



PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA COMPLEXA RELAÇÃO DE ENSINAR E APRENDER

Fatima Aparecida Souza Francioli¹

RESUMO

Este estudo aborda a relação do trabalho das professoras alfabetizadoras e os métodos de alfabetização, observada durante os estágios dos alunos do curso de pedagogia. Diante de tais observações, constatou-se que as professoras não identificam a relação entre concepção de educação e métodos de alfabetização. Por isso, resgataram-se as concepções e os métodos, aproximando-os teoricamente, e se estabeleceu a relação entre teoria e prática como uma unidade centrada na vinculação que expressa o movimento dialético ao promover os conhecimentos dos alunos do nível menos desenvolvido, de caráter sincrético, para o nível mais desenvolvido, chegando à síntese, à tomada de consciência. Neste caso, os estudos aqui empreendidos demonstraram que a apropriação, pela criança, de novos conhecimentos provocará saltos qualitativos em seu desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Professoras Alfabetizadoras. Métodos de Alfabetização. Concepção de Educação. Desenvolvimento Intelectual.

LITERACY TEACHERS AND READING-WRITING METHODS: A COMPLEX TEACHING AND LEARNING RELATIONSHIP

ABSTRACT

This study approaches the work relationship of literacy teachers and reading-writing methods, observed during Pedagogy Course students' training period. Since teachers failed to identify the relationship between education concepts and reading-writing methods, concepts and methods were investigated and theoretically put next to one another. The relationship between theory and practice was established as a unit centered within the closeness that expresses the dialectic movement from students' knowledge at the lowest development level, characterized by syncretism, to the most developed one is enhanced, towards synthesis and conscience-raising. Studies revealed that children's appropriation of new types of knowledge will cause qualitative advancements in their intellectual development.

Keywords: Literacy Teachers. Literacy Methods. Concepts of Education. Intellectual Development.

PROFESORAS ALFABETIZADORAS Y LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN: UNA COMPLEJA RELACIÓN DE ENSEÑAR Y APRENDER

RESUMEN

Este estudio aborda la relación del trabajo de las profesoras alfabetizadoras y los métodos de alfabetización, observada durante las etapas de entrenamiento de alumnos del curso de pedagogía. Ante estas observaciones, se constató que las profesoras no identifican la relación entre concepción de educación y métodos de alfabetización. Por ello, se rescataron las concepciones y los métodos acercándolos teóricamente, y se estableció la relación entre teoría y práctica como una unidad

¹ Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil(2012)
Professora Adjunto A da Universidade Estadual do Paraná, Brasil. E-mail: <fas.francioli@hotmail.com>



centrada en la vinculación que expresa el movimiento dialéctico cuando promove los conocimientos de los alumnos del nivel menos desarrollado, de carácter sincrético, para el nivel más desarrollado, llegando a la síntesis, a la toma de conciencia. En ese caso, los estudios aquí emprendidos demostraron que la apropiación por el niño de nuevos conocimientos provocará saltos cualitativos en su desarrollo intelectual.

Palabras-clave: Profesoras Alfabetizadoras. Métodos de Alfabetización. Concepción de Educación. Desarrollo Intelectual.

Introdução

Ao discutir a relação entre ensinar e aprender no processo de alfabetização, buscamos alinhar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras² e os métodos de alfabetização adotados nas escolas do Ensino Fundamental.

Desde nossa pesquisa de doutorado, cuja temática foi a alfabetização, temos observado que a ação das alfabetizadoras em relação aos métodos é um tanto complexa, pois nem sempre conseguem compreender os princípios pedagógicos do método adotado, e menos ainda, a relação entre os métodos de alfabetização e as concepções de educação. Isto leva a questionar como esta falta de compreensão entre a teoria e a prática pode interferir no processo de ensinar e aprender. Para responder esta questão, nosso objetivo será o de analisar a complexa relação entre o ato de ensinar das professoras alfabetizadoras e a aprendizagem das crianças nesta etapa da alfabetização.

Como ponto de partida para responder esta questão, elaboramos uma entrevista semiestruturada que foi aplicada, pelas alunas do curso de pedagogia, com um grupo de professoras alfabetizadoras da região do extremo Noroeste do Estado do Paraná.

Antes mesmo de computar os dados coletados, partimos da hipótese de que as professoras alfabetizadoras não conseguem estabelecer uma correspondência entre o trabalho pedagógico que realizam na sala de aula e as concepções de educação, muito menos identificar a relação entre concepção de educação e métodos de alfabetização porque valorizam mais a prática cotidiana de ensinar desvalorizando, assim, as teorias da educação que fundamentam o trabalho pedagógico. Desse modo, ocorre uma dicotomia entre teoria e prática. Esta hipótese é resultado das leituras que realizamos dos relatórios de

² Optamos por utilizar a palavra professora porque no nosso campo de pesquisa só encontramos mulheres nas salas de alfabetização.

estágio da disciplina de alfabetização, que há alguns anos temos ministrado no curso de Pedagogia.

Assim sendo, pretendo encaminhar a reflexão da temática aqui proposta organizada em três momentos distintos, mas indissociáveis: em *primeiro lugar* fazer as aproximações entre as concepções de educação e os métodos de alfabetização que alicerçaram a educação brasileira; em *segundo lugar*, lançar um olhar sobre a relação teoria e prática no processo de alfabetização e o desenvolvimento intelectual da criança e, em *terceiro lugar*, proceder a análise dos dados coletados.

Aproximações entre as concepções pedagógicas e os métodos de alfabetização

A alfabetização brasileira tem percorrido, ao longo do tempo, uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e metodológicas, provocando variadas alternâncias no trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras. Historicamente, o ensino no Brasil teve a influência de diferentes concepções de educação e de diferentes métodos de alfabetização. Como revelam as pesquisas de Mortatti (2000) nessa área, entre o final do Império no século XIX até a década de 1970, no século XX, a alfabetização passou por três diferentes métodos denominados genericamente como *métodos tradicionais de alfabetização*. Sob esta denominação encontramos o método sintético, o analítico e o misto. Todos estes métodos foram utilizados, durante décadas, respectivamente nessa ordem, para ensinar as crianças a ler e escrever. Um método sucumbia quando outro se firmava entre os educadores, e isto acontecia pelo surgimento de novas ideias e novas teorias de educação.

No campo das concepções de educação, Saviani realizou diversos estudos que podem ser consultados nas obras intituladas *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (SAVIANI, 2008a), e *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2008b). Portanto, nossa análise se pautará nas ideias defendidas por este autor, que agrupa as concepções de educação em cinco tendências, da seguinte maneira: “a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica” (SAVIANI, 2008a, p. 77). No entanto, para Saviani (2008a), antes da pedagogia se confirmar como teoria de educação, ela já fora desenvolvida pelos jesuítas, como uma

pedagogia cristã gozando “de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2008a, p. 86).

Com efeito, no âmbito do agrupamento das concepções educacionais, podemos inserir os métodos de alfabetização. Na tendência da concepção humanista tradicional leiga, podemos agrupar o que Moratti (2000) nominou de *métodos tradicionais de alfabetização*, ou seja, os métodos sintéticos, analítico e misto, que direcionaram o processo de alfabetização desde o governo Imperial até a década de 1970. Desde o método sintético, passando pelo método analítico e culminando no método misto, o ensino era dirigido a partir de pequenas partes, como a soletração e silabação das letras e palavras, cujo livro didático era a cartilha. Este processo ainda era centrado na memorização e repetição de maneira que, somente a partir do segundo semestre do primeiro ano da alfabetização é que os alunos tinham acesso a pequenas historietas, formadas por frases.

Na década de 1920 houve um forte movimento em prol da reconstrução educacional brasileira, anunciada pelo movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Os princípios desta nova concepção teórica fundaram-se com o meio social concedendo, a cada indivíduo, educar-se conforme suas capacidades naturais, independentemente das questões econômicas e sociais.

Essas tendências atuam sobre a escola, determinando: o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável (SAVIANI, 2008a, p. 99).

Nesta base filosófica, a prática pedagógica orientada pelos princípios da Escola Nova, ou do escolanovismo, considera que o ensino “irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (SAVIANI, 2008a, p.78). Neste aspecto, o ensino desloca-se do professor para o aluno, compreendido como um sujeito que aprende pela atividade prática. Mesmo sabendo que os princípios da Escola Nova são procedentes da matriz filosófica de Dewey, e que o construtivismo é procedente da teoria genética de Piaget, Saviani (2008a) observa que existe uma aproximação entre ambas. Isto se explica porque, tanto na pedagogia escolanovista quanto na construtivista, o conhecimento do sujeito está centrado no indivíduo, tendo como ponto de partida a sua própria experiência.

Essa análise aproxima-se de qual concepção de educação? Para Saviani (2008a), estes são princípios da tendência da concepção humanista moderna, cuja base filosófica “entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si” (SAVIANI, 2008a, p. 78). Nesse contexto, para Saviani (2008b), também fazem parte as concepções de bases psicopedagógicas. “O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo (SAVIANI, 2008b, p. 434)”, esclarecendo que o próprio Piaget reportou-se ao escolanovismo em muitas de suas obras.

É preciso esclarecer que, do ponto de vista histórico, os métodos tradicionais de alfabetização terminaram na década de 1920, com a chegada da segunda tendência que centrou sua ênfase nas teorias da aprendizagem. Entretanto, isto não ocorreu de fato: as pesquisas de Mortatti (2000) identificaram que o método misto permaneceu por aproximadamente cinco décadas nas escolas brasileiras, ou seja, entre 1920 e 1970. Como explicar esta predominância? Saviani (1991) afirma que a Escola Nova não foi democrática, porque foi uma proposta que atendeu pequenos grupos e não os filhos dos operários. Não foi uma escola para todos, como se anunciava, mas uma escola restrita a grupos privilegiados. Na análise de Saviani (1991), os filhos dos trabalhadores continuaram sendo ensinados segundo o método tradicional. “É nesse sentido que digo que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 1991, p. 60).

Após essa breve explicação, retomaremos a relação entre escolanovismo e teoria piagetiana, por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores na década de 1970 que, no Brasil, resultou em uma proposta para a alfabetização a partir da década de 1980. De sustentação piagetiana, a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) afirma que a criança, no processo de aprendizagem, é um sujeito cognoscente, assim definido:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias

categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Sob a base destes fundamentos filosóficos e sociais, as autoras consideraram a escrita como objeto do conhecimento e o aluno como sujeito cognoscente, afirmando que a aprendizagem do aluno não depende de métodos, porque método não *cria* aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é resultado da atividade individual do próprio sujeito, do próprio aluno sobre o objeto de conhecimento. Esta perspectiva teórica alicerçou os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na década de 1990, chegaram às escolas da rede nacional de ensino.

Para alguns pesquisadores, o método construtivista produziu uma avalanche de prejuízos na alfabetização das crianças brasileiras, demonstrados pelos resultados das avaliações nacionais, como Provinha Brasil e Prova Brasil. Mesmo que o Ministério de Educação (MEC) tenha apresentado, nas últimas avaliações, que os resultados estão sendo alcançados, outras pesquisas têm demonstrado que, entre tantos problemas educacionais que temos enfrentado na educação escolar, um deles tem se manifestado com mais evidência: o índice de analfabetismo da população acima de 15 anos³. Este é um problema que ainda não conseguimos vencer.

Na década de 1990, novas propostas de alfabetização foram anunciadas para contrapor-se ao construtivismo. Uma delas foi o surgimento do *Método Fônico* que, na nossa análise, apresenta a mesma estrutura do método misto, diferenciando-se, apenas, ao propor os eixos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, conhecimento das correspondências grafofonêmicas, e produção e interpretação de texto. Entre os defensores deste método temos os Capovilla, que publicaram um livro para a alfabetização intitulado *Alfabetização: método fônico* (2002), e apoiam-se fundamentalmente em dois argumentos: o primeiro é o do fracasso da alfabetização sob a égide do construtivismo; e o segundo é o do suposto êxito da alfabetização em países que teriam adotado propostas na mesma linha do método fônico. No âmbito desse método de alfabetização, podemos aproximá-lo da concepção humanista tradicional leiga porque ele recupera a prática pedagógica desenvolvida pelos chamados *métodos tradicionais de alfabetização*, como já analisados anteriormente.

³ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD – 2015 demonstra que a taxa da população analfabeta de quinze anos ou mais de idade é de 8,0%, o que representa 12,9 milhões de brasileiros analfabetos.

Na mesma década deparamo-nos com mais uma proposta de alfabetização intitulada *Alfabetização e letramento*, divulgada amplamente pela pesquisadora Magda Soares (2004a). Esta proposta enfatiza o letramento como o diferencial para uma alfabetização de qualidade. No entanto, durante nossa pesquisa de doutorado, ao analisarmos este material, foi possível constatar,

Nessa perspectiva, enquanto alfabetização é considerada como a aquisição do sistema convencional da escrita, letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes no uso da leitura e da escrita em participação de práticas sociais (FRANCIOLI, 2012, p. 52).

Isto demonstrou que alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes, mas conciliar esses dois processos de maneira articulada não significa que exista um método de ensino. Para a autora,

[...] no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004b, p. 15-16, grifo nosso).

Embora esta proposta se apresente como inovadora para a alfabetização, ela não concebe um método de ensino, ou seja, enquanto *alfabetização*, aproxima-se do método fônico, enfatizando a relação grafema e fonema; o *letramento* enfatiza o trabalho com gêneros textuais, para o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Em síntese, para se alfabetizar é preciso apropriar-se do código alfabético e ortográfico; e para se letrar é preciso dominar o uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Neste sentido, não foi possível aproximar essa proposta de alfabetização de uma das concepções de educação aqui apresentadas.

A relação teoria e prática no processo de alfabetização e o desenvolvimento intelectual da criança

No espaço da escola e da sala de aula, a procura por práticas alternativas sempre está fundamentada em concepções educacionais, mas nem sempre coincide com o entendimento da relação existente entre elas. A fala mais comum dos professores, quando questionados sobre a relação entre teoria e prática, é a de que teoria é uma coisa e prática é outra. Esta forma de conceber a relação entre teoria e prática está vinculada a uma visão dicotômica que Candau e Lelis (1989) explicam como uma plena autonomia de uma em relação a outra. Para as autoras, essa visão pode ser assim traduzida: “A teoria ‘atrapalha’ aos práticos, que são homens do fazer e a prática ‘dificulta’ aos teóricos, que são homens do pensar. Estes dois mundos devem manter-se separados se se quer guardar a especificidade de cada um” (CANDAU; LELIS, 1989, p. 53, grifos das autoras).

Nesse mesmo espaço escolar, também nos deparamos com professores que aceitam a teoria como fator fundamental da prática, mas entendem que são polos justapostos.

A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida [em] que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas (CANDAU; LELIS, 1989, p. 53).

Nesta visão, a prática sempre será comandada pela teoria, que se expressa na ação positiva do trabalho pedagógico do professor, ou seja, um trabalho centrado na neutralidade da ciência, guiado na eficiência do *fazer* como elemento mediador.

Em que resulta uma visão dicotômica ou justaposta a respeito da relação entre teoria e prática? Se compararmos as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, é possível observar que ambas as visões direcionam um ensino fragmentado, cuja ênfase está centrada na prática cotidiana dos exercícios escolares, dissociados das reflexões teóricas e dos fundamentos filosóficos que conduzem a formação humana dos alunos. As implicações pedagógicas desta forma de ensinar pressupõem uma aprendizagem mecânica, desvinculada da realidade social, em que tanto aluno como professores são participantes.

Para além da fragmentação que se instala no trabalho pedagógico, é preciso pensar a relação entre teoria e prática como uma unidade centrada na vinculação que expressa o movimento das contradições, da dialética.

Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável (CANDAU; LELIS, 1989, p. 55).

Na visão de unidade, teoria e prática tornam-se indissolúveis; portanto, constituem-se em práxis, em que a teoria e prática tornam-se dependentes uma da outra. Enquanto a teoria exprime objetivos, finalidades; a prática cumpre a função de transformar a realidade natural e social através de um grau de conhecimento consciente, que adquire corpo na apropriação da teoria, mas que só se transforma na própria prática social.

É preciso considerar que a prática não fala por si mesma; e que a teoria, por si só, também não transforma, pois o ato de conhecer ocorre no movimento do pensamento que parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto pensado. No entanto, este movimento é considerado bastante complexo, mas é o que eleva o conhecimento ao mais alto grau do desenvolvimento intelectual.

Para tratar do desenvolvimento intelectual, nada mais apropriado do que a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev. Mas é Vigotski que vai analisar especificamente o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar. Como em todas suas pesquisas, Vigotski (2006) realiza uma leitura crítica das teorias da época, que tratavam da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Não temos espaço, neste estudo, para transcrever as análises de Vigotski. Contudo, resumidamente, ele as agrupou em três categorias: na *primeira categoria* estão as teorias que afirmavam que o processo de aprendizagem e do desenvolvimento são independentes, a maturação precede a aprendizagem e, portanto, não existem intercâmbios entre esses dois momentos; na *segunda categoria* agrupam-se as teorias que afirmam, ao contrário da primeira, que aprendizagem é desenvolvimento, mas que são processos paralelos e, assim, não se diferenciam, mas estão sobrepostos; a *terceira categoria*, que tenta superar as duas anteriores, tornou-se uma teoria dualista, ou seja, por um lado está maturação e, por outro, a aprendizagem.

Em desacordo com essas teorias, Vigotski (2006) toma, como ponto de partida, outra questão que considera fundamental, qual seja, de que toda criança desenvolve sua aprendizagem muito antes de chegar à escola. Isto significa que, para este pesquisador, toda

criança tem uma pré-história. Esta afirmação pode ser conferida nos estudos que Vigotski e Luria desenvolveram sobre a pré-história da escrita da criança⁴. Vigotski também observa que o desenvolvimento pré-escolar de uma criança não é garantia de uma boa aprendizagem escolar, mas afirma que “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKI, 2006, p. 110). Ainda para Vigotski (2006), a aprendizagem pré-escolar é assistemática e espontânea; enquanto a aprendizagem escolar é sistematizada, organizada, dirigida e intencional. Mas isto ainda não é suficiente para Vigotski: o real motivo está no fato de que a aprendizagem escolar provoca algo de novo no desenvolvimento da criança. O que seria este *algo novo*? Vigotski (2006, p. 116, grifos do autor) esclarece:

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Esta hipótese pressupõe necessariamente que o *processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*.

Estas hipóteses permitiram que Vigotski (2006) comprovasse a importância da educação escolar na formação intelectual da criança. A apropriação, pela criança, de novos conhecimentos, provocará saltos qualitativos em seu desenvolvimento intelectual.

Com relação à alfabetização, Vigotski dedicou-se, em especial, aos estudos do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, e os saltos qualitativos que esta aprendizagem promove. Para Vigotski, a escrita precisa ser ensinada, sendo a escola o lugar apropriado para que esse tipo de aprendizagem ocorra.

Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas a fazer o que é ainda incapaz de realizar, mas que está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo de gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais

⁴ Os resultados dessa pesquisa encontram-se na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, capítulo 8, intitulado *O desenvolvimento da escrita na criança*.

determinante que se refere ao ensino e desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001, p. 241).

Para Vigotski, este fato demonstra que o processo de apropriação ativa da escrita, pela criança, deve ser observado como um momento determinante em seu desenvolvimento, mas não é qualquer ensino que provoca desenvolvimento: somente um bom ensino poderá promover a aprendizagem. E o que seria uma boa aprendizagem de escrita? Se partirmos da premissa de que a escrita é uma prática cultural, é imprescindível apropriar-se dela e compreendê-la como um sistema de signo determinado histórica e socialmente, que se constitui em um indispensável meio para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo.

É nesta perspectiva que pensamos um processo de alfabetização, em uma visão de unidade entre a teoria e a prática, de maneira que o professor tenha consciência da teoria que está alicerçando suas ações. A tomada de consciência teórica pelo professor dará suporte para direcionar conteúdos escolares que promovam o desenvolvimento intelectual da criança. Pedagogicamente, para superar um ensino fragmentado, não diretivo, esvaziado de conteúdo e espontâneo, é preciso uma concepção de educação que faça o caminho contrário, que direcione o ensino e produza aprendizagem direta e intencionalmente em cada aluno. Nesta direção encontra-se a pedagogia histórico-crítica, que afirma a intenção de articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, situando-se para além das concepções pedagógicas e dos métodos de alfabetização analisados até o momento.

Devemos esclarecer que o trabalho pedagógico nesta perspectiva significa promover os conhecimentos dos alunos do nível menos desenvolvido, de caráter sincrético, para o nível mais desenvolvido, chegando à síntese, à tomada de consciência. Este processo só pode ocorrer articulando teoria e prática concebidas em uma relação dialética. Este é um aspecto essencial, que revela que um ensino centrado em uma visão dicotômica ou justaposta resultará em separar aprendizagem de desenvolvimento; mas no caso uma visão de unidade entre teoria e prática, a aprendizagem guiará o desenvolvimento intelectual da criança no processo da alfabetização.

A complexa relação entre o ato de ensinar e de aprender: uma análise dos dados coletados

Como já foi registrado no início deste texto, os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada, aplicada pelas alunas do curso de pedagogia, a um grupo de professoras alfabetizadoras da região do extremo Noroeste do Estado do Paraná. Com o objetivo de analisar a complexa relação entre o ato de ensinar das professoras alfabetizadoras e a aprendizagem das crianças nesta etapa da alfabetização, a entrevista abordou questões sobre a formação da professora, sua situação profissional, o processo de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho na escola. Os dados coletados apontaram que todas as professoras possuem curso superior em pedagogia e especialização em diferentes áreas da educação. Das entrevistadas, 50% já estão trabalhando com o Primeiro Ano do Ensino Fundamental há mais de cinco anos, e 50% variam entre um a três anos. Todas confirmaram que trabalhar com o Primeiro Ano foi uma escolha pessoal, porque gostam de trabalhar com crianças dessa idade.

Quanto às questões da estrutura da escola, 80% informaram que a escola tem boa estrutura física, bom mobiliário, iluminação e são bem ventiladas; as 20% restantes afirmaram que a escola precisa de algumas reformas na estrutura física. Também perguntamos sobre o material pedagógico disponível para os professores, e todas afirmaram que, nas escolas, há vários jogos que são usados com frequência nas salas de aula. No que se refere ao apoio pedagógico, 95% tem equipe pedagógica na escola, que acompanha os planejamentos, atende alunos com dificuldades de aprendizagem e organiza as capacitações pedagógicas. Quando se perguntou como as capacitações contribuem para o trabalho pedagógico, a maioria afirmou que, às vezes, a capacitação trás algo interessante para pensar o trabalho na escola, mas, em outros momentos, não contribuem muito, porque tratam de questões *muito teóricas* e sem práticas.

Quando questionadas sobre o que os alunos sabem quando chegam ao Primeiro Ano, todas afirmaram que eles já conhecem algumas letras e números, porque são crianças que frequentaram a Educação Infantil e, entre elas, algumas já estão alfabetizadas.

Com uma média de vinte e cinco alunos de seis anos de idade em sala de aula, todas as professoras responderam que trabalham sozinhas, sem professora auxiliar, mas, no final do ano letivo, 90% dos alunos estão escrevendo palavras e pequenas frases. No entanto, afirma as professoras: *“Muitos alunos concluem o primeiro ano com dificuldades na leitura e escrita de palavras que contem sílabas mais complexa”*. Parte do grupo das

professoras que foram entrevistadas afirmou que a alfabetização é contínua e, por isso, essas dificuldades deverão ser trabalhadas nas séries seguintes.

Ao serem questionadas sobre o método de alfabetização que utilizam, 80% das professoras informaram que trabalham com o método fônico e, as demais 20%, ficaram entre construtivismo e letramento. Ao responderem qual o livro didático que utilizam para alfabetizar, 90% afirmaram utilizar o livro de alfabetização e letramento, e as demais 10% apresentaram uma variedade de livros didáticos, como o do método fônico e cartilhas. Quando perguntamos se o livro didático adotado corresponde ao método de ensino desenvolvido, todas as professoras responderam que *sim*, que os conteúdos são preparados de acordo com o livro didático e que o este atende os conteúdos propostos no planejamento. Na última questão, relacionada ao ato de ensinar e aprender, perguntamos às professoras alfabetizadoras se existia uma sequência de conteúdos, e houve um consenso ao responderem que é a *sondagem* que direciona por onde o trabalho pedagógico deve se guiar. Quando apontam a *sondagem* como guia do trabalho pedagógico, as professoras estão se referindo à avaliação dos níveis de escrita proposto na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, denominados de níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

É interessante observar que, nas respostas das professoras entrevistadas, existe uma *confusão* pedagógica de ações. afirmam trabalhar com o método fônico, mas utilizam o livro didático de alfabetização e letramento e são guiadas pelos resultados da *sondagem*.

Em síntese, para encerrar este item, é possível constatar que se perde o rumo do processo de alfabetização quando se permite que *tudo pode* para a criança aprender a ler e escrever.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, tentamos demonstrar a complexa relação existente entre o ato de ensinar e de aprender no processo de alfabetização. Por um lado, temos a ação pedagógica diária do professor alfabetizador e, por outro, temos as crianças ansiosas para aprender a ler e escrever. O momento da alfabetização constitui-se em um período especial para o desenvolvimento intelectual da criança, como explica Vigotski (2000, p. 332): “[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de

todas as funções que ainda não amadureceram na criança”. Ignorar este momento de desenvolvimento da criança certamente compromete o processo da aprendizagem.

Várias causas podem ser apontadas para o reducionismo pedagógico e a perda da especificidade da alfabetização. No entanto, acreditamos que um dos aspectos mais comprometedores é a dicotomia que se instala entre a teoria e a prática. Diante de tal dicotomia, podemos afirmar que nossa hipótese se confirma, ou seja, as professoras alfabetizadoras não conseguem estabelecer uma correspondência entre o trabalho pedagógico que realizam na sala de aula e as concepções de educação, o que impossibilita identificar a relação entre concepções e métodos de alfabetização. Neste contexto, o que prevalece são atividades de ensino fragmentadas. No entanto, ainda resta um questionamento: se as professoras ensinam através de um livro didático, onde se pressupõe que existe uma sequência de atividades de ensino, como afirmar que o ensino não está organizado? Continuamos afirmando que, no campo de nossa pesquisa, não existe um direcionamento pedagógico, já que não existe domínio teórico das professoras para guiar sua prática. Encerramos aqui nossas análises, preliminares, sobre esta complexa relação entre o ato de ensinar e aprender no processo de alfabetização. Neste sentido, esperamos ter acrescentado contribuições a um debate que ainda necessita de estudos cuidadosos e fecundos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015/IBGE**. Rio de Janeiro, IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p. 49-63.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCIOLI, F. A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, nº 29, p. 18-22, fev./abr.2004a. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

RECEBIDO EM 31 DE JULHO DE 2017.

APROVADO EM 15 DE SETEMBRO DE 2017.