências desenvolvendo mais a prática.”
- f) “O curso dentro do currículo cumpre seu papel e tem bons profissionais para formar bons professores. Porém isso depende somente do interesse do acadêmico.”
- g) “Não, as metodologias não corresponderam às nossas necessidades e expectativas.”
- h) “O currículo dos Cursos de Pedagogia nem sempre cumpre o seu papel na formação dos professores de 1^o. e 2^o. ciclos do Ensino Fundamental, que muitas vezes perde-se muito aos longos discursos teóricos que atendem as necessidades do educando. O educador perde-se e frustra-se por não conseguir vincular a teoria com a prática. O educador deve ir além do Curso de Pedagogia, buscando outros meios de formação para ampliar seus conhecimentos.”

Análise crítica:

Há uma incoerência marcada na maioria das respostas a esta questão em relação, principalmente à anterior, visto que, ao mesmo tempo em que admitem a defasagem de conteúdos, ou a falta deles, no que concerne à Língua Portuguesa, imprescindível a quem alfabetiza. Mesmo assim, admitem, embora não saibam expressar o porquê, que o Curso não tem cumprido de maneira totalmente satisfatória a sua função de formadores de profissionais da área da educação:

a)...Sim, temos clara a importância de uma boa formação; b)...Infelizmente deixam muito a desejar, pois fala-se muito no teórico, esquecendo um pouco da prática; c)...Não. As metodologias não corresponderam as nossas necessidades e expectativas; d)...De certa forma

cumprir, precisamos de muito mais preparação; e) ...cumprir seu papel na formação de professores, Deveria ser um estudo mais aprofundado e com experiências desenvolvendo mais a prática; f)...O curso dentro do currículo cumprir seu papel, depende somente do interesse do acadêmico; g)...Não, as metodologias não corresponderam às nossas necessidades e expectativas; h)...Pedagogia nem sempre cumprir o seu papel na formação dos professores. O educador perde-se e frustra-se por não conseguir vincular a teoria com a prática. O educador deve ir além do Curso de Pedagogia, buscando outros meios de formação para ampliar seus conhecimentos.

Conclusão

Nas respostas dos professores das escolas particular e pública, destacamos quatro segmentos de resposta: no primeiro, estão satisfeitos com o currículo, e há quem enfatize o interesse do próprio acadêmico para um bom aproveitamento; no segundo, concordam com a abrangência do currículo, mas assinalam falhas quanto às metodologias; no terceiro, alertam que o currículo “nem sempre” é satisfatório e apontam precariedades no desenvolvimento das metodologias; concluindo, no quarto segmento, há uma crítica geral, em que expressam descontentamento, afirmam haver teoria desvinculada da prática, que as metodologias não correspondem às necessidades e expectativas.

Mediante tais depoimentos, mais uma vez, acreditamos na necessidade de adequação do currículo do curso de Pedagogia.

3.2 A RESPOSTA DO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A . O QUE É ALFABETIZAR?

- a) “Alfabetizar não é só fazer a criança ler e escrever mas fazê-la compreender o sentido das palavras.”
- b) “É transmitir ensinamentos, criar alternativas fazendo com que as crianças consigam codificar a leitura de mundo e a língua escrita.”
- c) “Alfabetizar vai além de ensinar o aluno a identificar sinais gráficos, ou seja ler e escrever, o aluno só será considerado alfabetizado a partir do momento que estiver preparado para interpretar as leituras apresentadas na sua vida diária.”
- d) “Levar o aluno a compreender o universo das letras e dos números, fazendo um paralelo com a essencialidade desses elementos para a vida em sociedade”.

Análise crítica:

Este grupo de sujeitos representa os alunos que estão nos terceiro e quarto anos do Curso de Pedagogia. Dele extraímos respostas a essa pergunta que nos permite inferir que:

a. a alfabetização está estreitamente ligada aos objetivos de ensino-aprendizagem de língua materna: a) ...ler e escrever; b) ...codificar a leitura de mundo e a língua escrita; c) ...ler e escrever e interpretar a leitura. Há, como se pode observar na organização dessas respostas, a evidência de que os acadêmicos se valem de alguns clichês, como o termo “codificar”, sem saberem que se referem à formalização de um discurso, quer em texto falado quer em texto escrito: “codificar (...) a língua escrita”; como “interpretar”: “interpretar as leituras”, ignorando o fato de que a interpretação é uma das fases ou etapas do ato de ler.

b. Uma das respostas faz referência à aproximação da alfabetização ao ensino-aprendizagem da língua materna e às noções básicas do ensino-aprendizagem de matemática: d) ...compreender o universo das letras e dos números”, resposta divagadora pela sua abrangência.

B. QUAL O PROFESSOR QUE ESTÁ APTO A ALFABETIZAR?

- a) “Que busca o conhecimento e informação verificando a realidade de cada aluno visando a qualidade do ensino-aprendizagem.”
- b) “Aquele que se encontra preparado e atualizado, aberto ao diálogo e que transmite a criança os ensinamentos trabalhando a realidade dos alunos.”
- c) “Desafio, palavra chave para o professor que alfabetiza. É preciso estar em constante transformação refletindo sobre sua prática pedagógica, é claro que aquele que conhece melhor o processo de aquisição do conhecimento terá mais facilidade.”
- d) “Aquele que tem conhecimentos abrangentes e tem noção de que a criança deve refletir sobre o que está aprendendo”.

Análise crítica:

Nestas respostas, os acadêmicos não parecem traçar um perfil do professor alfabetizador – a)...*busca o conhecimento e informação*; b) ...*se encontra preparado e atualizado*. E, quando o tentam fazer apontam a postura pedagógica do professor como componente essencial para o seu bom desempenho em sala de aula, como contatamos na resposta c) ...*constante transformação refletindo sobre sua prática pedagógica*; ou apontam para a psicologia, como em d): ...*tem conhecimentos abrangentes (...) a criança deve refletir sobre o que está aprendendo*.

C . LER É DECODIFICAR? O QUE É LER ?

- a) “Ler é utilizar o conhecimento prévio e as estratégias de leitura atribuindo significado dentro de um contexto ampliando conhecimento através de uma interação entre o leitor e o texto.”
- b) Para ler tem que ter responsabilidade, atenção, determinação, pois ler por ler não tem nenhum significado, para ler é preciso interpretar para ter um significado para o cotidiano e sua vida.”
- c) “Não é só decodificar, mas saber interpretar o significado social da escrita e leitura. Ler é decodificar, interpretar o significado social da escrita, saber o significado das entrelinhas.”
- d) “Não, é também interpretar, ter leitura de mundo. Não é apenas decodificar símbolos, mas inclusive, saber interpretar, na maioria das vezes, o aluno, ou indivíduo sabe ler, mas não sabe interpretar o que leu.”

Análise crítica:

A concepção de leitura que revelam as respostas dos sujeitos deste grupo, embora transmitida por um discurso assimilado, e não construído pela convicção e conhecimento, parece ancorar-se na interacionista, que prevê a presença do “eu” e do “tu”, indispensáveis para a construção dos significados do texto, o que deixa emergir uma concepção que extrapola os limites da mera decodificação: a) *...utilizar o conhecimento prévio, atribuindo significado;* b) *...para ler é preciso interpretar;* c) *...Não é só decodificar, interpretar o significado social da escrita, significado das entrelinhas;* d) *...saber interpretar.*

D. ESCREVER É CODIFICAR? O QUE É ESCREVER?

- a) “Sim, é preciso codificar as idéias de forma organizada para ser compreendido. É saber expressar-se através da escrita, codificar pensamentos, sentimentos.”
- b) “É sistematizar, registrar as formulações de pensamento, que através de códigos, proporcionam comunicação.”
- c) “Não. Escrever é expressar idéias, opiniões, conhecimento através da linguagem escrita.”
- d) “Através da junção dos códigos e sinais a criança transmite a escrita para mais tarde fazer a leitura. Junção de símbolos e sinais que contenham significados, colocando os seus pensamentos de forma escrita.”

Análise Crítica:

Talvez orientados pela concepção primeira que a própria pergunta revela, a primeira concepção de escrita evidenciada é a tradicional, com viés estruturalista, que prevê o assujeitamento dos alunos: a) *...Sim, é preciso codificar as idéias de forma organizada para ser compreendido, saber expressar-se através da escrita,* b) *...sistematizar, registrar as formulações de pensamento,* c) *...Não. Escrever é expressar idéias,* d) *... através da junção dos códigos pensamentos de forma escrita.* Contudo, essas mesmas respostas lançam uma concepção interacionista, quando marcam pistas, tais como: *codificar as idéias de forma organizada para*

ser compreendido – em que há a preocupação com o sujeito leitor; mas, ainda é forte a presença da concepção tradicional de escrita: *escrever é expressar idéias* – a língua como expressão do pensamento; junção de códigos; sistematizar, registrar – nas quais há uma tendência para a fragmentação do ensino. Um fato, porém, vale ressaltar: as respostas se ajustam, independentemente da concepção de escrita que revelam, aos objetivos do ensino-aprendizagem de língua materna – leitura e escrita.

E. ALFABETIZAR BEM DEPENDE MAIS DA METODOLOGIA E DE ESTRATÉGIAS OU DE CONHECIMENTO DE LEITURA E ESCRITA?

- a) “Dos dois. O professor deve além de ter conhecimento de leitura e escrita usar a metodologia e estratégia adequada de acordo com o nível que se encontra cada criança, pois cada criança tem um ritmo diferente e compreende as coisas de maneiras diferentes.”
- b) “Depende tanto de conhecimento quanto de estratégias e metodologias, pois a alfabetização é um processo amplo e complexo e depende de todo recurso para que ocorra de forma completa.”
- c) “Necessita ter conhecimento de leitura e escrita, pois, é este que fundamenta a alfabetização.”
- d) “Depende de um todo, do amadurecimento do aluno independente da faixa etária, pois a criança precisa saber a importância da leitura e da escrita, precisa ter significado para a criança quanto a necessidade e a importância da leitura, para a sua vida. O sucesso não depende apenas das estratégias e metodologias, mas principalmente do preparo do professor, e saber o que funciona para um, pode não funcionar para outros. O educador tem que saber conhecer o seu aluno e ir utilizando diferentes recursos caso seja necessário, deverá ser aplicado se necessário no individual.”

Análise crítica:

As respostas a essa questão não são tão limitadoras, como o foram aquelas dadas à questão B, porque aqui os acadêmicos reportam-se à necessidade de o alfabetizador ter conhecimentos lingüísticos e metodologia para aplicá-los, tal como orienta Cagliari: a)...*Dos dois. O professor deve além de ter conhecimento de leitura e escrita usar a metodologia e estratégia;* b)...*Depende tanto de conhecimento quanto de estratégias e metodologias, alfabetização é um processo amplo e complexo e depende de todo recurso;* c)...*conhecimento de*

leitura e escrita, fundamenta a alfabetização d) ... O sucesso não depende apenas das estratégias e metodologias, mas principalmente do preparo do professor;

F. QUANDO CONSIDERA QUE O ALUNO ESTÁ ALFABETIZADO?

- a) “Quando ele consegue ler e escrever atribuindo significado e percebendo o que se quis dizer nas entrelinhas mesmo que não esteja escrito.”
- b) “Quando consegue ler, interpretar, resolver situações problemas do seu cotidiano e registrar suas próprias idéias.”
- c) “Quando compreende a leitura e a escrita de maneira formal e informal.”
- d) “Quando entende o sentido da leitura e da escrita sendo capaz de interpretar e expor suas idéias no papel.”

Análise crítica

Novamente, tal qual nas respostas advindas dos professores, a leitura e a escrita são os objetivos a serem alcançados na alfabetização: a)... *consegue ler e escrever atribuindo significado e percebendo o que se quis dizer nas entrelinhas*; b)... *consegue ler, interpretar e registrar suas próprias idéias*; c)... *compreende a leitura e a escrita de maneira formal e informal*; d)... *entende o sentido da leitura e da escrita sendo capaz de interpretar e expor suas idéias no papel*. Podemos inferir, pelo discurso das respostas, uma concepção de leitura mais voltada para a interação, diferentemente, da preponderância da tradicional, quando se questiona especificamente sobre escrita.

G. COM QUAL CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PRETENDE ORIENTAR SUAS AULAS?

- a) “O ensino de conteúdos significativos para os alunos.”
- b) “Priorizaria uma concepção interacionista em que seria priorizado a dialética e a problematização adequados a realidade do aluno.”
- c) “Que o conhecimento é construído a partir da teoria e das experiências de nossa realidade.”

- d) “Não é possível conceber o ensino sem a aprendizagem, o professor é transmissor de conhecimento e o aluno receptor.”

Análise crítica:

Há, nestas respostas, a marca dos jargões: a) *...conteúdos significativos para os alunos*. Como também a assimilação de um discurso assentado em teorias, sem a expansão que nos revele a sua convicção e entendimento sobre elas; b) *..concepção interacionista, em que seria priorizado a dialética e a problematização adequados a realidade do aluno*; c) *...o conhecimento é construído a partir da teoria e das experiências de nossa realidade*; d) *...o professor é transmissor de conhecimento e o aluno receptor*. Esta última, além de trazer um discurso pronto, revela-se altamente tradicionalista.

H . QUAIS OS OBJETIVOS DA ALFABETIZAÇÃO ESTÃO ATRELADOS AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?

- a) “Capacidade de melhor comunicar-se e expressar-se dentro de um país, dispondo eficazmente dos recursos de seu meio social”
- b) “Propiciar aos alunos a aprendizagem da norma culta.”
- c) “Saber interpretar, compreender o sentido nas mensagens orais e escritas, utilizar a linguagem para expressar sentimentos, idéias de etc., utilizar a linguagem oral com eficácia e produzir textos escritos, coesos e coerentes.”
- d) “O ensino da língua materna faz com que o aluno alcance suas competências lingüísticas, de modo que seja capaz de utilizar eficazmente a linguagem oral e escrita.”

Análise crítica:

A abrangência que percebemos nestas respostas ainda nos permite inferir que “os saberes lingüísticos” são componentes importantes para se desenvolver o processo de alfabetização totalizante, ou seja, não desvinculado dos objetivos do ensino-aprendizagem de

língua materna: a)...*Capacidade de melhor comunicar-se e expressar-se, dispondo eficazmente dos recursos de seu meio social;* b)... *aprendizagem da norma culta;* c)...*linguagem oral com eficácia e produzir textos escritos, coesos e coerentes,* d)...*faz com que o aluno alcance suas competências lingüísticas, capaz de utilizar eficazmente a linguagem oral e escrita.*

I. HÁ DEFASAGEM DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA MATERNA?

- a) “Acredito que sim, talvez não no currículo , mas na sala de aula, devido a existência de empecilhos (tempo/ no. de alunos) que prejudicam o processo ensino-aprendizagem. É preciso salientar que a nossa língua materna é bastante complexa, o que dificulta o conhecimento de inúmeras regras até para nós ‘professores’.”
- b) “Acredito existir falhas, pois até mesmo nós (universitários) em determinados momentos sentimos dificuldades em aplica-la.”
- c) “Sim, são utilizadas palavras fora da realidade e gramáticas complicadas pouco funcionais. Em alguns cursos universitários há defasagem de conteúdo de língua materna que fazem falta posteriormente, vista que todos os concursos exploram a interpretação de texto em todos os sentidos.”
- d) “Sim, pela existência de tantas regras que muitas vezes nem o professor os domina para passar aos seus alunos.”

Análise crítica

Pela proximidade que temos junto ao Curso de Pedagogia da UNICENTRO, podemos inferir que a resposta 'a' constrói-se a partir do fato de que hoje conte na grade curricular uma disciplina “eletiva”, já inserida pela argumentação utilizada pelos professores do Curso, os quais solicitaram ao Departamento de Letras da Instituição, e ministrada por um ex-aluno e uma aluna do Mestrado em Lingüística Aplicada, Produção de Textos, no quarto ano do Curso de Pedagogia: a)...*Acredito que sim, talvez não no currículo , mas na sala de aula, nossa língua materna é bastante complexa dificulta o conhecimento de inúmeras regras até para nós 'professores';* b)...*até mesmo nós (universitários) em determinados momentos sentimos dificuldades em aplicá-la;* c)...*Sim, alguns cursos universitários há defasagem de conteúdo de língua materna que fazem falta posteriormente, vista que todos os concursos exploram a*

interpretação de texto em todos os sentidos; e)...Sim, existência de tantas regras que muitas vezes nem o professor os domina para passar aos seus alunos.

Então, pergunta-se: se já existe essa disciplina – Produção de Textos, “ofertada” – e não “implantada”, em 2003, no currículo do Curso, por que a discussão a que nos propusemos neste trabalho? Por que a insistência em mantermos a tese de que o Curso de Pedagogia carece da disciplina Língua Portuguesa em seu currículo?

Dois fatos merecem destaque aqui:

- 1) A disciplina Produção de Textos é eletiva, portanto, ofertada e não implantada. Isso significa que, o caráter optativo não garante a sua permanência e, a qualquer hora ela possa ser descartada da grade curricular, caso o aluno não opte pela sua oferta.
- 2) A disciplina é “ofertada” só no quarto ano e não no primeiro, como acreditamos que seja mais coerente.

J. O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA CUMPRE O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1^o. E 2^o. CICLOS – ENSINO FUNDAMENTAL, JÁ QUE ESSAS SÉRIES SE DESTINAM À ALFABETIZAÇÃO?

- a) “Sim, o bom desempenho dependerá do professor, o curso lhe indicará alguns caminhos, mas a prática lhe ensinará a realidade de seus alunos. Cabe à ele discernir sobre o certo e o errado. O currículo do curso precisa ser revisto, pensando também nos acadêmicos que não fizeram o magistério.”
- b) “Não, acredito que o estudo sobre a alfabetização no curso de pedagogia deveria ser mais aprofundado.”
- c) “Em parte, pois nem tudo o que estudamos podemos por em prática para tirarmos nossas próprias conclusões, (construirmos).”
- d) “O curso tem aberto um grande leque de conhecimentos e informações, mas há muitas “lacunas” a serem preenchidas, assuntos importantes, são passados (ou foram) muito rapidamente, pouco explorado; aquele “velho conhecido” desencontro entre teoria e prática.”

Análise crítica

Parece que os alunos não desejam ver descartada nenhuma das disciplinas que compõem o currículo do Curso, mas, sim, demonstram que nele faltam conteúdos para torná-los profissionais mais “prontos”: a)...*Sim, o bom desempenho dependerá do professor, o currículo do curso precisa ser revisto, pensando também nos acadêmicos que não fizeram o magistério,* b)...*Não, o estudo sobre a alfabetização deveria ser mais aprofundado,* c)...*Em parte, pois nem tudo o que estudamos podemos por em prática,* d)...*o curso tem aberto um grande leque de conhecimentos e informações, mas há muitas “lacunas”, aquele “velho conhecido” desencontro entre teoria e prática.*

Aqui um ponto importante, parece-nos, deva ser considerado: acadêmicos que não fizeram o magistério. Mesmo porque, em Pedagogia, não é pré-requisito aos vestibulandos ter cursado, em nível de Ensino Médio, o “Magistério”, o qual dava noções básicas da área pedagogia e da área psicológica, tais como Didática, Metodologias e outras compatíveis.

Conclusão:

Nas respostas dos acadêmicos, assim como dos professores, parece-nos evidente que há defasagem de conteúdos no currículo do Curso. Esses conteúdos estão afetos a outras áreas, além da Língua Portuguesa, não negamos, mas a evidência recai sobre os afetos à Língua Portuguesa, dada à grande afinidade de seus objetivos com os da alfabetização.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, oportunidade última, deste trabalho, que temos de defender a nossa posição, resgatamos, resumidamente, os argumentos que julgamos mais consistentes, bem como, humildemente, nos propomos a recomendar que algumas atitudes sejam tomadas pelos responsáveis pelo Curso de Pedagogia da UNICENTRO, profissionais que, sabemos, comprometidos com a educação, com uma educação empenhada na formação do cidadão crítico.

Assim, retomamos o conceito de alfabetização que iluminou a nossa pesquisa: *a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. [...] ler e escrever são atos lingüísticos* (CAGLIARI, 2002, p. 8). Desta, extraímos o que consideramos imprescindível para que o processo de alfabetização cumpra os seus objetivos: *a participação significativa de lingüistas em projetos educacionais*. (Id.)

Também achamos coerente retomarmos a posição de Menegassi (1995, p. 92-93), em relação à formação desse alfabetizador: *Nossos acadêmicos não têm em suas grades curriculares uma disciplina que trabalhe o processo de leitura*.

Dessa forma, se a leitura e a escrita, além de levar a aluno a refletir sobre o uso de seus conhecimentos, ajuda-o a tornar-se um cidadão crítico, o professor, para o ser, precisa vivenciá-las, também, durante a sua formação e a sua vida profissional. Não há metodologia que dê conta, sozinha, de um processo tão importante para o desenvolvimento de outros de ensino-aprendizagem com que o sujeito se encontrará no decorrer de sua formação, se, aliado a ela, o professor não deter conhecimentos específicos e globalizantes. Específicos já que recortam um viés dos outros conhecimentos adquiridos – o lingüístico; globalizantes porque não perdem de vista a

sua importância dentre os demais, bem como a sua função articuladora e integradora com as outras disciplinas do currículo.

Segundo as respostas obtidas, ficou explícita a preocupação quanto à obtenção do conhecimento teórico, contudo, também há uma reivindicação constante quanto à precisão de se explorar e trabalhar com estratégias e metodologias de maneira diversificada. Mesmo porque toda metodologia de ensino só terá validade se realizada como elemento integrante do processo de construção do conhecimento, concordamos com a importância de discussão sobre os métodos, já mencionado na análise anterior.

Ao mesmo tempo, percebemos que, para que ocorram mudanças significativas no ensino-aprendizagem é necessário melhor preparo do professor, não só quanto aos aspectos técnicos, mas também, quanto à conscientização em relação ao comprometimento com a proposta pedagógica à qual está vinculado. Isso é reforçado pelo fato de que, cada vez mais, as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo real ou fictício que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens mais variadas, lúdicas, informativas, publicitárias, transmitidas pelos meios de comunicação social entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola.

Sob essa ótica, o profissional que a sociedade requer é “completo”, ou seja, reúne conhecimento e metodologia para formar novos cidadãos. Trata-se do profissional que ousa:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-blablantamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o

cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 1988, p.62)

Essa ousadia reclamada por Freire diz respeito à coragem que o profissional deva ter de assumir suas deficiências e defasagens e correr em busca de soluções. Por isso, questionamos: se nossos alfabetizadores afirmam com convicção e determinação, e demonstram condições de saber quando o aluno está alfabetizado, onde está a falha?

Nesse contexto, urge a necessidade de entendermos o porque de tantas dificuldades na escola. As falsas mudanças na prática docente devem ser revistas e priorizadas questões como a leitura e escrita.

Os professores, muitas vezes, desenvolvem sua prática sem se dar conta de qual concepção é aplicada. Usam certas frases prontas, jargões, o já dito, que está no inconsciente.

Como por exemplo: Por que ora Vygotski, ora Piaget?

Vygotski valoriza a linguagem, na concepção sócio-interacionista, e o acadêmico precisa entender que esse processo de internalização, é um processo ativo, no qual a criança apropria-se do social de uma maneira particular. Interiorização e transformação interagem constantemente, de forma que o sujeito, ao mesmo tempo que se integra no social, é capaz de posicionar-se a sua frente, ser seu crítico e seu agente transformador.

A imensa diversidade de condições histórico-sociais em que as crianças vivem não aceita a possibilidade de existir uma seqüência única para todos os estágios cognitivos, como propôs Piaget. Na concepção piagetiana, o funcionamento intelectual

inspira-se em trocas entre o organismo e o ambiente. Os problemas enfrentados são tipicamente filosóficos para responder às questões referentes ao conhecimento. A interpretação empirista do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que seria direta ou indiretamente sobre o indivíduo.

Mesmo nesse emaranhado de conceitos obtidos pelo “discurso pronto”, tanto de acadêmicos como de professores, constatamos que as respostas permitem afirmar que o objetivos do ensino da língua materna e da alfabetização convergem em prol da ascensão social e, conseqüentemente da inserção e manutenção do sujeito na sociedade em que vive.

Nesse sentido, a universidade tem privilegiado a função de ensino e se constituído, tradicional e predominantemente, em agência formadora de profissionais. E segundo Freire (1996) deve reconhecer a sua limitação em formar profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, sempre inacabados, que somos.

Contudo, nesse contexto acadêmico, a reflexão é o caminho para buscar rumos que levem ao encontro de contribuições para a formação desse sujeito que se completa pela presença do outro, na interação. Por isso, aventuramo-nos, conscientemente, a recomendar aos professores do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, uma reflexão sobre estas sugestões, respaldadas por outras feitas por Kramer & Oswald (Org.) (2001, p. 212-213):

- ⇒ rever sua organização curricular no que se refere às disciplinas voltadas à linguagem, leitura e escrita, tais como [...], Língua Portuguesa e Literatura, produção de textos [...];
- ⇒ reunir periodicamente os professores dessas disciplinas; criar espaços para que conheçam os programas uns dos outros, planejam de modo integrado, aproveitando melhor o tempo disponível com os alunos;
- ⇒ abrir espaços, no interior dessas disciplinas, para que alunos e professores possam falar de suas relações com a leitura e com a escrita, suas experiências, que possam contar com suas trajetórias, se gostam ou não de ler e quais os motivos. Para que possam começar ou voltar a ler e a escrever.

- ⇒ Trabalhar com a leitura e com a escrita de livros literários, poesias, clássicos da literatura brasileira [...] fichas de leitura [...];
- ⇒ Criar rodas, círculos, grupos de leitura e de produção escrita, espaços reais de ler e escrever, dos quais possam participar professores e alunos, crianças, jovens e adultos, onde seja possível ler e escrever longe das obrigações curriculares [...];
- ⇒ Repensar as relações estabelecidas nas escolas com os jovens, especialmente, a ênfase dada pelas escolas de formação ao ensino e à repetição de tarefas, em vez da produção de leitura e escrita reais, com significado.
- ⇒ Elaborar e implementar, em parceria com as escolas de formação, projetos de educação de professores entendidos como espaços de formação cultural.

Embasado nas sugestões acima, o universo de conteúdos ministrados no decorrer dos quatro anos de graduação devem obrigatoriamente ter significados concretos ao acadêmico. Precisamos considerar as circunstâncias da vida moderna, na qual, dentre outras coisas, o acadêmico recebe um número expressivo de informações, diariamente, o que lhe dá outra desenvoltura intelectual. Sentimos através de nossa pesquisa que a maior preocupação está em associar a teoria e prática. Fala-se tanto em práxis, porém não tem ocorrido a contento.

Ao ouvir a comunidade acadêmica, analisar e refletir suas reivindicações, constatamos que uma das maneiras mais significativa de podermos resgatar o ensino-aprendizagem será suprimindo as defasagens na Língua Materna, que vêm ocorrendo.

Acreditamos que deva ter início no primeiro ano da graduação, com a disciplina de Língua Portuguesa, com vertente lingüística, que amenizaria prováveis lacunas ocasionadas no decorrer do ensino fundamental e médio.

Neste intento, gostaríamos de lembrar a sabedoria contida na frase proferida por Gandhi: *Lutemos pela transformação do mundo, mas não nos esqueçamos de transformar em nós o que nele nos desagrada.*

Assim, percebendo as dificuldades apresentados por nossos universitários, no domínio da língua Materna, partimos para nossa transformação, incontestável, para podermos contribuir de alguma forma. Nossa intenção com a presente pesquisa é

darmos o retorno em sala de aula, através da nossa proposta, principalmente auxiliando o professor alfabetizador, sujeito-histórico-social, a trabalhar com conhecimento que o vigorará trazendo otimismo, entusiasmo e principalmente segurança.

Foi gratificante o período dedicado a nossa pesquisa, o compartilhar com os professores e acadêmicos, enriqueceu-nos. Não ocorreu nenhum fato inédito, porque nossas constatações aí estão, ouve-se, em alto e em bom tom, o quanto a comunidade clama pelas melhores condições de ensino-aprendizagem. E temos a certeza que, após a conclusão dessa dissertação, teremos maior respaldo para trabalhar e colocar em prática o que foi constatado, tendo ainda, a nosso favor, o apoio de nossas colegas de Departamento de Pedagogia que juntas cursamos o Mestrado em Lingüística Aplicada, agora aliadas, na luta pela transformação do que nos desagrada.

Como Rubem Alves (1995 a) também afirmamos, o que está em jogo não é uma técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação, e sim a necessidade de despertar como em um ato mágico o educador, para que possa perceber que: a disciplina de Língua Portuguesa é articuladora e integradora de conhecimentos em um currículo pedagógico, é indispensável para [...] *clarear lacunas, falhas, faltas, mas também para aprofundar práticas intuitivamente construídas e experienciadas, subsidiando àqueles que fazem no seu dia-a-dia da sala de aula* (GERALDI, 1997, p. 11).

Com esse trabalho de pesquisa esperamos contribuir para uma reflexão constante dos docentes responsáveis pela organização dos currículos dos cursos em que atuam e sobre os conteúdos e disciplinas ali trabalhadas. Isso sem perder de vista a sua importância na formação do profissional. No caso, especificamente, os pedagogos que, em princípio, são aqui considerados alfabetizadores.

REFERÊNCIA

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L..T.. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB) Mercado de Letras, 1997.

ALVES, R. *Estórias para quem gosta de ensinar*. 22.ed., São Paulo: Ars. Poética, 1995a

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*: 2. ed., São Paulo: Ars. Poética, 1995b.

_____. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

AZEVEDO, M. A. ; MARQUES, M. L.. *Alfabetização Hoje*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

BETTELHEIN, B..*Uma vida para seu filho*. 25. ed., Rio de Janeiro: Campos, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a Série): *Língua Portuguesa*. 2. ed., Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Fundamental, DP&A, 2000.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam* . São Paulo: Cortez, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. *Alfabetização & Lingüística*. 10. ed., São Paulo: Scipione, 2002.

CASTRO, R. V. ; SOUZA, M. L.(Org.). *Lingüística e Educação: Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística*. Lisboa: Colibri, 1998.

CURY. C. R.J. *Educação e contradição*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A de M. (ORGS). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

DELORS, J. et.al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. José Carlos Eufrázio. 3. ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, P.. *A nova LDB: Ranços e avanços*. 3. ed., Campinas: Papirus, 1997.

FARACO, C.A.. Linguagem, escola e modernidade. In:____. GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997. (p. 49 - 59)

FERREIRO, E.. *Reflexões sobre alfabetização*. 16.ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

_____. *Alfabetização em processo*. 12. ed., São Paulo: Cortez,1998.

_____. *Com todas as Letras*. Tradução- Maria Zilda da Cunha Lopes, 7.ed., São Paulo: Cortez, 1999

_____. & TEBEROSKI, A . *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J.. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P.. *Educação e Mudança*. 14 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 38. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M.. *Escola cidadã*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, R. L. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre prática*. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1998 .

GERALDI, J. W.. *Portos de Passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e Ensino: Exercícios de militância e divulgação*. 2^a reimp., Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do Léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

KATO, M. A .. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed., Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A . . *Leitura : ensino e pesquisa*. 2. ed., Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. 7. ed., Campinas: Pontes, 2000a

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 7. ed., Campinas: Pontes, 2000b.

_____. & MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, S. (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. & OSWALD (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papyrus, 2001.

- LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 14. ed., São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed., São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MATENCIO, M.L..M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: Uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENEGASSI, R.J. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. Unimar, 17(1): 85-94, 1995.
- MOLL, J. *Alfabetização possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*. 5.ed., Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 5.ª reimpressão, Campinas: Mercado de Letras-ALB, 2000.
- ROJO, R. (Org.) . *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed., Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A nova Lei de Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SEBER, M.G *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SILVA, E. T. da. *De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5.ª ed., Campinas: Papyrus, 1995.
- SMITH, F.. *Leitura significativa*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 1994.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre: Art Méd, 1998.
- VIGOTSKI, L.S.A . *Formação Social da Mente*. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZANINI, M. *Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna*. Acta Scientiarum , 21 (1): 79-88, 1999.