

Andréa do Prado Felipe

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO (PSICO)LINGUÍSTICA DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR PARA A OBTENÇÃO DE
BONS RESULTADOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa
de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau
de Mestre em Linguística.

**Florianópolis
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Felippe, Andréa do Prado

A importância da formação (psico)linguística do Professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização / Andréa do Prado Felippe ; orientadora, Prof^a. Dra. Leonor Scliar-Cabral - Florianópolis, SC, 2015.
128 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Alfabetização. Psicolinguística. Pedagogia. Currículo. I. , Prof^a. Dra. Leonor Scliar Cabral. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Andréa do Prado Felipe

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO (PSICO)LINGUÍSTICA DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR PARA A OBTENÇÃO DE
BONS RESULTADOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 31 de agosto de 2015.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Emérita Leonor Scliar-Cabral, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Orientadora

Prof^a. Otilia Lizete Heinig, Dra
Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Prof^a. Ana Cláudia de Souza, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Helena Blasi, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Aos meus colegas alfabetizadores.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, cuja conduta promoveu lições profundas e perenes de ética, resiliência e perseverança para toda a existência. Ao meu pai, que apesar da pouca escolaridade, deixou seu exemplo de autodidatismo e curiosidade científica. Ao meu filho Gustavo, por ensinar-me cotidianamente a reciclar meus valores e a mergulhar com inteireza na realização de projetos de vida. A minha caríssima orientadora Professora Doutora Leonor Scliar Cabral, pela orientação e crescimento teórico. Seus escritos robustos e valorosos e seu exemplo didático são bálsamos que propiciam mudanças pessoais e profissionais inenarráveis. Suas aulas foram as melhores a que eu assisti ao longo do meu itinerário acadêmico. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN/UFSC), especialmente aqueles que ministraram aulas durante o período em que eu estava cursando as disciplinas: Fábio Luiz Lopes da Silva, Rosângela Hammes Rodrigues, Marcos Antônio Rocha Baltar, Heronides Maurílio de Melo Moura, Izabel Christine Seara e Luciana Pereira. À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por incentivar a formação profissional e conceder licença aperfeiçoamento aos servidores do magistério, promovendo assim a melhoria da qualidade da educação no município. Não fosse tal investimento, não seria possível esse estudo. Às colegas Letícia Naime Muza, Daniela Guse Weber, Enelize Ouriques, Mônica Moreira, Marilda Rios e Adriane Biondo, pelas trocas profissionais importantes junto à formação linguística de professores alfabetizadores do município de Florianópolis no ano de 2013. Muito dos conhecimentos aqui sistematizados são respostas às indagações que lá surgiram. Aos meus amigos pela partilha e incentivo constante, em especial, Angela Mafra

de Moraes, Elisabete Vieceli, Haylor Delambre Jacques Dias, Helena Lopes de Fraga, Ladice de Jesus Almeida, Luciana Augusta do Prado, Maria Salete e Tatiane Rousseau Machado. Cada qual, a seu modo, contribuiu significativamente para que esse meu sonho de formação em nível de mestrado se tornasse realidade. Ao imortal e venerado mestre Paulo Freire, por ter existido, e a quem homenageio na epígrafe desse trabalho. Suas obras são imprescindíveis para forjar sujeitos que se almejam Educadores/Professores. A ele devo a consciência da minha eterna condição de inconclusão. A todos os alunos-mestres e mestres-alunos que interagiram comigo, constituindo-me em uma profissional cuja consciência docente se reconhece continuamente discente.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tematiza a importância da formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador como meio para a obtenção de bons resultados na alfabetização. O texto aborda estudos realizados a partir de dois eixos de investigação, o bibliográfico e o documental. O primeiro trata do levantamento dos aportes teóricos indispensáveis à compreensão dos processos implicados na alfabetização e apresenta como tópicos: a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o sistema de escrita alfabética; critérios para a introdução dos grafemas na alfabetização; a articulação dos traços das letras; a consciência fonológica; memória e aprendizagem; a escrita espelhada, o processamento da leitura; a variação sociolinguística entre outros. O segundo se refere à análise documental sobre o currículo de formação inicial do professor alfabetizador. Utilizou-se como *corpus* de análise os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com o intuito de verificar se os conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos encontram-se arrolados nas ementas das disciplinas correlatas à alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que parte de unidades temáticas observáveis definidas *a priori* para a averiguação do perfil de formação dos egressos, em especial no que tange ao embasamento teórico-metodológico para as especificidades da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação inicial. Pedagogia. Linguística. Psicolinguística.

ABSTRACT

This dissertation studies the importance of preparing the future early literacy teacher with an underground knowledge on linguistics and psycholinguistics to obtain good results in his/her job. The text covers studies from two axes of research, bibliographic and documentary. The first deals with the survey of theoretical contributions necessary to understand the processes involved in literacy and presents topics such as: the indissociability between literacy and literacy, the alphabetic writing system; criteria for the introduction of graphemes in literacy; the articulation of the strokes of the letters; phonemic awareness; memory and learning; the mirrored writing, reading processing; the sociolinguistic variation among others. The second refers to the documentary analysis of the curriculum of initial training of literacy teachers. It was used as an analytical corpus the Pedagogical Political Project of Degree Courses in Pedagogy at the University of the State of Santa Catarina - UDESC and the Federal University of Santa Catarina - UFSC, in order to verify whether the knowledge (psycho) linguistic are listed in the menus of related disciplines to literacy. This is a qualitative and quantitative research, that part of thematic units defined a priori for the investigation of the profile of training of graduates, in particular with respect to the theoretical and methodological basis for the specifics of literacy.

Keywords: Literacy. Initial formation. Pedagogy. Linguistics. Psycholinguistics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Português do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL: PERCURSOS E PERCALÇOS	25
2.1 AS ESCOLAS NORMAIS E OS CURSOS DE PEDAGOGIA	25
2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFERÊNCIAS E INTERDEPENDÊNCIAS...	26
2.3 UM BREVE PANORAMA: A CRISE DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	28
2.4 A VISÃO DE PESQUISADORES FRENTE À FORMAÇÃO INICIAL	31
2.5 O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - O MEDIADOR NA ALFABETIZAÇÃO	37
3 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO (PSICO)LINGUÍSTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	41
3.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	41
3.2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	47
3.2.1 A natureza dos elementos linguísticos do sistema alfabético: as teorias da Dupla Articulação da linguagem de Martinet e a da Terceira Articulação e as implicações no ensino	50
3.2.2 Dificuldades de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	54
3.2.2.1 Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência fonêmica	55
3.2.2.2 Desmembrar a Sílabas	61
3.2.2.3 Segmentar Palavras	61
3.2.2.4 As Consoantes Oclusivas	63

3.2.2.5 A sílaba e os encontros vocálicos do PB.....	63
3.2.2.6 Reconhecimento dos Traços.....	63
3.2.2.7 A Plasticidade Neuronal.....	64
3.2.2.8 Articulação dos traços.....	68
3.2.11 A Escrita Espelhada	68
3.3 OUTROS ASPECTOS QUE INCIDEM SOBRE A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	69
3.3.1 Critérios Para a Introdução dos Grafemas	69
3.3.2 A Variação Sociolinguística	71
3.3.4 Tipos de Memória	76
3.3.4.1 Memória de Trabalho	77
3.4 O PROCESSAMENTO DA LEITURA	81
4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	84
4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR X ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO – MARCOS LEGAIS	84
4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPRIAMENTE DITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS EMENTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UDESC E DA UFSC	87
4.2.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC	89
4.2.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC	99
5. DISCUSSÃO	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXO I	123

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tematiza a importância da formação linguística e psicolinguística do alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização, formação esta que deve ser oferecida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ponto que é defendido ao longo desse trabalho.

A compilação textual resulta de investigação bibliográfica e da análise documental e teve como objetivo levantar algumas das principais contribuições epistemológicas da Linguística e da Psicolinguística para o processo de alfabetização e verificar se a formação inicial do professor alfabetizador no município de Florianópolis oferece uma fundamentação teórico-metodológica nessas áreas. Para tanto, utilizou-se como *corpus* de análise os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas universidades públicas sediadas na capital — Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) — a fim de verificar se os conhecimentos das referidas áreas integram as ementas do curso.

Este estudo se insere no âmbito da Psicolinguística com enfoque na Aquisição e Processamento da Linguagem — Linha de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) — da Universidade Federal de Santa Catarina.

A motivação da pesquisadora na aproximação do campo de estudo surgiu de observações feitas ao longo de 19 anos de trajetória profissional na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME, alternando trabalhos como docente em classes de alfabetização, como articuladora de estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (conveniadas à SME), bem como na função de orientadora de estudos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, junto a um grupo de alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino.

As trocas de experiências possibilitadas nesses espaços educacionais permitiram constatar por meio do discurso de colegas alfabetizadores e de estagiários — de diversos cursos de Licenciatura em Pedagogia — vivências que apontaram para limitações levantadas por eles próprios quando buscavam definir estratégias de ensino-aprendizagem, desvelando o problema do despreparo profissional docente relativo às questões linguísticas e psicolinguísticas demandadas

no processo de alfabetização, principalmente no que tange ao ensino sistemático da linguagem verbal escrita.

Esse problema foi também reiterado por ocasião de um encontro de formação continuada do Pró-Letramento em 2012, cuja colega alfabetizadora recém-formada demonstrou desconforto ao assumir a sua inexperiência e despreparo teórico-metodológico para as especificidades da alfabetização. Dentre as dificuldades relatadas por ela, estava o seu total desconhecimento sobre como planejar o cotidiano da alfabetização, como iniciar o processo de ensino, quais métodos e estratégias utilizar, quais critérios definir para apresentação dos princípios que regulam o sistema de escrita alfabética, “[...] se pelo texto, palavras, ou letras” – dizia ela – enfim, como ser mais eficaz no planejamento pedagógico, haja vista que nos encontrávamos no mês de maio, e ela ainda não tinha conhecimento científico para fundamentar a sua práxis pedagógica de forma segura.

Além de outras questões, revelou também que não encontrou nas orientações nacionais referenciais teóricas que pudessem subsidiar sua ação pedagógica de maneira pormenorizada, a fim de entender como sistematizar didática e metodologicamente o ensino sistemático da língua portuguesa nas classes de alfabetização. A situação abriu espaço para a manifestação coletiva no sentido de endossar o problema do despreparo profissional docente para as especificidades da alfabetização.

O contexto de déficit na formação docente do alfabetizador, evidenciado pela colega da rede municipal de ensino de Florianópolis e enfatizado pelos demais colegas do grupo, serviu de alavanca para a mobilização pessoal na busca de respostas sobre as questões que norteiam essa pesquisa: Quais conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos são necessários para um embasamento teórico-metodológico substancial do professor alfabetizador para um ensino competente do Sistema Alfabético do Português do Brasil? O que a literatura destaca sobre a formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador? O que a literatura aponta como as principais dificuldades apresentadas pelo alfabetizando no processo de alfabetização? Qual o arcabouço teórico-metodológico de que o professor alfabetizador deve dispor para mediar o ensino do sistema de escrita de forma eficaz e minimizar essas dificuldades? Esses conhecimentos integram as ementas de formação inicial de alfabetizadores das universidades públicas de Florianópolis? A carga horária das disciplinas específicas da alfabetização é suficiente para a

fundamentação consistente do alfabetizador frente às especificidades requeridas no exercício da função? Em que medida a posse dos conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos podem colaborar para uma melhor qualidade no ensino da leitura e da escrita nas classes de alfabetização?

As análises e as reflexões deste estudo apoiam-se no entendimento de que ler e escrever são atos linguísticos, portanto a ciência da linguagem — a Linguística, e a Psicolinguística — a ciência que se debruça sobre a aquisição da linguagem verbal oral e o aprendizado da linguagem verbal escrita — podem contribuir sobremaneira para uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento da linguagem e dos problemas linguísticos relacionados à alfabetização, possibilitando assim uma melhor formação e desempenho docente.

Parte-se da premissa de que o professor alfabetizador é o mediador¹ que vai sistematizar o ensino dos princípios do sistema de escrita a fim de que o alfabetizando internalize os novos conhecimentos, a partir de seus conhecimentos prévios, ampliando gradativamente a competência leitora e escritora dos textos que circulam socialmente.

Para tanto, o professor precisa dominá-los com profundidade para alcançar o êxito almejado, bem como compreender as questões que estão intrinsecamente ligadas ao seu ensino, tais como as diferenças entre o sistema oral e escrito, dinamicidade, variação linguística, aquisição da linguagem verbal oral e aprendizagem da linguagem verbal escrita, estrutura e funcionamento do sistema alfabético, consciência fonêmica, etapas de processamento da leitura, memória, entre outros.

Desse modo, assumem-se nessa investigação dois enfoques: o linguístico e o psicolinguístico. O primeiro, por abranger subáreas de estudos que operam sobre questões relativas ao objeto de ensino de

¹ O conceito de mediação aqui apresentado refere-se à *mediação semiótica* – por meio de signos - e insere-se na concepção histórico-cultural postulada pelo estudioso russo Lev Vygotsky (1991) — sobre o desenvolvimento e a aprendizagem — e está intrinsecamente ligada ao conceito de intersubjetividade, o qual define que as funções psicológicas superiores têm origem primeiramente na interação entre sujeitos. Convergente a esse pensamento está a ideia de que o professor tem a função de mediar consciente e sistematicamente o ensino, uma vez que, é entendido ideologicamente como o parceiro mais experiente, aquele que incide sobre a *zona de desenvolvimento proximal* do aprendiz, a fim de que avance no aprendizado.

natureza essencialmente linguística: o sistema de escrita alfabética. O segundo, por contribuir para uma melhor compreensão dos processos envolvidos no aprendizado desse sistema.

Para responder aos questionamentos anteriormente elencados, estruturou-se esta dissertação de maneira a evidenciar como se dão as relações entre as contribuições da Linguística e da Psicolinguística para a alfabetização e a formação inicial do professor alfabetizador, no sentido de solucionar as dificuldades apresentadas pelo alfabetizando no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, o texto traça um panorama sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil e sintetiza as bases conceituais dos aspectos psicossociolinguísticos - que incidem direta ou indiretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética do Português do Brasil - a partir dos postulados de alguns pesquisadores como Cagliari (1998), Dehaene (2012), Faraco (2012), Gatti (2006, 2010), Kleiman (1991,1995, 2005, 2007), Morais (2004,2005, 2006), Poersch (1983, 1990), Soares (1998, 2003, 2004), Souza (2012, 2014) e em especial Scliar-Cabral (2003a, 2003b, 2009, 2010, 2011, 2013). Além disso, procura entender como se constitui a formação inicial do professor alfabetizador nas duas universidades públicas sediadas no município de Florianópolis.

O segundo capítulo é dividido em 4 partes: a primeira foi dedicada especialmente à discussão de questões atinentes à composição dos currículos de licenciatura em Pedagogia, resultado das determinações legais e históricas. Além disso, nessa parte, faz-se uma referência aos estudos da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti sobre os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil e discorre a respeito das implicações das políticas públicas na formação inicial do professor alfabetizador, que se materializam numa crise da alfabetização no Brasil. A segunda apresenta um breve panorama da crise da alfabetização brasileira e aponta as características e as possíveis causas desse cenário. A terceira traz a visão de pesquisadores a respeito dessa formação inicial. A última detalha o papel do professor alfabetizador no processo de alfabetização, segundo a ótica da mediação de Vygotsky e propõe que o alfabetizador atue como mediador entre o objeto de ensino – o sistema de escrita alfabética — e o alfabetizando.

No terceiro capítulo são tratadas questões relativas ao arcabouço teórico necessário à formação do professor alfabetizador. Nele incluem-se os conceitos de alfabetização e letramento, o sistema de escrita

alfabética, as dificuldades no aprendizado do sistema alfabético, bem como outros aspectos implicados no processo de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo traz reflexões acerca dos marcos legais que instituem as políticas públicas voltadas à formação dos profissionais do magistério em consonância com as normatizações relativas à erradicação do analfabetismo. Além disso, descreve e analisa os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas universidades públicas de Florianópolis, com enfoque especial nas respectivas ementas, por meio da *análise de conteúdo* – uma das técnicas de pesquisa documental. A análise focaliza os fundamentos teóricos-metodológicos linguísticos e psicolinguísticos necessários à formação do professor alfabetizador. O capítulo está dividido em três partes: a primeira trata do amparo legal que respalda as ações de alfabetização e a formação de professores no Brasil. A segunda volta-se para o estudo das ementas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a terceira, para as ementas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Encerra-se esta dissertação com as considerações e inferências finais, e sugerem-se futuras pesquisas para esclarecerem os pontos de estrangulamento na formação do professor alfabetizador e algumas medidas mais urgentes para minorar o problema.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL: PERCursos E PERCALÇOS

2.1 AS ESCOLAS NORMAIS E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Segundo Saviani (2009), a primeira instituição oficial de formação de professores, surgiu em Paris em 1795, após a Revolução Francesa, por decorrência da preocupação com a instrução popular e conseqüentemente, com a preparação dos professores que estariam à frente desse movimento. Nesta mesma época definiu-se a distinção entre a Escola Normal Superior, destinada a formar professores para o ensino secundário, que corresponde aos atuais anos finais do ensino fundamental, e, a Escola Normal Primária, cuja formação era reservada aos professores de ensino primário, correspondendo hoje, aos anos iniciais dos ensino fundamental.

No Brasil, a Escola Normal Primária se firmou no final do século XIX, após a implantação da República. Em descompasso, a preocupação com a preparação de professores para o ensino secundário ocorreu somente no século XX. Antes disso, os professores não tinham formação específica na área, eram profissionais liberais, e ou autodidatas.

Para Gatti (2010), a partir da formação de bacharéis em 1930, a obtenção para a docência no ensino secundário era possível acrescentando mais um ano de disciplinas na área da educação. Esse modelo, conhecido popularmente como “3+1” foi aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939.

O curso era destinado a formar bacharéis especialistas em educação e professores que iriam lecionar nas Escolas Normais de Ensino Médio -, contemplando ainda, a possibilidade de ministrar algumas disciplinas do ensino secundário.

O curso de Pedagogia manteve o seu formato inicial por longos anos, salvo exceções, em caráter experimental. Uma primeira tentativa de reformulação desses cursos foi normatizada pela Portaria 161/1986 do Conselho Federal de Educação e facultava a oferta de formação também para a docência de 1ª a 4ª, fato não concretizado a contento, uma vez que, na época, a adesão e adaptação legal foram efetivadas por algumas instituições privadas, mas o mesmo não aconteceu com os

cursos das instituições públicas, que mantiveram em sua maioria, os moldes originais, ou seja, a sua vocação para formar bacharéis.

2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFERÊNCIAS E INTERDEPENDÊNCIAS

A partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) de nº 9394/1996, novas políticas foram definidas para a formação de professores de Anos Iniciais e Educação Infantil, incluindo a obrigatoriedade de formação docente em nível superior, com prazo de uma década para a implantação.

Porém, o estatuto de obrigatoriedade logo deixou de existir, uma vez que, quatro anos depois foi decretado o caráter preferencial para a formação docente em nível superior:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores (Redação dada pelo Decreto nº 3554/2000, parágrafo 2º).

Atualmente, seguindo a nova redação do Artigo 62 da LDBN, alterado pela lei nº 12.796 de 2013, embora continue a orientação de que seja em nível superior, a formação mínima exigida para o exercício da docência nos anos iniciais e educação infantil continua sendo a oferecida em nível médio:

Art. 62². 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em 12.02.2015.

fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em virtude do respaldo legal que concebe a formação mínima como sendo a de nível médio para o exercício da docência em Educação Infantil e Anos Iniciais, o pré-requisito de nível superior para os concursos de efetivação nos referidos cargos ainda fica a critério das decisões institucionais, estabelecidas pelo edital que regula o concurso. No entanto, se nem mesmo o ensino superior consegue subsidiar adequadamente o professor alfabetizador, não se pode acreditar que o ensino médio o fará, haja vista, o seu caráter técnico e multidisciplinar.

Aceitar apenas a formação em ensino médio para provimento de cargos de professor de Anos Iniciais e Educação Infantil é, no mínimo, um retrocesso ao ensino público.

Segundo dados do Instituto Ideia, na Finlândia, que já ocupou o primeiro lugar no PISA, todos os professores públicos possuem no mínimo o mestrado, referencial que permite vislumbrar quão distante desta meta a LDBN 9394/96 está, e refletir sobre as possíveis consequências que tal ordenamento acarreta na alfabetização.

No que se refere à reforma curricular dos cursos de licenciatura, em 2002 foram promulgadas as diretrizes oficiais, mas somente nos anos de 2006, após longos e extenuantes debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1 de 15/05/2006, definindo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

É a partir dessa normatização que se define o “caráter de licenciatura” para o curso, passando a ter um leque de atribuições, tais como formar docentes para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - com maior ênfase; na educação de jovens e adultos, no ensino médio na modalidade normal, bem como, formar gestores (GATTI, 2010).

Na visão de Gatti (2010, 2012) o que essas diretrizes trazem, ao contrário do que se almejava, é uma grande complexidade e dispersão disciplinar, envolvendo uma carga pesada de orientações difíceis de serem contempladas numa matriz curricular e materializadas integralmente pelas Instituições de Ensino Superior, uma vez que, embora tenha como eixo central a formação de docentes para anos iniciais e educação infantil, o curso de licenciatura passa a ter uma gama de atribuições tais como: aplicação de contribuições de conhecimento

filosófico, histórico, antropológico, linguístico, político, econômico, cultural, etc. Além disso, deve englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, avaliação, projetos e experiências escolares e não escolares, difusão científico-tecnológica, entre outros.

Segundo a autora, essas orientações legais criaram tensões e impasses ao desenvolvimento curricular desses cursos que ainda não foram efetivamente equacionados.

Em estudo anterior, Gatti (2009) já destacava que a excessiva carga curricular dos Cursos de Pedagogia é fator complicador tanto para as IES - Instituições de Ensino Superior, quanto para os graduandos. Para as instituições, por não disporem de equipe de profissionais qualificados para atender tais demandas, principalmente para a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, que exige saberes das áreas de metodologia e práticas de ensino da alfabetização, da linguística, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva, entre outros. Para os graduandos, por frequentarem, na sua maioria, cursos noturnos e trabalharem durante o dia, dispendo de pouco tempo para dar conta das demandas exigidas pela resolução e pela própria academia.

Com base nos argumentos expostos, em especial os apontamentos de Gatti (2009, 2010, 2012), pode-se depreender que a formação do professor no Brasil, em especial dos alfabetizadores, carece de maior organicidade e aprofundamento teórico, pois apresenta componentes curriculares dispersos, desarticulados entre si, com características generalistas. Os indicativos apontam que a causa desses desajustes tem origem, entre outros aspectos, nas orientações curriculares nacionais — DCNP, que inviabilizam a materialização de um eixo formativo docente integrado e sólido. Essas evidências permitem compreender as implicações das políticas nacionais de formação inicial na constituição dos cursos de formação inicial e consequentemente no desempenho profissional do professor alfabetizador, bem como nos índices de leitura e escrita dos estudantes brasileiros em todos os níveis.

2.3 UM BREVE PANORAMA: A CRISE DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer

profundamente a língua portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser ensinado errado!... Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola (CAGLIARI 1998, p. 41).

Os programas de avaliação nacionais e internacionais vêm mostrando em seus resultados uma reincidência de defasagem relativa às capacidades e competências dos alunos de educação básica.

Essa constatação se repete nos baixos índices de proficiência dos cidadãos brasileiros³ em leitura e escrita - entre outras habilidades - evidenciado pela análise de rigorosos indicadores de medidas escolares e não escolares como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, entre outros.

O Instituto Paulo Montenegro, que melhor investiga o tema no Brasil, realiza pesquisas domiciliares com uma amostra populacional adulta - entre 15 e 64 anos. Desde 2001 apresenta bienalmente o relatório INAF⁴, contendo informações qualificadas sobre habilidades e práticas de leitura e escrita dos brasileiros, categorizando os resultados em quatro níveis de alfabetismo. Em seu último relatório 2011/2012, obtiveram-se os seguintes percentuais: analfabeto - 6%; nível rudimentar - 21%; nível básico - 47% e nível pleno - 26%.

Em síntese, o que esses números revelam é que uma parcela reduzida de brasileiros detém os conhecimentos convencionalmente considerados “de ponta”, ou seja, somente em torno de um quarto da

3 A Prova ABC-2011 (Todos pela Educação), realizada com alunos egressos do 3º ano para verificar a proficiência em Leitura e Escrita, apresentou os seguintes percentuais: a) Norte: Leitura-43,6%/Escrita-39,2%; b) Nordeste: Leitura-42,5%/Escrita-30,3%; c) Sudeste: Leitura-62,8%/Escrita-65,6%; d) Centro-Oeste: Leitura-64,1%/Escrita-61,0%; e) Sul: Leitura-64,6%/Escrita-60,8%.

⁴ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt->

br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

população pode ser considerada plenamente alfabetizada. A última edição do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁵ - PISA/2012, também ratifica essa precariedade. De acordo com seus indicadores, o Brasil ocupa a 55ª posição do *ranking* em leitura, dentre as 65 nações analisadas, ficando abaixo de países como o Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Os dados evidenciam, entre outros pontos, que problemas de leitura e escrita impedem o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que o êxito nas diversas áreas de estudo depende, em grande medida, do êxito em leitura.

Essa situação promove inquietações de toda ordem e mobiliza o governo a implementar políticas públicas educacionais com o objetivo de reverter esse quadro, procurando dessa forma, a melhoria da qualidade da educação no país. No entanto, essas políticas não chegam a atacar uma das causas do problema que aqui abordamos, a não formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador.

Nesse sentido, compreende-se, em consonância com as ideias de Cagliari (1998), que o quadro de fracasso dos estudantes brasileiros quanto às habilidades de ler e produzir textos escritos, para as quais são essenciais conhecimentos metalinguísticos resulta, entre outros condicionantes, da inabilidade da escola em ensinar.

Em corroboração, encontramos as pesquisas de Gatti (2006, 2010) cuja análise da amostra — os currículos dos cursos de Pedagogia — demonstrou que as especificidades da alfabetização (linguísticas, entre outras), em grande maioria não são contempladas nas ementas⁶ dos referidos cursos.

Isso leva a entender que embora a carga de responsabilidade recaia sobre os ombros dos alfabetizadores, que de modo geral são preconceituosamente criticados pelo fracasso, a resposta para a questão

⁵ Programa de Avaliação realizada trienalmente com jovens em fase final de escolarização. É considerado um dos mais importantes no âmbito educacional. O programa é resultado de uma parceria entre os países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). O foco do Pisa não é o domínio de um currículo específico, mas a aplicação de conhecimentos e habilidades em situações reais do cotidiano.

⁶ “Ementa” é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou procedimental de uma disciplina, em geral, apresenta sucintamente os tópicos gerais que serão abordadas ao longo da disciplina, na forma de um fichamento.

crucial, aqui defendida, está na base de uma formação linguística e psicolinguística sólida e consistente.

Obviamente, a posse desses conhecimentos não pode ser vista como uma panaceia para os males da alfabetização. Porém, considera-se, a partir dos referenciais teóricos do campo, que os precários resultados obtidos — pelas avaliações que aferem o nível de proficiência em leitura e da escrita — poderiam ser minimizados se a formação inicial possibilitasse aos professores alfabetizadores a construção de um arcabouço teórico-metodológico para embasar o planejamento cotidiano, subsidiando-o na prevenção, análise e otimização de recursos frente às dificuldades de aprendizagem encontradas no processo de alfabetização.

2.4 A VISÃO DE PESQUISADORES FRENTE À FORMAÇÃO INICIAL

Mortatti (2006, p. 3) em seu levantamento histórico sobre alfabetização já ressaltava o caráter crônico do problema da alfabetização no Brasil e a urgência de uma solução:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

A preocupação dos governantes em mudar essa situação pode ser comprovada, historicamente, pela criação de programas nacionais de formação continuada os quais vêm sendo implantados na tentativa de minimizar a crise.

No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que são lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização (BRASIL, 2012, p.23).

Entende-se que esse caráter crônico da alfabetização (Mortatti, 2006) tem como uma de suas principais causas a formação deficitária dos docentes que promovem a alfabetização.

De acordo com Gatti (2006), no passado, as escolas de ensino médio tratavam de questões específicas de alfabetizar, a exemplo das Escolas Normais (1939-1971), mas o mesmo não acontecia com os cursos superiores e um dos motivos seria a não preparação suficiente dos professores universitários para formar alfabetizadores, em virtude do caráter bacharelesco da formação desses profissionais, como já sinalizado no capítulo anterior.

Aliado a isso, existe o problema da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia que, de modo geral, não atende as demandas de saberes didático-pedagógicos, específicas para o desenvolvimento de um processo de alfabetização de qualidade.

Gatti e Barreto (2009) concluíram⁷ que os currículos dos Cursos de Pedagogia não se voltam ao campo da prática profissional, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e fragmentário, sem correlação com fundamentos teórico-metodológicos, onde quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica.

⁷ A conclusão das autoras partiu da análise apurada de 1.498 ementas de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia, dos quais foram listadas 3.513 disciplinas, 3.107 obrigatórias e 406 optativas - conjunto amostral nacional englobando todas as regiões do país.

Essa posição é ratificada em outra pesquisa da autora (GATTI et al. 2010, p. 1372):

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (*grifos nossos*).

Souza (2012, p. 7), ao analisar as ementas dos Cursos de Pedagogia (e de Letras) de duas universidades de Santa Catarina⁸, constatou que não há, nos currículos analisados, nenhuma disciplina que fundamente o trabalho pedagógico para a formação de leitores. Na amostra analisada, encontrou apenas uma disciplina destinada ao trabalho em classes de alfabetização com estudo específico do sistema notacional, o que não significa resultar na sua real efetivação.

No currículo do curso de Pedagogia da UNESC, implantado em 2009, há uma disciplina intitulada “Processos Pedagógicos da Alfabetização e do Letramento”, com carga horária de 72 horas/aula, cuja ementa revela que sequer são consideradas as características do objeto de estudo, ou seja, o sistema de escrita. Não se faz menção aos princípios norteadores da constituição da escrita a partir de e na sua relação com a oralidade. Não é de se espantar quando estudantes em fase final do curso de Pedagogia reclamam do desconhecimento para alfabetizar. Como poderia ser diferente

⁸A pesquisa tomou como amostra os currículos dos Cursos de Pedagogia e de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

se o objeto de ensino e aprendizagem não foi explorado, se a mecânica do sistema alfabético de notação é desconhecida? As demais disciplinas obrigatórias ofertadas no currículo relativas à linguagem verbal se voltam a aspectos linguísticos e literários fundamentais à formação deste profissional; todavia, a instrumentação permanece deficitária. Nem mesmo a disciplina optativa “Linguística Aplicada à Alfabetização” parece, com base na ementa, voltar-se àquilo que é mais básico e fundamental ao próprio sistema de escrita e ao seu processamento (SOUZA, 2012, p. 7).

Outro agravante apontado pela autora no mesmo trabalho diz respeito às forças políticas que afetam a reformulação dos currículos nas universidades, o que faz com que esses percalços curriculares permaneçam.

O currículo do curso de Pedagogia da UFSC, também implantado em 2009 e já em fase de revisão para construção de nova matriz, a seu turno, apresenta quadro semelhante, com a oferta de quatro disciplinas obrigatórias voltadas à linguagem verbal. Contudo, como se pode notar, há uma única disciplina de alfabetização, com carga horária de 54 horas/aula. Ainda que o sistema de notação esteja explicitamente contemplado na ementa, ele constitui apenas um dos muitos conteúdos listados. Este currículo oferece uma disciplina optativa, “Sistema Alfabético da Língua Portuguesa e Alfabetização”, que foi ofertada uma única vez por interesse individual de docente do curso, sem que tenha havido reedição, embora as discussões para a nova matriz curricular, já em andamento, indiquem a necessidade de centralização das atividades pedagógicas

sobre a alfabetização. O grande problema parece ser o seguinte. A preocupação está evidenciada, mas, no jogo de forças da construção de um currículo, parece que questões políticas acabam se sobressaindo (SOUZA, 2012, p. 8)

Retomando os estudos de Gatti e Barreto (2009) e ainda tratando dos aspectos curriculares, as autoras observam que os estágios, na sua maioria, constam de propostas sem planejamento e desvinculados dos sistemas escolares. Agrega-se a essa constatação, segundo apontamentos dos próprios acadêmicos pesquisados, a precariedade nos conhecimentos ofertados, haja vista que o material disponibilizado para estudo tem por base apostilas, resumos e/ou cópias de trechos de capítulos de livros.

Corroborando o pensamento de Gatti et al. (2006, 2009, 2010) e de Souza (2012), no intuito de abarcar a discussão proposta nessa dissertação, apresentam-se algumas considerações de Poersch (1983, 1990) sobre a importância de o professor alfabetizador estar munido teoricamente dos princípios básicos da linguagem, já que exerce o papel de profissional do ensino de língua materna.

Segundo o autor, esse profissional deve possuir conhecimentos sólidos tanto da língua enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise:

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas. Ora, o ensino de línguas pressupõe, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua aquisição. Supõe-se que o professor alfabetizador, de formação linguística, levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional no sentido de produzir um ensino mais metódico, mais adequado e mais eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever (POERSCH, 1990, p.9)

Para Poersch (1990, p. 9) essa formação linguística envolveria, entre outros, os aspectos psicossociopedagógicos da linguagem e a linguística aplicada ao ensino de línguas, conhecimentos estes, que, segundo o autor, parecem passar longe das proposições dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Na mesma direção, Scliar-Cabral (2003), psicolinguista que tem estudado exaustivamente os processos envolvidos na leitura e na escrita e produzido obras dirigidas especialmente aos alfabetizadores, afirma:

Embora nos deparemos com estudantes que apresentam bloqueios para a leitura e escrita até os níveis de pós-graduação, estou convicta de que suas origens remontam aos primeiros anos escolares, particularmente às séries iniciais: é nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator. Por isso, a formação dos educadores que trabalham no ensino fundamental deveria requerer um cuidado todo especial: não se justifica que o currículo dos cursos de magistério não contemple um espaço à psicolinguística, a ciência que investiga os processos envolvidos na aquisição da língua oral e na aprendizagem da leitura e escrita e seu processamento (SCLIAR-CABRAL, 2003, p 20).

Seguindo a mesma visão, Cagliari(1998) registra que o professor deve ter domínio dos conhecimentos que irá mobilizar em sala de aula, uma vez que os alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado. Um professor mal preparado irá preparar mal seus alunos, visto que o desempenho dos alunos estão condicionados ao desempenho do professor.

Para o autor (1998) o processo de alfabetização inclui inúmeros fatores e, quanto mais o professor estiver ciente do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e de como o aprendiz se situa em termos de desenvolvimento, de como vem evoluindo o seu processo

interação, [...] da realidade linguística 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.

Em consonância, Scliar-Cabral (2003, p.19) sublinha: “[...] a principal causa dos fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está na falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos nela envolvidos”.

Segundo Soares (1998, p, 46):

Conclui-se que à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo, for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Considerando as discussões que esses autores promovem, compreende-se a importância de haver um aprofundamento dos estudos (psico)linguísticos na formação inicial servindo de aparato contributivo ao processo de constituição do professor alfabetizador.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - O MEDIADOR DA ALFABETIZAÇÃO

A importância do papel do professor alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética ganha relevância no cenário nacional na medida em que se depara com os altos índices de fracasso escolar – principalmente no que tange ao quesito competência em leitura e escrita – amplamente veiculados por rigorosos sistemas de avaliação - conforme já mencionado em capítulo anterior.

Para poder evidenciar a importância da formação linguística do professor alfabetizador, faz-se necessário antes dizer que se entende o

alfabetizador sob a ótica da mediação e que tal conceito insere-se na concepção histórico-cultural postulada pelo estudioso russo Lev Vygotsky sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento.

Vygostky considera que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem (mediação semiótica). A mediação é vista como a base desses processos psicológicos superiores do indivíduo e está intrinsecamente ligada a dois outros conceitos, a intersubjetividade e a intrassubjetividade.

A primeira tem origem na interação entre sujeitos, a qual ele descreve como sendo um processo social - atividade inicialmente externa, interpessoal, que é transformada em um processo interno, intrapessoal, ou seja, intrapsíquico:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Para o autor, um ensino considerado bom deve adiantar os processos de desenvolvimento e o trabalho docente deve ter como alvo a exploração da zona de desenvolvimento proximal – ZPD - do aprendiz, definida por ele como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou

em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

O professor é o mediador da aprendizagem, o adulto que orienta o alfabetizando - mediação semiótica - por meio da linguagem (sistema de signos), para a solução de problemas, cuja intervenção pedagógica é deliberada, pois é quem define os rumos do seu desenvolvimento, devendo intervir intencionalmente sobre o futuro imediato do aluno, “propiciando o acesso, não somente do que já foi atingido através do desenvolvimento como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p.58).

Assim, no contexto da alfabetização, o professor desempenha o papel de mediador entre a criança e o mundo da escrita, pois é o parceiro mais experiente que detém conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, sistema do qual o aprendiz deverá automatizar o reconhecimento dos traços, a relação grafema-fonema de modo a poder apreender os valores dos grafemas, alimentando a memória declarativa e a procedural (ou procedimental) e assim se tornar competente na leitura e escrita.

Nesse sentido, o professor alfabetizador é quem detecta o potencial do aprendiz e cria um ambiente alfabetizador que o estimule à superação.

O desenvolvimento, nesta perspectiva, é visto de maneira prospectiva e não retrospectiva, ou seja, o foco se dá sobre aquilo que o aprendiz ainda não realiza de modo independente, mas é potencialmente capaz de fazê-lo com a ajuda de alguém mais experiente, o professor alfabetizador ou um colega mais experiente.

Dada a complexidade do sistema de escrita alfabética, o professor alfabetizador necessita estar devidamente alicerçado teórica e metodologicamente de maneira a poder promover uma mediação que resulte no êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como a aprendizagem de uma atividade física é orientada por uma ação motora, na aprendizagem de uma atividade mental, a ação do mediador foca-se nas funções mentais envolvidas no processo de apropriação de certo objeto de conhecimento; neste caso, o objeto é o sistema de escrita alfabética.

Para tanto, o professor alfabetizador deverá mobilizar conhecimentos para orientar a percepção dos alunos com o objetivo de atentarem para a diferença entre a escrita alfabética e as demais formas

gráficas (sistema numérico), a direção dos traços que constituem as letras, a orientação, o alinhamento e a segmentação da escrita.

Enfim, na perspectiva que se toma nesta dissertação, o professor alfabetizador é tal qual indica Poersch (1990, p. 31):

[...] o profissional do ensino de língua materna, cuja função pressupõe domínio didático-pedagógico, conhecimento da estrutura e funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como os mecanismos que permitem o seu aprendizado.

De posse desses conhecimentos, poderão ser acionados pelo professor, os processos metacognitivos e metalinguísticos que alimentam a memória procedimental, propiciando ao alfabetizando refazer a percepção que até então tinha das unidades linguísticas, realinhar seu léxico mental e reciclar os neurônios da visão para o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si.

Enfim, parte-se da premissa de que o professor alfabetizador é o mediador que vai sistematizar o ensino dos princípios do sistema de escrita a fim de que o educando internalize os novos conhecimentos a partir de seus conhecimentos prévios, ampliando gradativamente a competência leitora e escritora dos textos que circulam socialmente.

Para tanto, o professor precisa dominá-los com profundidade para alcançar o êxito almejado, bem como compreender os aspectos que estão intrinsecamente ligados ao seu ensino, tais como, as dificuldades encontradas no aprendizado do sistema de escrita alfabética, o contínuo da fala, a não programação dos neurônios para o reconhecimento dos traços das letras, a variação linguística, a consciência fonêmica, as etapas de processamento da leitura, a memória, a escrita espelhada, entre outros, que serão discutidos no próximo capítulo.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO (PSICO)LINGUÍSTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

:
Segundo Soares (2010), a palavra alfabetização tem sido usada indiscriminadamente nos últimos anos para se referir à inserção do indivíduo em áreas específicas do conhecimento tais como: alfabetização matemática, alfabetização digital, alfabetização musical, entre outros. Paralelamente a isso, tem-se tentado atribuir significação demasiada ampliada do termo ao se referir ao aprendizado da língua escrita, concebendo-a também como um processo permanente de desenvolvimento de aprendizagens que constituiriam o indivíduo ao longo da vida, não ficando restrito apenas às habilidades de leitura e escrita.

O conceito de alfabetização aqui abordado refere-se exclusivamente à inserção do sujeito ao mundo da escrita, por meio do aprendizado do sistema de escrita alfabético-ortográfico, em consonância com a definição apresentada por Soares (2010):

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; Pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração de suas habilidades

de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Analogamente, em Soares (1985), encontramos uma definição sobre o termo *alfabetização* como sendo um processo de *aquisição da tecnologia da escrita*, isto é, um conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, a ação de alfabetizar envolveria dois processos: o desenvolvimento de habilidades de decodificação de grafemas em fonemas e codificação de fonemas em grafemas – domínio do sistema de escrita alfabético e ortográfico, e o desenvolvimento de habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos: aquisição de modos de escrever e ler; ler e escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, organização espacial, manipulação correta dos suportes.

Na mesma obra, a autora destaca que a “a alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. O termo multifacetado é utilizado por se tratar de um fenômeno que pode ser estudado por diferentes perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, entre outras.

De acordo com Kleiman (1991, 2005), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Para Soares (1998) o termo letramento serve para designar os usos e as práticas sociais de leitura e escrita de determinado grupo social, ou individual. O letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, incorporando as práticas sociais que as demanda, ou ainda: “o estado ou condição daquele que responde adequadamente as intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, p. 18-20). Segundo a autora, o termo em português mais apropriado para a definição do fenômeno letramento, seria *alfabetismo*, que é o estado ou qualidade de alfabetizado.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas,

linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Soares (1998, p. 15) sublinha:

Letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas; é na segunda metade dos anos 80, há cerca de 10 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita*; uma perspectiva psicolinguística, editora Ática); [...] dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados*; o avesso do avesso. Editora Pontes, Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. (*sic*))

Ainda para Soares (2003), ao contrário da alfabetização, não há critérios objetivos para determinar que ponto separa letrados de iletrados.

Sobre a vinculação entre Letramento e Alfabetização, a autora destaca a existência de um vínculo natural, uma vez que, da aquisição da tecnologia (alfabetização) decorreria naturalmente o uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Além disso, dificuldades no uso competente da língua escrita, frequentemente são atribuídas à deficiências no processo de alfabetização.

Soares (2003), afirma que a alfabetização, embora seja um contínuo e varie de indivíduo para indivíduo, se realiza de forma linear, com pontos de progressão cumulativa. Tem resultados visíveis e evidentes, pois se trata da posse ou não de uma tecnologia, de modo que se pode identificar facilmente se o indivíduo é alfabetizado ou analfabeto. Já o letramento é um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, múltiplos objetivos, etc.

Segundo Kleiman (2007), a alfabetização é uma das práticas de letramento escolar. Letramento não é alfabetização, mas a inclui, são

interdependentes. Se o sujeito não for alfabetizado não vai acessar com autonomia o letramento escolar e posteriormente outros letramentos. Ao que assumimos, não se trata apenas de mais uma prática, é uma prática fundamental. É uma parte fulcral do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Soares partilha da mesma perspectiva (2003, p.93), pois, para ela alfabetização e letramento são:

[...] processos distintos, de natureza essencialmente diferentes: entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. [...] além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, [...] mas através de práticas de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Porém, num determinado período histórico, no âmbito educacional, percebeu-se a existência de uma apropriação docente indevida do termo letramento por parte de alguns professores, resultando numa prática pedagógica equivocada que desconsiderou questões essenciais do processo de ensinar a ler e a escrever que Morais (2006, p.3) denomina de período de hegemonia do discurso do letramento:

Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real.

A alfabetização tem algo de específico - o entendimento do funcionamento do sistema da escrita. Deve-se entender que a inserção dos alfabetizandos em contextos de letramento, sem o ensino sistemático do sistema de escrita alfabético, não garante ao educando a

aprendizagem da decodificação e da codificação, indispensáveis para se chegar à leitura e produção de textos escritos.

É importante que o alfabetizador esteja cômico de que a ênfase dada pelos documentos oficiais nas duas últimas décadas, ao conhecimento das características discursivas da linguagem para os usos sociais – letramento - essencial para a participação cidadã, não invalida, nem tampouco menospreza o aprendizado da escrita alfabética enquanto tecnologia, o aprendizado dos processos de decodificação e codificação. Prova disso, é que dentre os eixos da linguagem explicitados nesses documentos, encontra-se o eixo Análise linguística – apropriação do sistema de escrita.

O professor que negligencia um trabalho sistemático com as relações grafema/fonema e fonema/grafema, deixando-as para segundo plano, prejudica tanto a leitura, quanto à produção textual e a análise linguística nos anos iniciais. E esse desequilíbrio continua a promover fracassos em larga escala.

Ademais, como aponta Morais (2006, p.3):

O sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado.

Sobre as questões acima levantadas, Souza (2014) adverte que para os indivíduos se inserirem nas práticas de leitura precisam ter conhecimento sobre os elementos que permitem a leitura e compreensão de textos: “Ainda que ler ultrapasse os domínios da descodificação, este é o processo mais elementar, fundamental e específico à atividade de leitura” (2014, p.357).

Vale reiterar, também, que as deficiências no uso eficiente da língua escrita derivam de lacunas no processo de alfabetização, justamente por serem processos indissociáveis.

Historicamente, o foco de atenção sobre os aspectos ligados ao insucesso escolar teve uma significativa mudança. Enquanto na década de 1970 a maior preocupação para com o fracasso escolar se voltava para as questões do que hoje se entende por letramento – aos usos sociais da escrita de modo competente, atualmente, abrange também as

questões mais básicas, próprias da alfabetização no sentido estrito, uma vez que a alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabética – foi negligenciada, fato que resultou no fracasso escolar evidenciado nas avaliações externas à escola (PISA, SAEB, ENEM).

Por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura - MEC há atualmente programas de capacitação de professores alfabetizadores, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁹ preocupados em definir explicitamente os direitos de aprendizagem a serem garantidos pelos alunos, os quais são usados como uma estratégia fundamental de apoio ao professor, e como uma resposta-reação/ação ao período de “apagão da alfabetização”¹⁰, vivenciado pela educação do país nessas últimas décadas, causado em grande parte pelo que Magda Soares (1998, p.93) chamou de “progressiva perda da especificidade da alfabetização”, ou ainda, em outras palavras, como “a desinvenção da alfabetização”.

As causas da perda de especificidade, segundo a autora, podem estar relacionadas tanto a mudanças paradigmáticas – behaviorista, dominante nos anos 1960 e 1970, cognitivista nos anos 1980 e sociocultural a partir dos anos 1990 – à inferências equivocadas em relação aos “malefícios” dos métodos de alfabetização, tidos supostamente como os causadores do fracasso da alfabetização.

Conforme Morais (2005, p. 32):

[...] as tentativas de didatizar a teoria da psicogênese da escrita tenderam, por um lado, a negligenciar o papel da promoção das habilidades metafonológicas de ensino que levem o aprendiz a cotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema, e por outro lado, a não garantir um ensino sistemático das correspondências letra-som. Alguns estudiosos da linguagem e professores de alfabetização demonstram terem passado a acreditar que a simples vivência de práticas frequentes de leitura de textos levaria o aprendiz a

⁹ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>

¹⁰ Termo cunhado pela autora para definir a condição da alfabetização brasileira neste período.

compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções.

As teorizações apresentadas até o momento reforçam a interligação entre os processos de alfabetização e letramento, porém, evidenciam, sobretudo, as suas especificidades.

Entende-se que o domínio e a distinção dessas conceituações configurem o primeiro passo na direção de uma prática educativa competente e articulada, de modo que se concretize uma proposta efetiva de alfabetização, em contextos de letramento.

Sobre a retomada da especificidade da alfabetização, frisamos que não implica retroceder ao uso das antigas cartilhas matracas, com textos artificiais, desconectados dos contextos letrados reais. O que se almeja é o resgate da rigorosidade do processo de alfabetização, ou seja, a sistematização do ensino gradativo dos princípios do sistema de escrita alfabética – no contexto das práticas sociais de leitura e escrita - contexto de letramento.

3.2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Segundo Faraco (2012), o sistema de escrita alfabética é um sistema de representação gráfica que toma as consoantes e as vogais como elementos linguísticos de referência configurando como princípio de base uma correlação entre fonemas - unidades sonoras abstratas - e grafemas - unidades gráficas abstratas.

O autor argumenta que o sistema está estruturado a partir de princípios fonológicos e etimológicos. Isso quer dizer que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica, cujas unidades gráficas desse sistema representam unidades fonológicas (FARACO, 2012).

Enfatiza ainda que ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética – a relação fonema/grafema não será sempre regular – introduzindo uma faixa de representações arbitrárias para o usuário que pode trazer dificuldades para o alfabetizando e também para o alfabetizado na medida em que exige a sua memorização (FARACO, 2012, p.121).

Faraco ressalta que se costuma pensar que a grafia representa a pronúncia, a fala, mas isso não é verdade, pois a grafia é neutra em relação à fala/pronúncia e “a **escrita alfabética remete à realidade**

fonológica e não à fonética” (FARACO, 2012, 57), ou seja, o sistema de escrita embora tenha como alvo representar a fala, representa o sistema oral, o sistema fonológico (grifos nossos).

Segundo o autor, a neutralidade é vantajosa (FARACO, 2012, 122) porque permite a comunicação entre falantes de variedades distintas. Mas é importante entender que a escrita foi fixada em determinada época e tendo como referência uma certa variedade da língua (a variedade cujos falantes detinham uma posição social privilegiada), por isso essa neutralidade não é absoluta.

Outro ponto importante é entender que as formas de pronunciar a língua vão se alterando historicamente, mas a grafia se mantém constante por um tempo maior; prova disso são os advenços das reformas ortográficas que ocorrem em largos espaços de tempo.

É consenso entre muitos pesquisadores (MORAIS, 2004; SCLiar-CABRAL, 2003; SOARES, 2004) que para aprender a ler e escrever é necessária a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético pela criança. Essa aprendizagem requer que, além do conhecimento do princípio alfabético, que o aluno também conheça as diferenças que há entre o sistema oral e o escrito.

Desta forma, para uma melhor atuação docente, o alfabetizador necessita entender a diferença entre os processos de aquisição e aprendizagem – o primeiro referindo-se à compulsão natural que todo bebê tem para adquirir a variedade oral, enquanto o segundo resulta de uma aprendizagem sistemática para dominar o sistema escrito.

É necessário compreender também, segundo Scliar-Cabral (2003), que recepção/decodificação/leitura e produção/codificação/escrita não são processos idênticos, uma vez que o primeiro é um processo mais simples, precede e é pré-requisito do segundo.

A esse respeito, a autora registra:

[...] a transparência do sistema alfabético do português do Brasil, para a descodificação é inequívoca, se comparada à codificação; ninguém pode aprender a escrever sem ter aprendido a ler; quando se lê não se está escrevendo, mas quando se está escrevendo a leitura é obrigatória (SCLiar-CABRAL, 2003, p.20)

Entende-se que o ensino explícito dos princípios do sistema de escrita alfabética para as turmas de alfabetização está entre as atribuições indispensáveis, das quais o professor alfabetizador não poderá se eximir em hipótese alguma, haja vista que a alfabetização é um objeto imprescindível de ensino-aprendizagem.

A ausência dessa explicitação, ou ainda a falta de rigorosidade para a contemplação integral dos princípios durante o transcurso do ano letivo poderá ser prejudicial ao desempenho dos alfabetizandos em leitura e escrita.

Porém, como já frisado anteriormente, a sistematização do ensino dos princípios do sistema de escrita deverá ser acompanhada de atividades para desenvolver a consciência fonêmica.

A superioridade dessa abordagem – ensino explícito dos princípios do sistema de escrita alfabética aliado às atividades de consciência fonêmica – foi comprovada por uma pesquisa longitudinal realizada por Rigatti-Scherer (2008), com turmas de primeira série da rede pública (cinco turmas de um grupo experimental e cinco turmas de grupo controle), durante um ano letivo, de modo que o grupo experimental demonstrou mais rapidamente o domínio das relações fonológico-grafêmicas. O nível de escrita dos sujeitos do grupo experimental, em julho, só foi alcançado pelos sujeitos do grupo controle no mês de novembro.

Vale salientar que todos os vinte e dois alunos da amostra experimental foram alfabetizados de acordo com as metas estabelecidas para o ano, ou seja, atingiram o nível alfabético de escrita¹¹. O mesmo não aconteceu para o grupo controle.

Para Scliar-Cabral, a formação linguística do professor e o conhecimento das diferenças existentes entre o sistema oral e escrito promoveriam um melhor desempenho na aprendizagem em leitura e escrita pelos alfabetizandos.

No que tange exclusivamente aos princípios do sistema de escrita alfabética, os fundamentos teóricos são considerados de extrema relevância no domínio do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente aqueles que dizem respeito aos processos de descodificação e codificação, processos que, embora interligados, não são idênticos. O primeiro é mais simples, antecede e é pré-requisito para o segundo.

¹¹ Na pesquisa realizada, tomaram-se por base os níveis de escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky referente à obra “A Psicogênese da Língua Escrita”.

3.2.1 A NATUREZA DOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DO SISTEMA ALFABÉTICO: AS TEORIAS DA DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGÜAGEM DE MARTINET E A DA TERCEIRA ARTICULAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Um problema fundamental para o professor alfabetizador é entender a concepção sistemática de língua, defendida tradicionalmente por Saussure e compartilhada pelo linguista Martinet, ao apresentar a proposta da dupla articulação da linguagem (PIETROFORTE *apud* MARTINET, 2011, p. 91).

Etimologicamente o termo articulação, tem origem na palavra latina, *articulus* e tem por significação “parte, subdivisão, membro” (idem). Isso quer dizer que as unidades linguísticas desse sistema podem ser articuladas com unidades menores.

Martinet (1978, ps. 10-17) define dois planos de articulação para a análise do enunciado da língua: no primeiro plano articulam-se as menores unidades linguísticas dotadas de significado (significado e significante): o morfema.

Utiliza-se o exemplo de Pietroforte (2011, p. 91) para ilustrar a proposição de Martinet para o primeiro plano de articulação: “A frase *Os lobos andavam* pode ser subdividida nos morfemas: *o-*, artigo definido, **masculino**; *-s*, morfema de plural; *lob-*, radical **nominal** que significa mamífero carnívoro da família dos canídeos; *o*, morfema de masculino; *-s*, morfema de plural; **and-** radical verbal que significa locomover-se com as pernas e pés; *-a-*, vogal temática da primeira conjugação; *-va-*, morfema do pretérito imperfeito do indicativo; *-m*, morfema de terceira pessoa do plural.

No segundo plano de articulação, os morfemas podem ser segmentados em unidades ainda menores, **os fonemas**, unidades linguísticas com valor distintivo, ou seja, têm a função de distinguir significados.

Scliar-Cabral (2003, p.37) ressalta que as teorias fonológicas propuseram uma terceira articulação, que é a articulação dos traços “uma vez que o fonema não é mais considerado uma unidade indissolúvel: é um feixe de traços fonéticos distintivos. Assim, por exemplo, a vogal nasalizada /ã/ se distingue da vogal oral /a/, apenas pelo traço [+nas]”.

Souza¹² lembra que as articulações são fundamentais para o sistema e compreendê-las é muito importante, uma vez que o sistema de escrita alfabética opera sobre a representação da segunda articulação, em que um grafema, formado por uma ou duas letras, no PB, representa um fonema.

A terceira articulação é um conceito que foi explicitado por R. Jakobson na definição de fonema, como feixe de traços distintivos: o fonema não é uma unidade indissolúvel e um ou mais traços fonéticos é que passam a ser o(s) traço(s) que distingue(m) o significado, como no par mínimo /'pato/ vs. /'bato/ em que o traço [+ ou -voz] é que distingue as duas palavras, pois todos os demais traços são compartilhados. No que se refere ao sistema alfabético, os traços gráficos não têm função distintiva: apenas servem para diferenciar uma letra da outra, como no exemplo **F** vs **E**. Há uma diferença numérica e topológica, uma vez que **E** possui mais um traço horizontal, na base da haste vertical.

Segundo Souza (2014), umas das grandes dificuldades para os sujeitos que estão começando a aprender a ler é justamente reconhecer os traços que constituem as letras que materializam os grafemas.

A maneira como o alfabetizador apresenta o traço para a criança é determinante para o seu aprendizado e reconhecimento. Ao chegar à escola, os alunos ainda não aprenderam a assimetizar as letras, porque os neurônios da visão foram programados para descartar a informação sobre a direção dos traços. Reciclar os neurônios da visão para esta aprendizagem é um desafio e a melhor forma de consegui-lo é acionar todos os canais sensoriais no momento em que a criança ao mesmo tempo em que acompanha com o dedo o traçado da letra, emite o som que realiza o fonema, representado pelo respectivo grafema.

A segunda articulação não tem realidade psicológica para o sujeito, pois na cadeia da fala é a sílaba que sobressai, a não ser quando a sílaba é formada por um só segmento, como no início da palavra “água”.

Já a sílaba, quando constituída de mais de um segmento, é uma combinação dentro da segunda articulação, e coincide com o gesto fonoarticulatório comandado pelos centros motores para constituir a cadeia da fala.

¹² As contribuições de Ana Cláudia Souza referidas nesta parte da dissertação foram obtidas por meio da gravação de suas falas, já que não foi possível a participação da autora na disciplina de Psicolinguística no ano de 2014, somente em 2013.

É preciso salientar que na produção dos esquemas silábicos, ocorre o fenômeno da coarticulação, em que as pistas acústicas das vogais e consoantes adjacentes se imbricam: você pode verificar este fenômeno ao observar ao espelho a forma de seus lábios ao pensar (sem mesmo pronunciar) em emitir as sílabas /pu/ e /pi/. Isto faz com que os indivíduos não alfabetizados não consigam desmembrar a sílaba, pois a percebem como uma unidade (SCLIAR-CABRAL, 2013, 98).

Qualquer falante de uma língua tem conhecimento para o uso, tem conhecimento procedimental, de natureza implícita, mas não opera metacognitivamente sobre esse conhecimento.

Somente com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é que tem início a consciência fonêmica, que é a consciência do fonema. Essa aprendizagem exige que o conhecimento implícito – procedimental se torne explícito – de natureza declarativa.

É preciso entender como funciona o sistema de escrita alfabético para operar metacognitivamente sobre ele. Os passos para o desenvolvimento da consciência fonêmica são: reconhecer os traços invariantes que diferenciam as letras entre si; reconhecer que uma ou duas letras no PB funcionam como grafemas, representando os respectivos fonemas, ambos com a função de distinguir significados.

A consciência silábica não é o mesmo que consciência fonêmica: se o mediador alfabetizar pela via da sílaba, aparentemente facilitará o processo porque vai lidar com uma unidade que para o sujeito existe a nível consciente, mas isso não conduz a uma alfabetização eficiente, porque o sistema de escrita não é silábico, é alfabético.

Então, se deve ensinar o aprendiz a desmembrar a sílaba de modo a chegar à realização do fonema, representado pelo respectivo grafema. Como ambos têm a função de distinguir significados, só podem ser extraídos de palavras, e assim devem ser ensinados.

Tanto fonemas quanto grafemas constituem unidades da segunda articulação: combinadas entre si formam os morfemas, que são as unidades mínimas, dotadas de significado que se combinam entre si na primeira articulação.

A alfabetização opera simultaneamente sobre a segunda e a terceira articulação, ou seja, reconhecimento dos traços que constituem as letras (terceira articulação) e dos grafemas (uma ou duas letras com a função de distinguir significados nos textos escritos - segunda articulação) que representam os fonemas, portanto, em contextos nos quais a primeira articulação esteja obrigatoriamente presente.

O professor alfabetizador precisa operar com as unidades grafêmicas, para possibilitar que o sujeito comece a desenvolver a consciência fonêmica e passar do conhecimento procedimental (implícito), de que ele já dispõe, para o metalinguístico (explícito)

Além dos conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos que o mediador deverá possuir, outros questionamentos especificamente didáticos devem ser aprofundados, como, por exemplo, se é correto ou não levar o lúdico para a sala de aula.

Nesse sentido, é importante frisar que o lúdico pode perpassar quaisquer atividades pedagógicas no processo de alfabetização, desde que o professor alfabetizador tenha clareza sobre os princípios e objetivos subjacentes a essa estratégia. Deve ser, portanto, um trabalho intencional, sistematizado e planejado. Se utilizado de forma espontânea, não traz subsídios substanciais aos alfabetizandos, face às dificuldades com as quais se defronta na aprendizagem dos sistemas alfabéticos.

Vale salientar que o objetivo da alfabetização não é apenas formar o leitor, mas formar o leitor que tenha condições de escrita, portanto, que seja proficiente em leitura e escrita. A estratégia de começar pela leitura baseia-se no pressuposto da psicolinguística de que sem *input* não há *output*. A aprendizagem da produção escrita pode ter lugar imediatamente após o reconhecimento dos primeiros grafemas (leitura).

Neste passo, desenvolvemos as bases linguísticas e psicolinguísticas que podem conduzir o professor alfabetizador na escolha do(s) método(s) adequados a serem empregados na alfabetização, pois trazem evidências de que o alfabetizando só se tornará um leitor fluente e, portanto, apto a produzir textos adequados se aprender a automatizar os traços constitutivos das letras e os grafemas que representam os fonemas. O foco da alfabetização é a segunda e a terceira articulação, mas isso só será possível se estiver em cena a primeira articulação.

E é neste ponto que repousa o grande problema das propostas de alfabetização: ou trabalham sobre a primeira articulação e ficam nela, ou, olham isoladamente para a segunda articulação, deslocada do contexto e de sua função, que é a de distinguir significados. O ideal é explorar a segunda (grafemas e fonemas) e a terceira articulação (dos traços no contexto da primeira articulação (morfemas), ou seja, numa unidade que tenha significado).

3.2.2 Dificuldades de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética

A aprendizagem do sistema de escrita é complexa, pois requer, além do conhecimento do princípio alfabético, que o mediador também conheça as diferenças que existem entre o sistema oral e o escrito, para ajudar o alfabetizando a dominar um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pela instrução sistemática, específica e bem fundamentada do professor alfabetizador (SCLiar-CABRAL, 2011).

Segundo Scliar-Cabral (2011, p.16), os motivos pelos quais a aprendizagem dos sistemas não é fácil, residem no fato de que, embora tais sistemas tenham por alvo representar a fala - apresentando como os sistemas linguísticos orais três articulações¹³ - há grandes diferenças entre eles. Ressalta-se que algumas delas vão de encontro à forma como a fala é percebida e de como os neurônios da visão são programados para a percepção dos sinais luminosos.

Para a autora, essas diferenças exigem que a alfabetização ocorra em um momento em que haja um certo desenvolvimento cognitivo no aprendiz, justamente porque são acionados processos metacognitivos e metalinguísticos que alimentam a memória procedimental.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor esteja bem preparado para mediar a aprendizagem do alfabetizando de modo reflexivo e consciente, guiá-lo para refazer a percepção das unidades linguísticas, realinhar o léxico mental do aprendiz e reciclar os neurônios da visão para que haja o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si.

Algumas dificuldades precisam ser superadas pelo aprendiz e o professor deve compreendê-las para uma melhor performance na intervenção pedagógica. Essas dificuldades são destacadas por Scliar-Cabral (2013, p.97-105) da seguinte maneira:

¹³ A primeira articulação (das unidades dotadas de significado – os morfemas), a segunda articulação (das unidades sem significado – os fonemas e os grafemas – responsáveis por distinguir os significados) e a terceira articulação – (dos traços fonético-fonológicos que distinguem os significados e dos traços gráficos que diferenciam as letras entre si).

3.2.2.1 Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência fonêmica

Nas últimas três décadas, muitos debates têm sido apresentados a respeito da relação entre o aprendizado do sistema de escrita alfabética e as habilidades metalinguísticas, sendo a consciência fonêmica uma destas. Estudos recentes nas áreas da Linguagem e da Psicologia Experimental, entre outras, oferecem contribuições importantes para o processo de alfabetização, uma vez que constata influências positivas entre o aprendizado do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Afinal o que é consciência fonêmica?

Para Scliar-Cabral (2013), a consciência fonêmica é a capacidade de reflexão a respeito dos fonemas e de sua manipulação.

A consciência fonêmica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano se debruçar sobre um objeto, no caso a língua, de forma consciente, utilizando a linguagem. No caso da consciência fonêmica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. [...] Todo falante-ouvinte nativo alfabetizado ou não, tem conhecimento não consciente dos fonemas e os utiliza com propriedade: quando escuta ou quando fala, sabe a diferença entre /'bala/ e /'mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua (SCLIAR-CABRAL, 2009a, p.35).

Existem atualmente três concepções a respeito da relação entre o aprendizado do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Para alguns estudiosos, quanto mais desenvolvida a consciência fonêmica, melhor será a compreensão das relações grafêmico-fonológicas pelo alfabetizando. (Bryant e Bradley, 1987; Balle Blachman, 1991; Treiman et al, 1994; e Cardoso-Martins, 1995 apud MALUF E BARRERA, 1997).

Outros pesquisadores apontam o desenvolvimento da consciência fonêmica como a consequência do aprendizado da leitura e escrita. (Morais, Cary, Alégria e Bertelson, 1979; 1986; Mann, 1986; Read, Yan-Fei, Hong-Yin E Bao-Qing, 1986 apud MALUF E BARRERA, 1997)

Há ainda, os estudiosos que advogam que a relação em questão é de reciprocidade mútua. Nesta categoria, enquadram-se os pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Bruxelas, os quais acreditam que a relação entre a aquisição da consciência sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKY, 1998, p. 127 apud SCLiar-CABRAL, 2002)

A esse respeito, constata-se que, embora haja posições distintas sobre as determinações de incidência de um aspecto sobre o outro - ou seja, se a relação é de causa, efeito ou reciprocidade - é consenso que a consciência fonêmica e o processo de alfabetização estão intimamente vinculados.

Atualmente, por decorrência da expansão das pesquisas científicas de ponta, o termo "Consciência fonêmica", que até então era desconhecido nos espaços escolares, começa a aparecer, inclusive, nas orientações curriculares nacionais, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Assim, esse conceito passa a se aproximar também, ainda que timidamente, dos professores alfabetizadores e dos estudos na área de Pedagogia, uma vez que o tema está diretamente implicado no ensino de línguas maternas.

A consciência fonêmica caracteriza-se como um dos ramos integrantes da consciência metalinguística e refere-se, em síntese, à capacidade que o falante tem de refletir sobre os segmentos fonêmicos e manipulá-los.

Vale salientar que a capacidade de reflexão linguística que o ser humano pode desenvolver a respeito dos elementos estruturais que compõem a língua atinge um espectro maior de consciência, contemplando, além do nível fonológico, os níveis morfológico, sintático, semântico, ortográfico e pragmático. A esse respeito, Cerutti-Rizzatti (2004, p.19) afirma que a ordem cronológica ou hierárquica em que essas habilidades de consciência linguística são mobilizadas varia em função do nível de aquisição.

Em corroboração, Scliar-Cabral (2003a, p.33) destaca que o conhecimento metalinguístico não é um tipo de conhecimento oposto a

sua ausência, pois pode-se traçar um *continuum* entre os primeiros passos da criança para reconhecer seus próprios esforços em direção a uma emissão almejada, até a posição científica atingida por um linguista.

Em se tratando de consciência fonêmica, Scliar-Cabral (2009) esclarece que uma das dificuldades enfrentadas pelos falantes ao aprenderem a linguagem verbal escrita, é o fato de perceberem a cadeia da fala como um *continuum*, em virtude de não haver, nas pistas acústicas, os limites contrastivos entre as palavras e entre os segmentos sonoros que as compõem. A autora explica que, embora o conhecimento dos fonemas para o uso se desenvolva naturalmente, o mesmo não ocorre com a consciência fonêmica, pois esta depende da alfabetização (SCLIAR-CABRAL, 2011).

A autora também chama a atenção para a importância de deixar clara, por profissionais da educação, a distinção entre sons e fonemas. Na definição de fonema, Scliar-Cabral (2003), além de adotar a definição clássica de R. Jakobson (1949), como sendo “um feixe de traços distintivos”, diz que **um fonema escrito entre barras // é uma classe de sons escritos entre colchetes []**, que serve para distinguir o significado básico entre as palavras, como os fonemas /m/ e /b/ em /'mala/ e /'bala/”(grifos deste trabalho).

Na citação que segue, a autora explica:

Os sons para a realização de um mesmo fonema são muito diferentes, dependendo da região de quem fala, do grupo social ao qual pertence e também da posição que ocupa na frase. Por exemplo, o fonema /R/ em /maR/ no final de uma sentença, pode ser pronunciado com o dorso da língua sobre o véu do paladar [max], como pelo carioca; pode ser pronunciado com a ponta da língua voltada para o céu da boca, como na variedade **caipira [maɾ]**; pode ser pronunciado com muitas batidas na ponta da língua contra a face interna dos alvéolos, como na fronteira do Rio Grande do Sul [mar]; **porém**, se depois de /maR/ vier na mesma frase uma palavra iniciada por vogal, como /'awtu/ ”alto”, já se pronuncia com uma só batida na língua contra a face interna dos alvéolos e, além

disto, ocorre uma modificação na distribuição das sílabas [‘ma’rawtu] (pronúncia carioca) de “mar alto”. SCLiar-CABRAL (2003, p.38).

Para Cerutti-Rizatti (2004), a consciência fonológica compreende níveis de dificuldade distintos e de forma gradual: “[...] apagamento, combinação, identificação, segmentação e reversão dos fonemas em posições de 1) ataque/rima silábica; 2) vogal/coda; 3) encontro consonantal no ataque e 4) encontro consonantal na coda” (CERUTTI-RIZATTI, 2004 apud CHRAIM, 2012).

Outras conceituações de consciência fonológica são encontradas abundantemente na literatura. Há pesquisadores que defendem a consciência fonológica como sendo “a consciência dos sons da fala”, ou ainda, acabam por enquadrar num mesmo conceito, uma gama de habilidades metalinguísticas que fogem dos limites da própria definição.

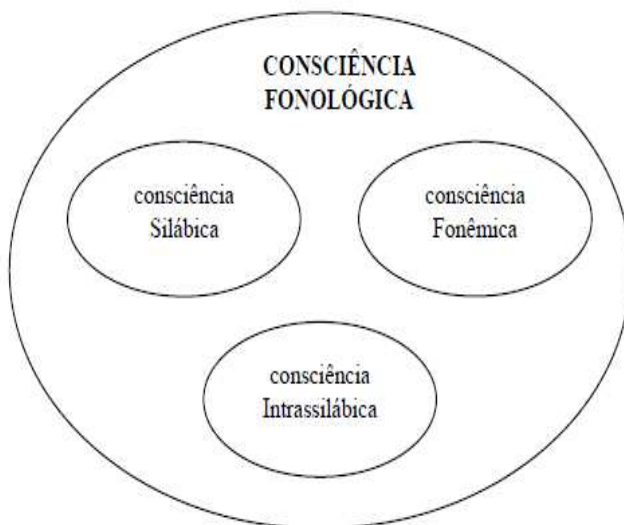
Dentre eles, alguns têm adotado em suas investigações os níveis de consciência fonológica apresentados por Goswami e Bryant (1990): consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações) e consciência fonêmica.

Em Freitas (2004, p. 24), encontra-se o esquema abaixo, que dispõe sobre esses níveis. O quadro evidencia a sua concepção não hierárquica das etapas de desenvolvimento da consciência fonológica que, segundo a autora “nem sempre se dá na ordem palavras > rimas > aliterações > sílabas > fonemas”, conforme apresentado por alguns estudiosos.

Scliar-Cabral (2015) faz ressalvas¹⁴ às rotulações e enquadramentos inapropriados, visto que algumas teorias ampliam demais a circunscrição conceitual. Segundo a autora, não é adequado utilizar o termo consciência silábica como sinônimo de consciência fonêmica.

Ademais, ao analisar os níveis de consciência fonológica descrito por esses autores, por sob o ponto de vista da fonologia, é possível inferir, sem muita dificuldade que se trata da consciência do sistema oral da língua, ou seja, do sistema fonológico, portanto, a unidade de análise recai sobre o fonema.

¹⁴ Considerações feitas nos encontros de orientação desse trabalho.



Fonte: FREITAS (2004, p. 24).

É importante salientar que nos estudos sobre a consciência fonológica, algumas contradições são logo evidenciadas. A esse respeito, Freitas (2004) aponta que os jogos espontâneos com a identificação e a manipulação de sons e rimas por crianças ainda não alfabetizadas - denominada de sensibilidade às rimas - indicam a existência de uma consciência implícita.

Por outro lado, julgamentos mais refinados de manipulação consciente da estrutura sonora, como por exemplo, o isolamento de fonemas de uma palavra dada, exige um nível explícito de consciência fonêmica.

Para a autora (idem), a consciência fonológica a nível silábico é uma das primeiras habilidades que emergem no indivíduo, visto que a sílaba tem uma realidade bastante evidente para o ser humano, exigindo menos esforço do que os demais níveis de consciência. Qualquer indivíduo que esteja incitado a segmentar uma dada palavra, o faz em sílabas, haja vista que a estrutura silábica faz parte do conhecimento intuitivo que o sujeito possui sobre a sua língua.

Retomando as considerações que Freitas (2004) faz sobre os níveis implícitos e explícitos de consciência fonológica, depreendemos

que parece haver incongruências nos exemplos, visto que nos jogos de identificação de rimas por indivíduos não alfabetizados, ou na separação intuitiva de sílabas, o indivíduo ainda não está operando metafonologicamente sobre essas unidades, portanto, não se pode incluí-las como pertencentes à categoria de consciência fonêmica.

Na mesma direção, Freitas (2004) ao enfatizar que a consciência fonológica pode ser manifestada em um nível implícito ou explícito, acaba por incluir como pertencentes à mesma categoria conceitual, habilidades que fogem dos limites do termo. Ao mesmo tempo, faz a seguinte ponderação: “parece ser um consenso de que a última habilidade a surgir seja a consciência fonêmica, devendo ser encarada como o nível mais complexo de consciência fonológica” (2004, p.18).

Por outro lado, Scherer (2008) sublinha que crianças que não tiveram instrução alfabética não são capazes de dominar voluntariamente a habilidade de operar com fonemas.

Em consonância, estudiosos como Zifcak (1981), J. Morais et al. (1998), Scliar-Cabral (2011) afirmam que o acesso consciente ao fonema depende da aprendizagem do sistema alfabético; portanto, sujeitos não alfabetizados não são capazes, por exemplo, de segmentar sílabas em fonemas ou apagar a consoante inicial de uma palavra.

Como se pode perceber há uma imensa gama de estudos sobre a consciência fonológica. Alguns pesquisadores defendem que as habilidades metalinguísticas implicadas na consciência fonológica variam gradativamente, em níveis, como num *continuum* de complexidade (GOSWAMI; BRYANT, 1990; ALVES, 2009). Outros defendem que, embora as habilidades metalinguísticas sejam variadas, não se pode definir o seu desenvolvimento de forma linear (FREITAS, 2004). E há ainda quem defenda que consciência fonêmica é a habilidade de se debruçar unicamente sobre os fonemas.

Assim, como mencionado por Freitas (2004, p.24), o que os autores citados têm em comum é que a consciência fonêmica é uma habilidade mais complexa, a última a ser desenvolvida pelo sujeito. Desse modo, pode-se inferir que a consciência fonêmica, no seu sentido “pleno”, é a “consciência do fonema”.

Nesse caso, conforme já advertido por Zifcak (1981), J. Morais et al. (1998), Scherer (2008, p. 32) e Scliar-Cabral (2011), o alcance da consciência plena do fonema depende da experiência específica em atividades que promovam a identificação da correspondência grafêmico-

fonológica e da aprendizagem dos princípios do sistema de escrita alfabética.

Em virtude da importância que essas atividades têm nos processos de aprendizado da leitura e da escrita, fica evidente a necessidade de uma preparação sólida do professor alfabetizador para que responda à altura das exigências cotidianas das classes de alfabetização.

3.2.2.2 Desmembrar a Sílabas

O indivíduo antes de se alfabetizar é incapaz de perceber o contraste entre as unidades que constituem a sílaba, pois a percebe como unidade indecomponível. Por exemplo, quando se pede para o sujeito dizer quantos sons escuta em “pipoca”, ele responde que são três.

De acordo com Scliar-Cabral (2013), isso ocorre porque a cadeia da fala é percebida como um contínuo: não há pausas entre as palavras como os espaços em branco que as separam na escrita, tampouco contrastes entre os segmentos. Por decorrência do fenômeno da coarticulação, há uma interpenetração das pistas acústicas dos segmentos adjacentes. Como o processamento não é consciente, o sujeito não consegue recortar de modo reflexivo as unidades segmentais. Além disso, não consegue apagar a consoante inicial de uma sílaba.

Segundo a autora, nesse caso, é indispensável o papel do professor alfabetizador, do mediador, pois é ele que vai propiciar o desenvolvimento da consciência fonêmica do aprendiz, ou seja, vai ajudá-lo a analisar conscientemente a fala, desmembrar a cadeia em palavras, essas em sílabas e separar as consoantes das vogais, o que é ainda mais difícil (SCLIAR-CABRAL, 2013).

3.2.2.3 Segmentar Palavras

Além de o alfabetizando não conseguir perceber o contraste entre as unidades que compõem a sílaba, outra grande dificuldade que ele enfrenta é a identificação das palavras, pois os limites entre elas são opacos na cadeia da fala, diferentemente do que ocorre na escrita, cuja delimitação se dá por espaços em branco.

Scliar-Cabral (2013, p.113-114) destaca três dificuldades envolvidas no processo de segmentação de palavras: a percepção dos

clíticos (vocábulo átonos), o fato de os clíticos não apresentarem significações com contrapartida referencial concreta e a reanálise silábica.

A percepção dos clíticos ou dos vocábulo átonos é uma dificuldade para segmentação de palavras, isso porque os vocábulo átonos, em geral, são monossílabos, não têm acento de intensidade na cadeia da fala e integram algumas classes gramaticais, como artigos, preposições, conjunções e parte dos pronomes.

De acordo com a autora, esses vocábulo átonos ficam dependurados nos vocábulo que possuem uma sílaba com acento de intensidade mais forte, como é o caso dos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, como no exemplo dado por Scliar-Cabral (2013, p. 214-215): “Queres me dizer por quê?”

Neste caso, o vocábulo átono **me** se dependura no verbo subsequente **dizer**, e o vocábulo átono **por**, no monossílabo tônico **quê** (por estar em final de frase, passa a sujeitar-se às regras da acentuação gráfica, neste caso, monossílabo tônico terminado em “**e**”).

Já o fato de os clíticos não apresentarem significações com contrapartida referencial concreta constitui-se em uma dificuldade para a segmentação de palavras por não possuírem significado externo, restringindo-se ao significado puramente gramatical.

Em se tratando de artigos definidos e indefinidos, o professor alfabetizador deve trabalhar com narrativas ficcionais, demonstrando que o artigo indefinido serve à introdução de uma informação nova, enquanto o artigo definido introduz uma informação já apresentada anteriormente.

Segue-se um exemplo de emprego do artigo definido e indefinido numa míni-narrativa:

Era uma vez um - artigo indefinido: informação nova - *imperador que morava nas montanhas. O imperador* - artigo definido: informação já introduzida - *vivia só e distante.*

Dentre as dificuldades para a segmentação de palavras, está a reanálise silábica, que torna opacos os limites entre as palavras, como é o caso dos vocábulo terminados em consoantes e o seguinte começado por vogal, por exemplo, na expressão *os ouvidos* /u-zo-‘vi-duS/ ou quando os dois fonemas são idênticos, formando crase, como na expressão *amiga amada* /a-‘mi-ga-‘ma-da /.

3.2.2.4 As Consoantes Oclusivas

As consoantes oclusivas no PB são os fonemas /p/b/t/d/k/g/. Elas resultam da desobstrução do obstáculo à saída do gás carbônico, no momento da expiração. Embora o gesto motor silábico já esteja formado antes do rompimento do obstáculo (antecipação), não há produção de energia, pois a vibração só ocorre depois da ruptura (VOT, ou *voice onset time*). Sendo assim, a consoante oclusiva só é percebida junto com o(s) segmento(s) contíguo(s): (líquida) e vogal.

3.2.2.5 A sílaba e os encontros vocálicos do PB

Não há letras específicas para representar os grafemas **semivocálicos**, razão de muitas confusões na sua identificação, uma vez que só se diferenciam das vogais por serem mais breves ou por sua função na sílaba, pois estão sempre à margem, nunca no centro silábico.

Para realizar tal associação, no processo de aprendizagem, cabe ao indivíduo desmembrar a sílaba, quando ela for formada por dois, três ou mais segmentos, uma vez que o sistema de escrita não é silábico, é alfabético.

3.2.2.6 Reconhecimento dos Traços

Está relacionada à dificuldade de assimetria dos traços, dificuldade esta que passa a ser superada quando o alfabetizando aprender a reconhecer e automatizar os traços invariantes das letras.

Este aprendizado se dá de forma escalonada, de um nível mais simples a outro mais complexo, integrando a arquitetura dos sistemas linguísticos alfabéticos que espelha a arquitetura neuronal de como tais sistemas são processados pelo sistema nervoso central.

De acordo com Scliar-Cabral (2013) há sete ordens que integram essa arquitetura: a primeira ordem refere-se aos traços articulados de forma simultânea e não encadeada de modo a formar cada letra, cuja função é realizar um grafema; a segunda refere-se ao grafema, constituído de uma ou duas letras, relacionado ao fonema que o representa e tem por função distinguir o significado básico das unidades puramente gramaticais ou que se referem à significação externa; a

terceira ordem se refere às palavras, unidades que têm por função referenciar o significado puramente gramatical ou externo; quarta ordem refere-se às frases e suas funções nominal, verbal ou preposicional; a quinta ordem ocupa-se das orações; a sexta ordem trata dos períodos cuja função é articular as proposições; a sétima e última ordem é a do texto, cuja função é articulação das ideias, de modo coerente, em torno de uma unidade temática .

Sob essa ótica, os alfabetizandos apresentam dificuldades em identificar os traços que diferenciam as letras – 1ª ordem. Diante desta dificuldade, o alfabetizador deve recorrer às fontes dos textos impressos de circulação social para trabalhar o reconhecimento e a distinção dos traços que diferenciam as letras de modo que o alfabetizando consiga identificá-las por meio dos seus traços particulares.

Com essa exposição das principais dificuldades apresentadas pelos alfabetizandos no processo de ensino-aprendizagem, pretendeu-se evidenciar que o conhecimento prévio do professor alfabetizador acerca destas dificuldades permite que ele constitua um elenco dos critérios de gradação e sistematização dos conhecimentos a serem internalizados a respeito do sistema de escrita alfabética. Ao mesmo tempo, promova um ambiente alfabetizador interativo e reflexivo, além, de prever as dificuldades de aprendizagem e escolher alternativas, métodos, procedimentos, recursos e materiais didáticos mais adequados ao perfil dos educandos.

Dada a dificuldade inicial dos alfabetizandos em reconhecer os traços gráficos que distinguem as letras entre si, pelo fato de a neurociência da leitura ter demonstrado empiricamente que os neurônios da visão são programados para simetrizar a informação visual (DEHAENE, 2012), é necessário que o mediador tenha uma fundamentação mais aprofundada sobre o tópico, como se destaca a seguir.

3.2.2.7 A Plasticidade Neuronal

O sistema nervoso é constituído de partes localizadas dentro do cérebro chamado de sistema nervoso central (SNC), onde se encontra a maior parte das células nervosas, e fora do cérebro, localizadas na coluna vertebral e por toda a extensão do corpo humano, denominado

sistema nervoso periférico, onde há menos células nervosas (neurônios), porém, um número elevado de fibras nervosas aferentes e eferentes.

As fibras nervosas aferentes enviam sinais receptores dos olhos, ouvidos, pele, nariz, músculos e articulações para o SNC, enquanto as fibras nervosas eferentes enviam sinais do SNC para os músculos e as glândulas.

Define-se a plasticidade neuronal ou neuroplasticidade, ou ainda, reciclagem neuronal, como a capacidade de mudança e/ou adaptação dos neurônios que compõem o sistema nervoso, de modo a criarem "rotas alternativas", do ponto de vista estrutural ou funcional. Isso acontece ao longo do desenvolvimento do sujeito e/ou quando exposto a experiências ou estímulos novos.

De acordo com Scliar-Cabral (2013, p.42), o aprendizado da leitura e da escrita é possível, em grande medida, devido à estrutura e funcionamento do sistema nervoso central, fundamentalmente nos seguintes aspectos: plasticidade neuronal; dominância e especialização de várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; interconexão entre as várias áreas do cérebro com as áreas que processam a linguagem verbal; processamento das variantes recebidas pelas áreas primárias do SNC por meio do emparelhamento com as invariâncias que os neurônios reconhecem; e, por fim, arquitetura neuronal para o processamento de formas cada vez mais abstratas como a função semiótica; memória permanente para registro dos esquemas e padrões aprendidos, o que permite o acionamento do conhecimento prévio.

Em consonância com o já estabelecido nos parágrafos anteriores, acrescentam-se excertos de Scliar-Cabral (2010, p. 47), sobre a necessidade da reciclagem neuronal para a alfabetização, baseada nas seguintes evidências empíricas fornecidas pela neurociência:

- existe universalmente uma região que se especializa para o reconhecimento da palavra escrita, a região occipitotemporal ventral esquerda;
- os neurônios dessa região não são biopsicologicamente programados para o reconhecimento da palavra escrita;
- tal reconhecimento se torna possível através da aprendizagem, ou seja, nos humanos, os neurônios, graças à plasticidade neuronal, à

especialização das regiões secundárias e terciárias e às interconexões entre as várias regiões da linguagem e da cognição, aprendem a reconhecer a articulação de traços gráficos invariantes de que resultam uma ou duas letras, os grafemas, para representar fonemas, ambos com a função de distinguir significados.

No que concerne ao primeiro item, os estudos revelam que independentemente do indivíduo, ou do sistema de escrita (logográfica, ideográfica, silábica ou alfabética) ao qual é submetido, a ativação cerebral dos estímulos se dá sempre na mesma região: região occipitotemporal ventral esquerda (SCLIAR-CABRAL, 2010).

Em corroboração, Dehaene (2007, p. 106) esclarece que

[...] todas as pessoas que estudamos mostram uma ativação na mesma região no decorrer da leitura... todos nós possuímos uma região da forma visual das palavras, e ela se encontra sempre no mesmo lugar: sobre o flanco do sulco occipitotemporal [...]" (apud SCLIAR-CABRAL, 2010).

O mesmo fenômeno não acontece quando as mesmas palavras são apenas ouvidas, ou seja, não há ativação da região occipitotemporal ventral esquerda. Porém, quando do processamento da leitura, além da ativação na região occipitotemporal ventral esquerda, ocorre, após milissegundos, a ativação da região temporal adjacente uma vez que o valor fonêmico é inferido por decorrência do reconhecimento dos grafemas (PERTERSEN et al., 1988; DEHAENE et al., 2002; COHEN et al., 2004b apud SCLIAR-CABRAL, 2010).

No que tange ao reconhecimento da palavra escrita, conforme Scliar-Cabral (2010), segundo o item supracitado, os neurônios não são programados biopsicologicamente para exercer tal função. Isso só ocorre em virtude do potencial de reciclagem dos neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda que se manifesta após a aprendizagem.

Antes de passar pela aprendizagem dos traços que compõem a escrita, os neurônios da visão desprezam distinções entre direita e esquerda ou entre para cima e para baixo, simetrizando os traços, como

um mecanismo de sobrevivência dos primatas, provocando assim, respostas mais rápidas aos estímulos visuais.

Sobre o terceiro item em questão - que trata do reconhecimento das invariâncias dos traços das letras - após aprendizagem, os neurônios passam a reconhecer as subdivisões dos traços primários, por meio de um processo de assimetriação.

Isso se deve à especialização de áreas secundárias e à integralização de áreas terciárias por decorrência da experiência, dentre outros, com sistemas semióticos, culturalmente inventados, como é o caso da escrita.

A arquitetura neuronal possibilita a interconexão das várias áreas do cérebro, com as áreas que processam a linguagem verbal, em paralelo, inclusive as que processam a significação, permitindo o processamento de formas cada vez mais abstratas e complexas (SCLAR-CABRAL, 2010; 2013).

Em síntese, o processamento das informações no cérebro deve-se a três regiões: as áreas primárias, formadas por sensores sensoriais e somestésicos - inclusive os da visão - as áreas secundárias, que dependem da experiência e especialização dos neurônios para realizar processamentos mais refinados - como é o caso do reconhecimento das invariâncias - e as terciárias que fazem a integração dos resultados dos vários processamentos.

Adicionalmente, faz-se necessário compreender, de acordo com a visão moderna das redes corticais da leitura, que aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada.

A área primária que processa os sinais luminosos de entrada localiza-se na parte posterior e central da região occipital; a área secundária (a região occipitotemporal ventral esquerda) é onde ocorre o reconhecimento dos traços e a recomposição na forma visual das letras, de onde provém a metáfora "caixa das letras" (DEHAENE, 2012).

O passo seguinte é a utilização de uma ou duas letras para formarem os grafemas que, por seu turno são associados ao respectivo fonema. A partir daí, outras regiões do hemisfério esquerdo são ativadas simultaneamente, permitindo assim, a pronúncia, a articulação, o acesso ao significado, entre outros (SCLAR-CABRAL 2013, p. 43-44).

Essas evidências desmistificam o método global e/ou similares, uma vez que o reconhecimento global, que se dá por configuração, ocorre na região homolateral direita.

3.2.2.8 Articulação dos traços

Os traços mais elementares das letras são as retas e as curvas, caracterizados pelo desdobramento em pequenas diferenças, modo de articulação e pelo acréscimo de outros traços diferenciais.

O modo de articulação refere-se à formação dos traços pelo uso combinado de retas nas posições horizontal, vertical ou inclinada, de diferentes tamanhos e círculos e semicírculos (Scliar-Cabral, 2013).

3.2.2.9 A Escrita Espelhada

A escrita espelhada é uma ocorrência bastante comum nas classes de alfabetização de crianças de todo o mundo, independente de sua cultura. Tal ocorrência, quando não compreendida pelo professor alfabetizador pode levá-lo a rotular inadvertidamente a produção escrita do sujeito como disléxica.

Segundo Dehaene (2012), está constatado que crianças no processo de aprendizagem da escrita cometem basicamente os mesmos erros, escrevem palavras invertidas espontaneamente e passam por dificuldades iniciais em discriminar as letras ou as palavras espelhadas.

Essa dificuldade inicial não tem duração prolongada, e geralmente perdura em média, até os sete anos de idade. Caso o espelhamento permaneça até a idade de oito, nove ou dez anos, sugere-se que o aluno passe por investigações para que especialistas da área confirmem ou refutem a hipótese de dislexia.

De acordo com o autor, a escrita espelhada é um sólido indício em favor da hipótese da reciclagem neuronal, pois se a criança apresenta essa escrita antes da leitura é porque o seu sistema visual apresenta uma limitação estrutural.

Embora se tenha uma arquitetura favorável ao processamento da leitura, permitindo o aprendizado e o reconhecimento de formas novas e variadas das letras, independente da sua forma e tamanho, acaba sendo um obstáculo para a leitura a simetria dos traços que compõem as letras.

Dehaene (2012) destaca que os neurônios da visão foram biologicamente programados para simetrizar a informação e que cada vez que um hemisfério aprende uma informação visual nova, esse traço

de memória é imediatamente transmitido ao outro hemisfério e é, justamente por isso, que o alfabetizando espelha os traços das letras.

Para o reconhecimento dos traços distintivos das letras é necessário que o aprendiz aprenda – por meio dos neurônios - a distinguir a direção desses traços, se para a direita ou esquerda, se verticais ou horizontais, entre outros.

A abordagem multissensorial montessoriana é uma proposta eficaz no processo de reciclagem neuronal a favor da assimetria dos traços que constituem as letras, uma vez que as informações sensoriais são processadas simultaneamente pela visão, audição, tato, cinestesia e propriocepção, ampliando assim, o espectro de possibilidades de aprendizagem de itens novos pela memória de longo prazo.

Estas descobertas avançadas em neurociência da leitura possibilitam ao alfabetizador uma intervenção pedagógica mais qualificada, uma vez que permitem a promoção de atividades sistematizadas mais assertivas e um menor estresse docente e discente no período que vai desde os primeiros registros de escrita espelhada até a superação desta fase.

3.3 OUTROS ASPECTOS QUE INCIDEM SOBRE A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

3.3.1 Critérios Para a Introdução dos Grafemas

Empiricamente, observa-se que um dos aspectos pouco discutidos nos programas de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, um dos mais relevantes para orientar o planejamento pedagógico, refere-se aos critérios de seleção e apresentação dos grafemas e fonemas aos alfabetizandos.

Embora seja uma questão crucial para a garantia de uma aprendizagem gradativa e eficaz na leitura e escrita, o que se pode constatar é uma total ausência de orientações a respeito do tema.

Na maioria dos casos, o que se constata nos programas nacionais é a orientação aos alfabetizadores para que se trabalhem as letras do alfabeto a partir de seus nomes - orientação esta contestada por estudiosos como Scliar-Cabral (2013). No entanto, carecem de informações no que diz respeito à ordem de complexidade na apresentação dos grafemas (realizados pelas letras)

Ademais, os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e escolhidos pela equipe de profissionais das unidades educativas também não apresentam rigor neste sentido.

O que se percebe é uma grande diversidade de apresentações dessas obras sem a menor preocupação com o nível de complexidade e o respectivo ordenamento, o que possibilitaria ao alfabetizador, uma melhor intervenção pedagógica.

Outro agravante é o fato de que atualmente a escolha dos livros didáticos pelos professores alfabetizadores se dá mais pela diversidade de gêneros discursivos que os compõe - atendendo a critérios mais amplos de letramento, em detrimento de critérios mais específicos que poderiam favorecer um processo sólido e sistemático de alfabetização - com ordenamento gradativo e sequencial de apresentação de grafemas e respectivos fonemas – e, assim otimizar o processo de aprendizagem da tecnologia da escrita.

Faz-se necessário que o ensino seja planejado de forma metódica e intencional considerando as descobertas das ciências para o aprendizado, em especial a neurociência, a psicologia cognitiva e a psicolinguística, respeitando a gradação de itens de informação, que vai do mais fácil para o mais difícil, levando em conta, não somente a capacidade de memória de trabalho do indivíduo, como também a importância do uso da multissensorialidade (SCLIAR-CABRAL, 2013) e da evocação regular dos itens aprendidos (SOUZA, 2012; MASCARELLO, 2013).

Retomando o tema central desse capítulo, os critérios para introdução dos grafemas, e reiterando a sua importância no ensino-aprendizagem da linguagem verbal escrita, tomam-se por parâmetro os estudos de Scliar-Cabral (2013, p. 141), cuja sistematização para apresentação dos grafemas tem por base os seguintes aspectos:

1. simplicidade dos traços constituintes da(s) letra(s), utilizadas igualmente por maiúsculas e minúsculas;

2. representar um fonema que possa ser articulado sozinho. Não é o caso das oclusivas, que neste caso, deverão ser introduzidas por sílabas. A apresentação do grafema T t, que representa o fonema /t/ deve anteceder, p,b,d, pois estes, por se diferenciarem entre si pela direção do semicírculo, apresentam uma dificuldade a mais. Já os fonemas /k/ e /g/, por serem determinados pelo contexto grafêmico, também apresentam outro problema (grifos nossos);

4. ter correspondência grafofonêmica biunívoca;

5. quando o fonema não apresentar variantes determinadas pelo contexto fonético, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é /d/, /t/, antes de /i/, /j/, no primeiro caso e /R/, no segundo (grifos nossos).

3.3.2 A Variação Sociolinguística

Em virtude da universalização do acesso à educação formal no Brasil e da imensa mobilidade social que caracterizam o contexto social contemporâneo, a escola tem acolhido sujeitos oriundos de ambientes socioculturais cada vez mais distintos, falantes de variedades linguísticas que se diferenciam entre si por fatores geográficos (decorrentes da região de origem), econômicos (classe social), culturais (acessos a letramentos distintos), geracionais (variedade utilizada por adolescentes diferem dos adultos), entre outros.

Segundo Scliar-Cabral (2013), o desenvolvimento da língua oral depende de fatores, inatos, maturacionais e ambientais, enquanto para Poersch (1990, p.30) depende do contexto de internalização da língua materna, pois a língua “[...] sofre o condicionamento social da realidade social envolvente que acarreta reflexos significativos no seu processo de aquisição e de ensino”.

Toda e qualquer variedade linguística discrepa do sistema escrito, porém, as variedades de menor prestígio discrepam ainda mais, fato que se impõe como desafio ao alfabetizador. De acordo com Maluf e Barrera (2004), uma das causas do fracasso escolar é a distância entre a norma culta veiculada na escola e a das camadas populares, associada ao conflito de valores subjacente a esses padrões linguísticos diferentes.

Em corroboração, Scliar-Cabral (2013) enfatiza que a tendência natural do alfabetizando é converter o que lê em sua variedade sociolinguística, enquanto na escrita, ocorre o inverso.

Diante desta constatação, cabe ao professor alfabetizador dispor do aprofundamento teórico e metodológico adequado para não incorrer no erro da desqualificação e discriminação da fala do educando por deter uma variedade considerada de menor prestígio, uma vez que equívocos como esses poderão tolher a criatividade e a expressão verbal oral e escrita do sujeito, reduzindo sobremaneira a sua motivação em aprender.

A desqualificação da variedade linguística das classes menos favorecidas, ou a correção inadequada na escola, acarretam um bloqueio na expressão comunicativa em dois níveis: da linguagem oral, por ser considerada errada e na escrita – pelo impedimento do professor da escrita foneticamente produzida pelo aluno em fase inicial de alfabetização (BARRERA e MALUF, 2004, p. 35)

Depreende-se dessa citação que a intervenção errônea do professor alfabetizador pode redundar num efeito negativo no desenvolvimento do sujeito em processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A negação de sua variedade linguística pode levar o aprendiz à negação de si mesmo - de sua identidade socioeconômica, histórica e cultural - fator que restringe a sua manifestação verbal oral e/ou escrita.

Sobre essa problemática, Franchi (1983) destaca:

[...] a regressão da criatividade verbal oral e escrita em crianças de classe menos favorecidas, é um fenômeno imposto pela sociedade e pela escola. Isso acontece em virtude de terem sua linguagem verbal oral marcada como vulgar, feia, incorreta, o que levaria a bloqueios da expressão oral e dificuldades severas na aquisição da escrita (apud BARRERA E MALUF, 2004).

Conforme SCLIAR-CABRAL (2013), o que importa ao profissional da alfabetização é compreender as relações que demarcam a heterogeneidade da fala e a homogeneidade da escrita, visto que a escrita opera num estado de inércia maior em relação à fala cujas mudanças diacrônicas são bem mais rápidas.

Ainda segundo a autora, o sistema de escrita alfabética do português brasileiro é bastante transparente e econômico, principalmente para a leitura, cuja maioria dos grafemas tem seus valores previsíveis, mas a realização dos fonemas não é a mesma para todos, dependendo das variedades sociolinguísticas.

Em decorrência das mudanças diacrônicas já mencionadas, algumas relações grafofonêmicas acabam sendo cada vez mais opacas, de modo que o léxico mental ortográfico precisa ser fixado na memória do aprendiz, tarefa que demanda uma rigorosa e sistemática intervenção pedagógica fundamentada em evidências científicas.

Nesse processo, faz-se mister que o professor alfabetizador respeite as variedades linguísticas de seus alfabetizandos e considere a norma padrão como meta a ser atingida e não como parâmetro para reforçar as diferenças (ABAURRE, 1984).

Desse modo, pode promover na escola um ambiente favorável ao desenvolvimento competente de estilos e registros linguísticos adequados às exigências formais e informais da sociedade letrada (SCLIAR-CABRAL, 2013).

3.3.3 Relações Entre Memória e Aprendizagem

O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é: um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico. (IZQUIERDO, 2011. p. 11)

O ambiente escolar, muitas vezes, é permeado por equívocos conceituais de toda ordem. Especificamente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, uma crença arraigada no senso comum e reiterada pelos professores alfabetizadores é que o baixo desempenho acadêmico dos estudantes está associado a distúrbios e transtornos de aprendizagem como a dislexia, a hiperatividade, o déficit de atenção, entre outros.

Embora haja possibilidades reais de que alguns aspectos possam ser confirmados, o problema do baixo desempenho - e isso passa pelo desconhecimento da maioria dos profissionais, pode estar associado a um componente fundamental de sustentação do ato cognitivo: **os sistemas de memórias.**

Pesquisas recentes no campo da neurociência oferecem explicações relevantes sobre os mecanismos neuronais de aquisição e armazenamento da informação. Esses estudos podem contribuir para o entendimento maior dos professores alfabetizadores sobre os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, em especial, da lecto-escritura, que expomos a seguir.

Segundo Izquierdo (2011, p.11), “**memória** significa **aquisição, formação, conservação e evocação** de informações” (grifos nossos). A “aquisição”, neste contexto, é o mesmo que “aprendizagem”, são palavras sinônimas. A evocação é a lembrança ou recuperação do objeto de aprendizagem. Portanto, só podemos evocar aquilo que gravamos, ou seja, aprendemos.

Do mesmo modo, não conseguimos evocar algo de que não dispomos em nossas redes neuronais e isso serve também para os itens de informação relativos aos princípios do sistema de escrita alfabética. Uma vez que, para o alfabetizando evocar tais itens, se faz necessário que estejam previamente arquivados na memória, e isso é fruto de um ensino rigoroso e sistemático do professor – ou de alguém mais experiente: parente, colega... - tamanha a complexidade do aprendizado dos sistemas alfabéticos.

A definição de memória, conforme Souza (2012, p. 27), apresenta as seguintes funções e modos de processamento:

A memória pode ser compreendida como processos de lembrança (e esquecimento) que envolvem recepção, percepção, codificação, armazenamento, consolidação, acesso e recuperação de informações de modo serial (em que há sequência linear de operações que controlam a produção), paralelo (em que há ativação difusa, disseminada ao longo de um conjunto de nós em uma determinada rede neuronal) e independente (em que o comprometimento de regiões cerebrais não implica a ruptura de todo o sistema).

As memórias são feitas de células nervosas, os neurônios, organizados e armazenados em rede. As memórias provêm das experiências, portanto, segundo Izquierdo (2011), é mais sensato falar em “memórias”, já que as experiências humanas, e o aprendizado advindo delas, são infundáveis.

As evocações da memória podem ocorrer pelas mesmas redes utilizadas no armazenamento ou por outras redes distintas, dependendo do que desencadeia a sua ativação. Há três fatores que regulam a memória: **o estado de ânimo, as emoções e o nível de consciência** (IZQUIERDO, 2011; SOUZA, 2012). Referente à existência dos

aspectos moduladores da memória, é bastante provável que um ser humano qualquer, em condições tipicamente normais, já tenha coletado evidências concretas, ao longo de sua existência, sobre a respectiva influência destes no aprendizado; já deve ter constatado que o aprendizado é resultado de como estamos.

Quanto mais motivados, mais dispostos e envolvidos ficamos, maior a atenção, e conseqüentemente maior o aprendizado. E, neste ponto, sabe-se, o inverso também é verdadeiro: o cansaço, o sono, a fome, o frio, a preocupação, entre outros, afetam sobremaneira a nossa aprendizagem.

Tais fatores necessitam ser considerados pelo professor alfabetizador, tanto no momento de planejamento diário, quanto na intervenção pedagógica, caso esse profissional tenha, de fato, a intencionalidade de promover aprendizagens efetivamente mais significativas e duradouras na alfabetização.

Em se tratando especificamente do fator “preocupação”, Souza (2012, p. 29) adverte: “[...] a pré-ocupação implica execução de atividades simultâneas em desequilíbrio (o que pré-ocupa, ocupa mais) e por isso pode ser tão prejudicial à aprendizagem”.

A autora amplia essa ideia, ao explicar que dentre o rol de memórias adquiridas ou aprendidas - ou ainda, “apreendidas” - algumas podem ser extremamente prazerosas, enquanto outras, desagradáveis. Umam demandam conhecimento prévio, outras não. Mas, é fato, que a memória é dependente dos receptores sensoriais visuais, auditivos, olfativos, motores, envolvidos no momento da aquisição). Portanto, ao fazer aproximações com o contexto da alfabetização e com o papel a ser desempenhado pelo professor, entende-se que quanto mais ativos os canais de recepção do alfabetizando, e em maior número, maior é a probabilidade de memorização dos itens relativos ao sistema notacional.

Sobre a definição de memória, Izquierdo (2011, p. 20) salienta que ela envolve a abstração. A memória humana - assim como a dos animais - é determinada pela experiência adquirida e é armazenada e evocada pela conversão da realidade em códigos abstratos, num processo de prestidigitação cerebral: “Existe um processo de tradução entre a realidade das experiências e a formação da memória respectiva, e outro entre esta e a correspondente evocação”. (IZQUIERDO, 2011, p. 20).

Os elementos que compõem a aquisição e a evocação não são fidedignos à experiência propriamente dita, ou seja, são influenciados

pela emoção e pelo contexto. Os neurônios convertem a experiência num complexo código de sinais elétricos e bioquímicos que serão armazenados e evocados, assim, perdas e mudanças ocorrem a cada nova tradução.

Souza (2012, p. 37) por seu turno, assume que ações tradutórias também são realizadas na atividade de leitura:

Entre a realidade da experiência com o texto escrito e a formação da memória respectiva, há recodificação da mensagem, e o acesso e a evocação dos traços de memória implicam outra recodificação, já que o processo tradutório se caracteriza pela irreversibilidade.

Os aspectos temporais da aquisição da memória são bastante distintos, podendo variar desde segundos até anos, dependendo do objeto a ser apreendido. Para confeccionar uma pipa, o aprendiz, em condições normais, pode levar apenas alguns minutos, dependendo basicamente das informações, da metodologia e dos recursos materiais e audiovisuais utilizados por quem está ensinando.

Já o aprendizado da leitura, mais especificamente do processo de decodificação (relação grafema-fonema), é dependente de um ensino gradual e sistemático, podendo levar alguns meses, ou alguns anos, haja vista a complexidade de seu processamento.

3.3.4 Tipos de Memória

Pesquisadores da neurociência cognitiva (BADDELEY, ANDERSON e EYSENCK 2011, EYSENCK E KEANE, 2007; KOLB e WHISHAW, 2002; SPRENGER, 2008 apud SOUZA, 2012, p. 37) apontam a existência de fatores determinantes na condução de aprendizagens, sejam eles: a frequência, a intensidade, a prática, a adaptabilidade, a motivação e a duração.

Sobre esses fatores, Souza (2012, p 37) destaca: "Assim, quanto mais se executa uma atividade e por mais tempo e por mais vezes, com rigor, planejamento, elaboração, considerando as características individuais, os aspectos emocionais e de interesse, tanto mais habilidade se desenvolverá". A esse respeito, Izquierdo (2011, p.119 apud SOUZA,

2012) registra que “[...] não há nenhuma atividade nervosa que exija tanto em tão pouco tempo do cérebro, e particularmente da memória, como a leitura”.

No que tange à caracterização, Souza (2012) registra que os sistemas de memória são complexos e polimórficos. Em relação às categorizações que se firmaram no âmbito científico e cultural, tem-se: **as memórias de longo prazo e as memórias de curto prazo.**

A memória de longo prazo é responsável por armazenar e manter informações por um longo período. Quanto ao conteúdo, há dois tipos de memórias de longa duração: as **declarativas e as procedurais.**

As memórias declarativas referem-se a fatos e/ou eventos vividos ou assistidos e conhecimentos gerais, e têm como denominação, respectivamente, memória episódica ou autobiográfica e memória semântica.

As memórias de conteúdo procedural (ou procedimental), dizem respeito às habilidades motoras e sensoriais, como por exemplo, falar, dirigir, andar de bicicleta, etc. e são internalizadas de maneira implícita, ou seja, o sujeito não está consciente de que a aprendizagem está sendo realizada (IZQUIERDO, 2011).

As memórias de curto prazo também são conhecidas como **memórias de trabalho**, como descrito mais detalhadamente no próximo item.

3.3.4.1 Memória de Trabalho

Como memória de curto prazo encontra-se a **memória de trabalho**, chamada também de **memória operacional**. Trata-se de um sistema de memória cuja função é a de gerenciar a realidade imediata, possibilitando o armazenamento e a manipulação de informações por breves períodos de tempo. É por meio dela que os aprendizes realizam as tarefas escolares rotineiras, como responder a chamada, copiar as palavras da lousa, anotar uma informação importante que acabaram de ouvir, registrar as palavras de um ditado, realizar operações matemáticas mentais, entre outros. Além disso, permite entender a sequência de uma narrativa ou de um filme, travar um diálogo com um colega, seguir comandos e instruções do professor, etc.

Souza (2012) a define como:

A memória de trabalho, maior expoente desses sistemas, caracteriza-se por uma atuação ativa, transformacional e bastante limitada quanto à capacidade, no processamento e armazenamento temporários e simultâneos da informação (incluem-se também os apagamentos, que nesse caso são definitivos), durante a execução de operações cognitivas diversas e sofisticadas, como é o caso do processamento da linguagem verbal oral ou escrita.

É necessário que o professor saiba que a capacidade limitada da memória de trabalho varia muito entre os indivíduos e está intimamente associada com habilidades de aprendizagem durante a infância (COWAN & ALLOWAY, 2010 apud MASCARELLO, 2013).

Em relação ao fluxo de informações não há linearidade entre os sistemas de memória de curto e longo prazo. A memória de trabalho exerce papel fundamental na aquisição de memórias de longa duração, como também é influenciada por ela, uma vez que os conhecimentos prévios ancoram a seleção e manutenção ativa dos itens relevantes ao processamento imediato da informação (SOUZA, 2012).

Para alguns estudiosos (ENGLE, KANE e TUHOLSKI, 1999; ENGLE e ORANSKY, 1999 apud SOUZA, 2012, P.33) essa capacidade diz respeito ao controle e sustentação da atenção, ou seja, está relacionada a atividades de processamento controlado em resposta às demandas complexas, como por exemplo, o processamento da leitura.

De acordo com Souza (2012, p. 33), leitores com capacidade maior de memória de trabalho mantêm ativo um número maior de informações e desempenham “melhor a tarefa de integração dos constituintes textuais e produção de sentidos”, desde que, detenham o conhecimento requerido pela tarefa em execução. Segundo a autora, se a demanda da tarefa exceder a capacidade da memória do trabalho do indivíduo, haverá uma sobrecarga na memória e conseqüente declínio no desempenho do processamento em termos grafofonêmico, morfológico, sintático, semântico, entre outros.

Pesquisas sobre o déficit de memória de trabalho e dificuldades na aprendizagem de leitura foram realizadas por Gathercole, *et al.* (2006); Siegel & Ryan (1989); Swanson (2003). No Brasil, a baixa capacidade de memória de trabalho e a conseqüente dificuldade de

leitura tem sido foco de investigação de estudiosos como Tomich (1995); Mota (2000), Souza (2004); Mascarello (2013).

Estudos recentes (Alloway, 2009 apud Mascarello, 2013) apontam que crianças com baixos índices de memória de trabalho travam verdadeiras batalhas para conseguir alcançar um desempenho acadêmico aceitável tanto na leitura como na matemática, no entanto, seus esforços não logram o êxito esperado, uma vez que ficam abaixo da média entendida como normal.

Para essas crianças, as atividades que demandam a realização em etapas e que envolvem simultaneamente o processamento mental e o armazenamento de informação, imprimem um grau elevado de dificuldade para serem realizadas, pois elas esquecem rapidamente os itens de informação que são cruciais para a resolução de atividades complexas.

Na visão de Mascarello (2013) não é incomum encontrar sujeitos com esse perfil, pois nas salas de aula há sempre os identificados como desatentos, ou "os que deixam as atividades inacabadas", ou "os que possuem problemas de aprendizagem". Na maioria das vezes, esses estudantes são estigmatizados como distraídos, hiperativos ou com déficit de atenção e são encaminhadas para psicólogos e psicopedagogos. A maior probabilidade é de que a desatenção surja, justamente, pelo fato de os aprendizes perderem itens de informação necessários para guiar a consecução das atividades, o que causaria o desvio da atenção (GATHERCOLE, 2008 apud MASCARELLO, 2013).

Experimentos realizados por Gathercole e Alloway, 2008 (apud MASCARELLO, 2013) revelaram que cerca de 10% das crianças têm dificuldade em realizar tarefas com instruções sequenciais de forma ordenada. A memória de trabalho comporta um número limitado de informações e se a atenção não está focada, pode ser perdida rápida e integralmente.

As demandas escolares, muitas vezes extrapolam a capacidade de memória de trabalho do aprendiz, de modo que não consegue satisfazer as exigências pedagógicas, ocasionando falhas na execução de tarefas escolares. Os estudos relevaram também que em alguns casos, restrições nos índices da capacidade de memória estavam associados ao déficit de atenção e hiperatividade (GATHERCOLE, ALLOWAY et.al, 2008 apud MASCARELLO, 2013).

De acordo com Mascarello (2013), a observação atenta do professor em sala de aula pode contribuir para a identificação de indivíduos com déficit da capacidade de memória. Eis alguns indícios que podem auxiliá-lo nessa tarefa: atenção reduzida; dificuldade para seguir instruções sequenciais; execução de apenas uma parte das instruções; repetição e falhas de etapas importantes na execução de tarefas complexas, erros em atividades que requerem lembranças de pequenas quantidades de informação, distração fácil.

Mascarello (2013) sublinha a disponibilidade de recentes testes de avaliação de memória de trabalho com alto grau de confiabilidade. Os testes citados em seu artigo são: O teste Escala de Avaliação da Memória de Trabalho (WMRS; ALLOWAY, *et al*, 2008; o teste Avaliação Comportamento Inventário de função executiva (GIOIA *et al.*, 2000); (WMI), Escalas de Inteligência para Crianças (4^a ed, WECHSLER, 2004), e a Avaliação da memória de trabalho automatizado (AWMA: ALLOWAY, 2007).

Vale salientar que, embora sejam mencionados aqui, os testes supracitados ainda não foram objeto de experimento da autora até o momento, porém, considerou-se importante registrá-los, uma vez que um dos objetivos desse projeto é, justamente, apresentar algumas contribuições oriundas de pesquisas científicas de ponta, a fim de oferecer subsídios ao professor alfabetizador interessado em qualificar o seu trabalho.

Finaliza-se esse tópico, com a apresentação de um rol de princípios e ações pedagógicas desenvolvidas por Elliot, Alloway e Gathercole (apud MASCARELLO, 2013) resumindo a abordagem projetada pelos autores para evitar a sobrecarga de memória de trabalho no processo de aprendizagem.

A utilização desses princípios e ações pedagógicas pelo professor alfabetizador possibilita a promoção de processos de aprendizagem mais profícuos. São eles: o reconhecimento das falhas de memória de trabalho do aprendiz, a sua monitorização, a avaliação e a redução das suas cargas de memória de trabalho, a repetição de informações importantes, o incentivo ao uso de recursos externos e auxílio à criança em desenvolver estratégias próprias de aprendizagem resultam numa melhor aprendizagem.

O alfabetizador, ao planejar sua mediação, precisa atentar para os sinais de alerta do aprendiz que indiquem, por exemplo, uma recordação

incompleta, uma baixa capacidade para seguir as instruções, as repetições dos mesmos erros e o abandono de tarefas.

Além de se manter alerta a estes sinais, pode o alfabetizador fazer perguntas à criança de forma a monitorar seu desempenho e aprendizado. Pode cuidar, ainda, em evitar cargas pesadas decorrentes de longas sequências de conteúdo desconhecido pela criança, e muitas vezes, sem sentido para a mesma, assim como, dimensionar as atividades de processamento mental que exijam muito esforço para serem realizadas.

Reduzir a quantidade de material a ser lembrando, aumentar o sentido e a familiaridade do material, simplificar o processo mental e reestruturar perguntas complexas, são outros cuidados que o alfabetizador necessita ter em mente quando planejar a sua mediação.

A repetição é outro elemento a ser considerado pelo alfabetizador, pois é fundamental para a retenção na memória do que foi ensinado. Esta repetição pode ser fornecida por ele próprio ou por colegas mediante a elaboração de suportes para evocação de itens de memória, tais como o uso de painéis e cartazes, frases úteis, dicionários personalizados, cubos, contadores, blocos de anotação, linhas de número, gravadores de áudio e software de computador, etc.

Ainda que os princípios e ações pedagógicas, citados anteriormente, não tenham sido pensadas especificamente para o professor alfabetizador, elas são inegavelmente importantes para que a prática deste profissional alcance êxito, pois envolvem estratégias e reflexões que possibilitam uma intervenção pedagógica mais segura e eficiente.

Como a formação inicial do alfabetizador pouco trata dessas questões, é por meio de sua oferta e capacitação adequadas que os profissionais podem desenvolver a competência necessária, para a identificação das falhas ocasionadas pela sobrecarga da memória de trabalho dos alfabetizados, bem como, para reavaliar as atividades propostas no cotidiano da sala de aula.

3.4 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Sabe-se, atualmente, que toda criança ao chegar à escola detém previamente uma gama de conhecimentos estruturados em sua memória, oriundos de experiência diversificada nas mais diversas áreas.

Segundo Scliar-Cabral (2009), esses conhecimentos podem ser denominados esquemas, roteiros ou marcos e integram a memória declarativa, conforme visto no tópico anterior. De acordo com a autora (2012), a principal função da escola no que tange ao ensino formal, é a de promover práticas pedagógicas que ampliem esses esquemas. Isso se dá, em grande medida, pelo contato do estudante com a leitura.

Embora a alfabetização, no seu sentido restrito, seja entendida como o processo de decodificação de grafemas em fonemas e a apropriação dos princípios do sistema de escrita alfabética, deve ficar claro que o objetivo principal da alfabetização é fazer com que o aluno automatize esses processos iniciais (decodificação) para chegar à compreensão, à interpretação e à internalização da informação de modo a ampliar seus saberes.

Com base nisso, pode-se inferir que a responsabilidade da escola é a de atender as duas dimensões do aprendizado, “aprender a ler” (âmbito da decodificação - alfabetização) e “ler para aprender” (âmbito da compreensão, interpretação/inferenciação - letramento).

O domínio de habilidades que envolvem as duas dimensões promove uma leitura proficiente. Essa competência se efetiva se houver a consecução integral das etapas comentadas a seguir.

Segundo Scliar-Cabral (2013) as etapas envolvidas no processamento da leitura são: a motivação, que determina o texto a ser lido; a pré-leitura, que determina o esquema que ficará ativado na memória de trabalho, para a atribuição do sentido adequado ao vocábulo; os movimentos de fixação e sacada, nos quais o movimento dos olhos retém a informação visual; o reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, responsável pela associação de grafemas e fonemas; o acesso lexical, que promove o emparelhamento para vocábulos conhecidos; a busca de significação básica na memória semântica; a atribuição de sentido às palavras, às frases, às orações, aos períodos, aos parágrafos e ao texto; a interpretação, que efetua o cruzamento de conhecimentos prévios e novos e promove o posicionamento crítico; e a retenção, que permite a ampliação de esquemas cognitivos da memória permanente.

No que concerne especificamente ao processamento da leitura, é importante frisar que, de acordo com os apontamentos de Scliar-Cabral (2013), se o indivíduo não for bem alfabetizado, terá dificuldades nas etapas subsequentes, não atingirá os níveis cognitivos sequencialmente mais complexos e pode não chegar à construção de sentidos.

Diante do exposto, reitera-se a importância de uma sólida formação linguística e psicolinguística no sentido de instrumentalizar o professor alfabetizador para as intervenções pedagógicas necessárias aos dois processos envolvidos na leitura – de aprender a ler e ler para aprender.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR X ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO – MARCOS LEGAIS.

A erradicação do analfabetismo tem sido a razão de ser das políticas públicas educacionais ao longo da história republicana do Brasil. No âmbito do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 esse ideário ganha relevância e ocupa o primeiro lugar, entre as dez diretrizes fixadas na forma da lei.¹⁵ Obviamente, não poderia ocupar outro espaço, uma vez que a competência em leitura e escrita se configura na condição *sine qua non* para o exercício efetivo da cidadania e mola propulsora das políticas educacionais.

Por sua vez, não há possibilidades reais de se alcançarem resultados favoráveis em prol da erradicação do analfabetismo, se não houver uma sólida formação do professor alfabetizador, o profissional que tem como responsabilidade promover o acesso ao alfabetismo por meio do ensino do sistema de escrita alfabética, alicerce do letramento escolar, bem como, de outros letramentos, em diversas práticas e esferas sociais de uso da escrita.

Em contrapartida, se torna imprescindível que as Instituições de Ensino Superior, em especial os Departamentos de Pedagogia, executem programas de formação docente coerentes e compatíveis com as metas que se voltam para a erradicação do analfabetismo, entre elas, a Meta 5¹⁶ - alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Necessitam, sobretudo, oferecer na formação inicial do professor alfabetizador os subsídios teórico-metodológicos que tratem de questões envolvidas tanto nos **processos de ensinar o sistema de escrita** — conhecimentos linguísticos; quanto nos **processos de aprender o sistema de escrita** — conhecimentos psicolinguísticos.

Entende-se que as discussões acerca desse embasamento vão ao encontro das orientações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia - DCNP:

¹⁵ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.

¹⁶ A Meta de nº 5 é uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Para maiores esclarecimentos sugere-se acessar o link: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

§ 2º O curso de Pedagogia, **por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica**, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a **aplicação ao campo da educação, de contribuições**, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, **o psicológico, o linguístico**, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Redação dada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

Embora as contribuições psicolinguísticas não estejam explicitamente descritas na citação acima, assumimos que não se pode descolá-las da formação inicial, uma vez que esses conhecimentos tratam dos processos cognitivos envolvidos no aprendizado da linguagem verbal escrita. Ademais, a Psicolinguística, como ciência interdisciplinar, busca nas pesquisas de ponta — da Psicologia Cognitiva, da Neurociência da Leitura, entres outras —, aquilo que se tem de mais avançado sobre a ciência da leitura.

Podemos afirmar também que o embasamento linguístico e psicolinguístico na formação inicial do professor alfabetizador pode se traduzir numa prática que considera a articulação daquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais definem como as variáveis constitutivas da tríade do ensino da Língua Portuguesa: **o ensino; a língua e o aluno** (BRASIL, 1997). O ensino compreendido como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”¹⁷; a língua — especificamente a linguagem verbal escrita ou o sistema de escrita alfabética — objeto de trabalho do professor alfabetizador e objeto de aprendizagem do aluno; e o aluno – o sujeito que na maioria das vezes encontra algumas dificuldades ao passar pelos processos de aprendizagem desse sistema (alfabetização).

Considera-se apropriado salientar também que o presente estudo — por trazer à tona discussões acerca da formação linguística e psicolinguística do alfabetizador frente às especificidades da alfabetização — se aproxima do escopo das disposições legais —

¹⁷ Conforme definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

parágrafo único do Art. 61 da LDB — para a formação dos profissionais da educação básica, cujas orientações reforçam o atendimento das especificidades do exercício de suas atividades docentes, tendo também como fundamento, entre outros: “I – **a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.**” (Redação da pela lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – grifos nossos).

Adicionalmente, esse estudo se reveste de significação por estar intimamente vinculado a dois princípios fundamentais da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; (Redação dada pelo Decreto de nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009).

E ainda, visando a enfatizar o amparo legal que respalda o estudo e as reflexões teóricas apontadas neste capítulo, bem como, no restante do trabalho, considera-se imprescindível rematar a discussão com o estabelecido na Meta de nº 13 (PNE 2014/2024), que dispõe sobre a estratégia para elevar a qualidade da educação superior:

13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia [...] de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das

pessoas com deficiência (Redação dada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - grifos nossos).

Diante de todas as considerações expostas e da configuração dos marcos legais que ancoram as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento dos sistemas de ensino, em especial dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, seguem na próxima seção, análises mais específicas e refinadas acerca do embasamento linguístico e psicolinguístico na formação inicial do professor alfabetizador nas duas universidades públicas do município de Florianópolis, ponto fulcral dessa dissertação.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPRIAMENTE DITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS EMENTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UDESC E DA UFSC

Neste capítulo são apresentadas a descrição e a análise das ementas dos Projetos Políticos Pedagógicos¹⁸ dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia — das duas instituições públicas de Ensino Superior do município de Florianópolis: a UDESC e a UFSC — com objetivo de responder duas das sete questões que norteiam essa dissertação: Os conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos apontados na literatura como necessários para a formação sólida do professor alfabetizador integram as ementas dos cursos de Pedagogia das duas universidades públicas de Florianópolis? A carga horária das disciplinas específicas da alfabetização é suficiente para a fundamentação consistente do alfabetizador frente às especificidades requeridas no exercício da função?

Para tentar responder a essas duas indagações e tendo em vista a possibilidade de que esses conhecimentos não estejam contemplados nas ementas, elaborou-se um percurso de investigação que propiciasse um

¹⁸ O levantamento dos Projetos Políticos Pedagógicos foi realizado mediante consulta eletrônica em 2015. Esses documentos referem-se à versão mais recente dos projetos de curso, portanto, ambos em vigência.

estudo de mais amplo alcance, no sentido de levantar dados sobre os motivos de não serem ofertados.

A metodologia científica utilizada para a pesquisa qualitativa baseia-se na *análise documental* — método ancorado na perspectiva teórica de Bardin (1979) — por meio de uma técnica denominada “*análise de conteúdo*”.

Esse método tem sido bastante utilizado no meio acadêmico por possibilitar a obtenção de dados qualitativos por meio de unidades categoriais — apriorísticas ou não — que possibilitam a obtenção de informações relevantes sobre o objeto de análise. Além disso, permite observar a frequência com que as unidades de análise aparecem no corpus – bem como, comparar as variáveis observadas.

A análise de conteúdo compreende, especialmente, um conjunto de técnicas de pesquisa com o propósito de levantar dados que permitam ao pesquisador produzir inferências, embasadas em pressupostos teóricos, na busca dos sentidos de um dado documento. Bardin (1979) apresenta a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Em se tratando do passo a passo do estudo exploratório, a ação inicial pautou-se na sistematização de unidades categoriais - variáveis temáticas observáveis - definidas aqui como “unidades temáticas”.

A opção de selecionar como variáveis observáveis a unidade temática, se deve à possibilidade de ampliar, a partir de temas ou enunciados que possibilitem compor analogias ao objeto de investigação, o espectro de observação do objeto de pesquisa, não ficando restrito, como por exemplo, apenas às limitações das palavras-chave.

As categorias de análise elencadas para a investigação seguem a mesma dinâmica tanto para a UDESC quanto para a UFSC e foram distribuídas da seguinte forma: primeiramente, considerou-se relevante escolher unidades que pudessem subsidiar a compreensão dos

propósitos que norteiam a estrutura dos cursos, tendo como foco a formação do alfabetizador.

Para essa etapa, foram selecionadas as seguintes unidades temáticas: **objetivo do curso, perfil do egresso, grade curricular, disciplinas optativas e obrigatórias, carga horária total e comparada das disciplinas**. Essas unidades são descritas tais quais se encontram registradas nos projetos do curso servindo para o mapeamento geral das informações.

No segundo momento, procede-se a identificação das disciplinas relacionadas com a alfabetização. Depois de cumprida essa tarefa, volta-se para a análise mais pormenorizada das ementas dessas disciplinas para coletar informações sobre o embasamento teórico do professor alfabetizador.

Neste ponto, o exame se debruça sobre a identificação de tópicos que permitam traçar analogias com as seguintes unidades temáticas já discutidas no capítulo 3 (três) desta dissertação: alfabetização, o sistema de escrita alfabética; a introdução dos grafemas na alfabetização; traços das letras; consciência fonêmica; memória e aprendizagem; escrita espelhada, processamento da leitura; variação sociolinguística e dificuldades encontradas no processo da alfabetização.

A análise dessas unidades tem como objetivo verificar graus de proximidade semântica, no que tange especificamente ao arcabouço linguístico e psicolinguístico necessário à formação do professor alfabetizador.

Posteriormente, as informações são analisadas conjuntamente e servem como elementos norteadores para a generalização e inferências dos dados, de modo a atender os objetivos da presente investigação e responder às indagações delineadas na introdução deste capítulo.

Além disso, na análise conjunta dos dados, se pretende identificar se há um alinhamento entre o objetivo proposto para o curso, as disciplinas ofertadas e o perfil do egresso, no bojo das especificidades requeridas na formação de um professor alfabetizador, ou seja, o professor dos Anos Iniciais.

4.2.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC

O currículo atual do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC foi implantado

no ano de 2012/02, tem duração de 8 (oito) semestres e dispõe de uma carga horária com 3.852 horas.

A grade curricular é constituída por 54 disciplinas (46 obrigatórias, totalizando 2.718 horas/aula e 8 optativas, totalizando 306 horas/aula), além de contemplar o Estágio Curricular Supervisionado (360 horas); Atividades Complementares (126 horas) e Trabalho de conclusão de curso (342 horas).

a) Objetivo do curso

Conforme o estabelecido no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o curso tem como objetivo:

[...] formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental **com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática** para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica (UDESC, 2010, p. 4, grifos nossos).

b) Perfil do egresso

No que tange ao perfil do egresso, constam do Projeto Político Pedagógico do curso 11 itens voltados à aptidão profissional docente ao término do curso, a saber:

1. Atuar com ética e compromisso no exercício profissional.
2. Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento.
3. Atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, jovens e pessoas adultas (EJA).
4. Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
5. Atuar em espaços educativos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

6. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos.
7. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
8. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras.
9. Participar da gestão de instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
10. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre acadêmicos e alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros.
11. Analisar criticamente os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar.

Tabela 1. Perfil do egresso. Destaque para aspectos importantes que dizem respeito à atuação do professor alfabetizador. Fonte: P.P.P. UDESC (2010, p. 5)

c) Matriz curricular do curso

A matriz curricular do curso está distribuída em 3 (três) eixos de formação: a) Educação, Cultura e Sociedade; b) Teoria e Prática Pedagógica; c) Diversificação e Aprofundamento de Estudos.

Ordem	EIXO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
01	Filosofia e Educação: conceitos fundamentais
02	Filosofia e Educação: correntes de pensamento
03	História e Educação: da constituição da escola moderna à Primeira República

04	História e Educação: da Escola Nova à redemocratização da sociedade brasileira
05	Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas
06	Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem
07	Sociologia e Educação: fundamentos do pensamento sociológico
08	Sociologia e Educação: a constituição do campo
09	Pesquisa em Educação
10	Educação e Infância
11	Antropologia e Educação
12	Políticas e Planejamento da Educação no Brasil
13	Currículo: questões conceituais
14	Currículo e Contemporaneidade
15	Educação das Relações Etnicorraciais
16	Educação, Gênero e Sexualidade
17	Juventude e Educação
18	Trabalho, Conhecimento e Tecnologia
19	Trabalho de Conclusão de Curso: projeto
20	Trabalho de Conclusão de Curso

Tabela 2. Fonte: UDESC (2010, p. 9 e 10).

Ordem	Eixo: Teoria e Prática Pedagógica – Disciplinas Obrigatórias
21	Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA
22	Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades
23	Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização
24	Leitura e Literatura Infanto-Juvenil
25	Educação Especial e Educação Inclusiva
26	História e Ensino
27	Língua Portuguesa e Ensino
28	Matemática e Ensino
29	Geografia e Ensino
30	Ciências e Ensino
31	Música e Ensino
32	Fundamentos da Didática
33	Didática: organização do trabalho docente
34	Libras

35	Artes Visuais e Ensino
36	Teatro e Ensino
37	Mídia e Educação
38	Produção Textual
39	Revisão Textual
40	Planejamento e Avaliação na Educação Infantil
41	Planejamento e Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
42	Estágio Curricular Supervisionado I
43	Estágio Curricular Supervisionado II
44	Estágio Curricular Supervisionado III
45	Estágio Curricular Supervisionado IV
46	Estágio Curricular Supervisionado V

Tabela 3. Destaque para as disciplinas obrigatórias voltadas à alfabetização. Fonte: P.P.P UDESC (2010, p. 10).

Ordem	Eixo:Diversificação e Aprofundamento de Estudos – Disciplinas Optativas
47	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação Especial Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
48	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação em Ambientes Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
49	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Famílias, Gênero e Violências Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
50	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Linguagem Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
51	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em

	Educação e Infância Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
52	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação das relações Etnicorraciais Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
53	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Religião Seminário I – Pesquisas contemporâneas Seminário II – Aprofundamento temático Seminário III – Práticas Pedagógicas
54	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Culturas, Línguas e Literaturas Modernas Seminário I – Língua Portuguesa Instrumental Seminário II – Língua Inglesa instrumental Seminário III – Língua Espanhola Instrumental

Tabela 4¹⁹. Destaque para a disciplina em correlação com a alfabetização. Fonte: UDESC (2010 p. 11)

d) Carga Horária do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UDESC

O quadro abaixo apresenta a carga horária do curso:

Distribuição da Matriz	Carga Horária
Total do curso	3.852
Total em disciplinas obrigatórias	2.718
Total em disciplinas optativas	306
Estágio Curricular Supervisionado	360
Trabalho de conclusão de curso	342

¹⁹O Eixo de formação da “Tabela 5” é constituído por Núcleos de Aprofundamento. Cada núcleo é composto por três disciplinas optativas. Os graduandos ao optarem por um determinado núcleo cursam as três disciplinas que o compõem.

Atividade complementares	126
Disciplinas correlatas à alfabetização - obrigatórias	252 h/a
Disciplinas correlatas à alfabetização – optativa	144h/a

Tabela 5. Fonte: P.P.P UDESC (2010)

e) Ementas - Disciplinas voltadas às especificidades da alfabetização

Utilizando como recorte as disciplinas voltadas à formação docente em alfabetização (obrigatórias e optativa) e as respectivas ementas, chega-se aos seguintes quadros:

	Disciplina obrigatória	Ementa
1	Alfabetização e Letramento: Linguagens e textualidade ²⁰ – 90h/a – 4ª fase – disciplina obrigatória – 5 tópicos abordados.	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento e alfabetização. - Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Interface entre oralidade e escrita. - O letramento na ontogênese. - Alfabetização como processo de diferentes linguagens. - Concepção de escrita como textualidade.
2	Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização – 90h/a – 5ª fase – disciplina obrigatória – 5 tópicos abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem histórica dos conceitos de alfabetização e letramento. - Análise dos métodos de alfabetização. - Projeto didático para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA. - Programas e projetos de alfabetização atuais. - A persistência de dilemas: prontidão para a alfabetização e cartilhas.
3	Língua Portuguesa e ensino – 72h/a – 5ª fase –	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Linguagem, língua e

²⁰ Disciplina não ofertada no primeiro semestre de 2014, conforme informações coletadas no site da UDESC. Não foi possível verificar se a referente disciplina foi ofertada no segundo semestre, em virtude de não ter dados atualizados.

disciplina obrigatória – 11 tópicos abordados	<p>fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto e ensino da língua e da gramática. - Gêneros textuais. Conteúdos e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. - Leitura, produção de texto e análise linguística. - Planejamento e avaliação. - Materiais didáticos: livro didático, literatura, multimídia. - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). - Usos e formas da língua oral e da língua escrita. - Estrutura da língua: aspectos notacionais (letra e som, ortografia, pontuação) e aspectos discursivos (Gêneros e tipos de texto). - Habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. - Relação com as demais áreas do conhecimento.
---	---

Tabela 6. Fonte: P.P.P. UDESC (2010)

	DISCIPLINA OPTATIVA	EMENTA
4	Núcleo Diversificação e Aprofundamento dos Estudos em linguagem – 144h/a – disciplina optativa – 3 tópicos abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário II – Aprofundamento temático – Capacidades metalinguísticas envolvidas no ensino da língua: relações fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas. - Relações lógico-discursivas presentes na construção de narrativas. - Condições didáticas para a produção do texto infantil.

Tabela 7. Fonte: P.P.P. UDESC (2010)

Dentre as várias reflexões que a análise do Curso de Pedagogia da UDESC incita, destacam-se algumas consideradas de maior relevância a fim de atingir o objetivo proposto neste trabalho.

A carga horária das disciplinas voltadas às especificidades da formação docente para o alfabetizador configura um percentual bastante limitado, haja vista que das 3.852 horas do total geral do curso, somente 252 horas/aula, ou seja, 6,5% são destinadas às disciplinas obrigatórias relativas à linguagem verbal escrita - objeto primordial de ensino nas classes de alfabetização. A grade curricular consta de 54 disciplinas, destas, apenas 4 disciplinas oferecem relações com a alfabetização e apenas 3 são disciplinas obrigatórias.

Em relação ao embasamento linguístico e psicolinguístico do professor alfabetizador, naquilo que se definiu aprioristicamente como unidades temáticas observacionais, percebe-se um número reduzido de tópicos em analogia com essas unidades.

No que tange às ementas das três primeiras disciplinas obrigatórias em questão, constata-se a existência de menos da metade de tópicos voltados para o que é crucial no processo de alfabetização: o conhecimento acerca da estrutura e funcionamento do sistema de escrita alfabética. Nada consta sobre introdução de grafemas, reconhecimento e articulação dos traços das letras e as dificuldades encontradas pelos alfabetizados no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Tampouco aspectos linguísticos e psicolinguísticos que incidem no processo de aprendizado desse sistema, tais como memória, escrita espelhada, entre outros.

Em relação à disciplina “Alfabetização e Letramento: Linguagens e textualidades” há um tópico que ganha destaque nesse contexto: *Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Interface entre oralidade e escrita*. Os outros tópicos, embora ofereçam discussões apropriadas para a formação do professor, parecem se voltar para as conceituações mais amplas dos termos.

Sobre a disciplina “Alfabetização e Letramento: Métodos de alfabetização”, pode-se verificar uma vasta diversidade de partes que ultrapassam a discussão que o próprio título sugere. Ainda que sejam assuntos de extrema relevância, não dão conta de instrumentalizar o professor alfabetizador quanto ao seu objeto de ensino e de aprendizagem: o sistema de escrita alfabética. Ademais, ao enunciar o tópico *A persistência de dilemas: prontidão para a alfabetização e cartilhas*, pode-se inferir o posicionamento negativo em relação aos pré-

requisitos de desenvolvimento cognitivo e linguístico para a alfabetização, bem como a negação dos manuais de alfabetização para o aluno.

A disciplina “Língua Portuguesa e Ensino” oferece em sua ementa uma vasta quantidade de tópicos. Entre eles, encontram-se referenciados alguns tópicos importantes para os objetivos propostos neste estudo, principalmente os que se referem aos: *Usos e formas da língua oral e da língua escrita; Habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever e Estrutura da língua: aspectos notacionais (letra e som, ortografia, pontuação)*. Porém, neste último tópico faz-se necessária uma ressalva, uma vez que configura um equívoco, ao confundir “letra” com grafema e “fonema” com som. E, ainda embora apresente em seu ementário o tópico *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*, não deixa claro se tratar da linguagem oral na relação com a linguagem escrita, o que seria bastante conveniente, em se tratando de alfabetização. Além disso, os tópicos restantes não tratam das especificidades do processo de alfabetização.

No que toca a disciplina de Aprofundamento de Estudos em Linguagem, considera-se de extrema relevância constar na ementa o tópico *Capacidades metalinguísticas envolvidas no ensino da língua: relações fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas*. No entanto, apesar de destinar uma carga horária significativa, trata-se de disciplina optativa, o que não garante que os alunos sejam efetivamente contemplados. Além disso, percebe-se a ausência de conteúdos sobre “o nível morfológico”, capital à alfabetização.

Diante do exposto, levando em consideração as informações contidas nessas ementas, no tocante às especificidades da alfabetização, em relação às unidades temáticas elencadas, bem como à carga horária destinada para as respectivas disciplinas, infere-se que a formação inicial do professor alfabetizador carece de uma fundamentação teórica mais sólida nos aspectos linguísticos e psicolinguísticos.

Salienta-se também, no que tange aos propósitos do curso para a formação inicial de professores de Anos Iniciais (alfabetizadores) que, ao traçar uma análise sobre a correlação entre os *objetivos do curso, o perfil do egresso e as ementas das disciplinas*, percebe-se um desalinhamento entre esses aspectos.

Para uma melhor explanação do que seria essa correlação e desalinhamento, retomam-se aqui, em linhas gerais, algumas descrições: O curso tem como objetivo formar docentes “*com uma sólida*

fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática”; e prevê um egresso que dê conta de: a) “*promover aprendizagens*” (tabela 1, item 3) e b) “*garantir os saberes atinentes aos anos iniciais*” (tabela 1, item 4).

Neste contexto, percebe-se que não há como fugir de outras questões que saltam aos olhos neste momento: Quais seriam as aprendizagens e/ou os saberes atinentes nos Anos Iniciais? O que é prioritário ensinar nas classes de alfabetização? As ementas analisadas ofertam uma preparação em consonância com o objetivo e perfil do egresso?

Nesse sentido, e entendendo que as respostas já foram evidenciadas ao longo do texto e em especial, nesta parte do capítulo, infere-se a existência de um desajuste curricular com os propósitos do curso.

4.2.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC

O currículo atual do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFSC foi implantado no ano de 2009/01, tem duração de 9 (oito) semestres e dispõe de uma carga horária total de 3.780 horas, com grade curricular de 49 disciplinas obrigatórias que integram o Núcleo Básico, (totalizando 3.276 horas) e 26 optativas que compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo (perfazendo o total de 396 horas) além de contemplar o Núcleo de Estudos Integradores (108 horas).

O Projeto Político Pedagógico do curso tem como princípio “o compromisso com a educação e a escola pública de qualidade” e propõe uma trajetória formativa articulada e integrada para a docência nos Anos Iniciais e para a Educação Infantil.

a) O Objetivo do curso

A organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSC visa ao alcance do seguinte objetivo:

[...] formar o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área de atuação em articulação com o conhecimento

pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido [...]. É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa, que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe (UFSC, 2009 p. 10 e 11).

b) O perfil do egresso

Assim como definido no projeto do curso, o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será:

Professor que atuará sob determinadas condições históricas no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre a sociedade e a educação.[...]

O compromisso central do pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública (UFSC, 2009, p. 17).

c) A carga horária do curso

A carga horária do curso está distribuída da seguinte forma:

Distribuição da Matriz	Carga Horária
Total do curso	3.780
Total em disciplinas obrigatórias	3.276
Total em disciplinas optativas	72
Estágio Curricular Supervisionado	360 ²¹
Trabalho de conclusão de curso	216
Atividades artístico culturais	108

²¹ As 360 horas referem-se à carga horária de 216 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e mais 144 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais.

Núcleo de aprofundamento de Estudos	108
Disciplinas específicas - Alfabetização	216h/a

Tabela 8. Fonte: P.P.P. do Curso de Pedagogia da UFSC – 2009/01

d) A matriz curricular do curso

A matriz curricular do curso está distribuída em 3 (três) Núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

Núcleo Básico
Educação e Infância I,II, III,IV,V,VI, VII,VIII
Organização e Processos Educativos I e II
Organização e Processos Educativos na Educação Infantil I e II
Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar
Didática I e II
Educação e sociedade I e II
Organização dos Processo Coletivos do Trabalho Escolar
Didática I e II
Educação e Sociedade I e II
Teorias da Educação
Introdução à Pedagogia
Filosofia da Educação I e II
História da Educação I e II
Psicologia da Educação I
Aprendizagem e Desenvolvimento
Políticas e Prática Pedagógicas relacionadas à Educação Especial
Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos
Libras I
Diferença, Estigma e Educação
Linguagem, Escrita e Criança
Alfabetização
Literatura e Infância
Língua Portuguesa e Ensino
Comunicação e Educação - optativa
Geografia, Infância e Ensino
Ciência, Infância e Ensino
Educação Matemática e Ensino

Fundamentos e Metodologia da Matemática
Infância e Educação do Corpo
EJA
Estado e Políticas, Educacionais
Educação e Trabalho
Introdução à Pesquisa
Pesquisa em Educação I, II, III
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
Disciplinas eletivas
Educação e Movimentos Sociais
Educação do Campo
Infância e Violência
LIBRAS II
Educação a Distância
Disciplinas Obrigatórias
Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais
Educação Patrimonial, Memória e Linguagens
Yoga na aprendizagem
Políticas Educacionais para a Educação
Formação de Professores e Formação de Gestores
Educação de Jovens e Adultos
Avaliação dos Processos Educativos
Trabalho de Conclusão de Curso

Tabela 9. Fonte: P.P.P. do Curso de Pedagogia da UFSC – 2009/01

Núcleo de Estudos Integradores
Atividades Teóricas e/ou Práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos que complementem sua formação em Educação. As atividades devem estar relacionadas ao ensino, pesquisa ou extensão, podendo apresentar formatos variados (participação em eventos, produção de material didático, extensão comunitária, etc.).

Tabela 10. Fonte: P.P.P. do Curso de Pedagogia da UFSC – 2009/01

Disciplina	Ementa
Linguagem, Escrita e Criança - 54 h/a – disciplina obrigatória – 3ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição da linguagem. - A criança na sociedade letrada. - Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. - Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. - Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. - Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução a letramento e alfabetização
Alfabetização - 54 h/a – disciplina obrigatória – 4ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter) nacional. - Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. - O sistema de escrita alfabético/ortográfico. - O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. - A realidade linguística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. - Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. - Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.
Língua Portuguesa e Ensino - 54 h/a – disciplina obrigatória – 6ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - A comunicação humana. - O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. - Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. - Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. - A interpretação de textos e a produção de sentidos. - O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. - Aspectos de variação e mudança linguística. - Relações entre conhecimento linguístico e

	<p>conhecimento gramatical.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. - Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. - Prática como Componente Curricular.
--	---

Tabela 11. Fonte: P.P.P. do Curso de Pedagogia da UFSC – 2009/01

Em relação às análises das ementas do Curso de Pedagogia da UFSC, sem perder de vista os objetivos elencados previamente, destacam-se nos próximos parágrafos os aspectos mais pertinentes.

A carga horária das disciplinas voltadas à formação do professor alfabetizador apresenta um quadro ainda mais reduzido, haja vista que das 3.780 horas do total geral do curso, somente 216h/aula, ou seja, em média 5 % são destinadas às disciplinas obrigatórias relativas ao ensino da linguagem escrita. A grade curricular é composta por 49 disciplinas obrigatórias, destas, apenas três relacionam-se com a alfabetização.

Sobre o Núcleo de Aperfeiçoamento e Diversidade de Estudos, há uma oferta de 14 disciplinas com temas variados, mas nada consta a respeito de estudos na área da linguagem verbal escrita.

No que se refere à formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador, a partir das unidades temáticas previamente listadas, percebe-se também um baixo número de tópicos correlatos a tais unidades.

No tocante às ementas das disciplinas obrigatórias da UFSC, verifica-se também uma existência reduzida de tópicos sobre as especificidades linguísticas e psicolinguísticas do processo de alfabetização sob o ponto de vista das unidades temáticas. O sistema de escrita, a variação linguística e conceitos mais gerais sobre a alfabetização aparecem nas ementas. Ademais, como já aventada essa possibilidade, as outras unidades temáticas — grafemas, dificuldades, processamento da leitura, memória, etc. — não se encontram arroladas.

Em se tratando de uma análise mais geral das ementas, procede-se nos próximos parágrafos com observações adicionais consideradas contributivas para as proposições desse estudo, a exemplo da análise anterior (ementas da UDESC).

Com relação à disciplina “Linguagem, Escrita e Criança”, apenas metade dos tópicos oferecem contribuições voltadas às especificidades da alfabetização discutidas nesse trabalho.

Nestas ementas aparece o tópico *Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita*, porém, não há um tópico sobre, por exemplo, processos sistematizados de aprendizagem da escrita, o que parece ser uma certa incongruência, já que o curso pretende formar professores que irão sistematizar esses processos.

Em relação à disciplina “Alfabetização”, os tópicos apresentados se aproximam, em grande escala, das unidades temáticas elencadas aprioristicamente. São elas: *Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização*; *O sistema de escrita alfabética*; *O conhecimento da linguagem oral na aprendizagem da linguagem escrita* e *A realidade linguística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita*, entre outros relevantes. A única ressalva refere-se à carga horária ínfima para tratar de conhecimentos tão cruciais na formação do professor alfabetizador. Talvez, o mais coerente, ao contrário do que está disposto, seria destinar 54 h/a para cada um desses aspectos.

Em “Língua Portuguesa e Ensino”, dentre os tópicos arrolados, um deles se refere a *Aspectos de variação e mudança linguística*, porém não há clareza sobre se se trata da relação com o aprendizado da linguagem verbal escrita. Outro, *Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais*, parece estar consonante com o que se trata neste estudo. Os demais tópicos dessa disciplina se voltam, ao que parece, às discussões mais gerais da linguagem.

Depreende-se, a partir do exame dos dados coletados nas ementas²² da UFSC em relação às unidades de análise, aliado às observações sobre a carga horária estabelecida para as respectivas

²² Temos ciência das limitações que as ementas oferecem quanto a um estudo pormenorizado, em virtude de se constituírem de uma lista de tópicos/ideias a serem abordados ao longo das disciplinas. Relativo a esse ponto, entendemos que os planos de ensino das disciplinas - correlatas à alfabetização - permitiriam a constituição um corpus de análise mais substancial e possibilitaria a efetivação de uma investigação mais detalhada e robusta. No entanto, o acesso aos planos não foi possível em virtude de três motivos: ausência do retorno de alguns professores das respectivas disciplinas, quanto ao envio dos planos solicitados via correio eletrônico; a não existência de alguns documentos no arquivo da coordenação do Curso de Pedagogia da UFSC e a não disponibilização dos Planos de Ensino no site da UFSC. Por esses motivos optamos por concluir o estudo a partir da análise das ementas. Assim, assumimos o risco da fragilidade que uma seleção de tal ordem traz consigo.

ementas, que o professor alfabetizador necessita de um embasamento teórico-metodológico mais aprofundado nas áreas que envolvem o ensino e aprendizagem da linguagem verbal escrita, em especial, os aspectos linguísticos e psicolinguísticos relacionados a esses processos.

Visando a concluir as análises dessa parte do trabalho, retomase, a exemplo do realizado no estudo anterior (da UDESC), o foco para as unidades que dizem respeito ao objetivo do curso, o perfil do egresso e as ementas das disciplinas, no sentido de entender se essas ementas estão em congruência com as proposições de formar um profissional preparado para atuar os Anos Iniciais, em especial o professor alfabetizador.

Ao verificar essas unidades do ponto de vista de um alinhamento de ações, percebe-se também um desajuste significativo em relação ao que o curso se propõe alcançar para a formação inicial do professor alfabetizador.

Para melhor entendimento, as evidências desse desajuste são expostas a seguir: O Curso de Licenciatura da UFSC tem como objetivo formar o professor *“com domínio do conhecimento específico de sua área de atuação”*, tendo como compromisso explícito na redação *“a promoção de uma formação teórico-prática densa e que tem como ponto de partida a prática educativa. Ademais, o egresso tem “o compromisso com escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública”*.

No que tange a essas observações, seria sensato dizer que a organização do currículo possibilita materializar no plano ideal o que se propõe alcançar no objetivo do curso? O professor alfabetizador tem como objeto de ensino o sistema de escrita alfabética e irá trabalhar com esse objeto nos cinco anos do ensino fundamental, em especial nos três primeiros anos do ciclo da alfabetização. Pode-se dizer que ele de fato dispõe, ao se tornar egresso, de uma formação teórico-prática densa a fim de honrar o compromisso com a escola pública de qualidade?

Diante de todas essas considerações, infere-se que há um descompasso entre o modelo de egresso requerido pela sociedade ou mesmo almejado pelo curso e o modelo de egresso possibilitado por ele. As evidências apontam que em virtude da reduzida carga horária, o aprofundamento teórico-metodológico linguístico e psicolinguístico do professor alfabetizador acaba por ser inviabilizado.

5. DISCUSSÃO

De acordo com as análises levantadas nesse estudo, foi possível mapear pontos de estrangulamento importantes na formação inicial do professor alfabetizador. As ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas Universidades públicas analisadas revelam carências no que tange ao embasamento linguístico e psicolinguístico requeridos no exercício da função de alfabetizar.

Os dados coletados sinalizam para um desalinhamento entre o ideário das políticas públicas e o modelo de formação inicial efetivado nas Instituições de Ensino Superior. Uma das causas, conforme já apontada por Gatti et. al (2006, 2009,2010) e confirmada nessa pesquisa é que, embora haja uma vasta gama de dispositivos legais que aparentemente respaldam a formação teórico-metodológica sólida do professor alfabetizador, em especial as DCNP, na prática, torna-se impossível consolidar tal objetivo, em virtude do modelo de currículo evidenciado nessas diretrizes.

Neste ponto, a ênfase prescrita nas DCNP sobre a formação do professor de Anos Iniciais (alfabetizador) revela fragilidades uma vez que, ao seguir essas proposições as instituições de ensino superior terão forjado um egresso carente das aptidões mínimas necessárias para levar a cabo as responsabilidades requeridas no cotidiano da alfabetização.

Os indícios parecem confirmar as postulações de Gatti et. al (2006, 2009, 2010) sobre a configuração curricular proposta nas DCNP para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, cuja organização promove a materialização de uma formação generalista, polivalente, dispersa e inconsistente.

Neste contexto, o arcabouço teórico-metodológico de que o professor alfabetizador precisa dispor para atender as demandas pedagógicas cotidianas, parece não se efetivar.

As análises das ementas dos cursos de Pedagogia da UDESC e da UFSC demonstraram que a carga horária destinada para fundamentar o alfabetizador no que diz respeito ao objeto de ensino nas classes de alfabetização fica em torno de 5 a 6 pontos percentuais do total. Esse dado estatístico coloca em xeque as políticas públicas de formação do pedagogo, em especial, do alfabetizador. Afinal para que serve uma formação acadêmica senão para preparar profissionalmente esse professor? Como é possível conceber uma formação em que das quase

4.000 horas previstas para o curso, menos de 10 % do tempo é destinado aos conhecimentos sobre o objeto de ensino?

Como já apontado por Cagliari (1998), faz-se necessário entender que o professor alfabetizador é um “professor de Língua Portuguesa”, e que ao atuar nas classes de alfabetização tem em mãos um objeto de ensino bastante específico e complexo, o sistema de escrita alfabética. Como esse professor poderá desempenhar suas atribuições docentes sem o mínimo de respaldo teórico?

Neste contexto, o que se torna ainda mais evidente e incongruente com o perfil de egresso almejado é o fato que o professor alfabetizador— com menos de 250 horas de formação específica em linguagem verbal escrita, e destas, menos de 50 horas dedicadas ao sistema de escrita alfabética, além de quase nenhuma formação teórica sobre os processos de aprendizagem desse sistema – não estará preparado suficientemente para ensinar os aprendizes que irá encontrar nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e em especial para dar conta das demandas pedagógicas indispensáveis ao ciclo de alfabetização que corresponde aos três primeiros anos.

Traçando um paralelo com o profissional formado em Letras, novas indagações podem ser feitas. Quantas horas de formação esses profissionais precisam para serem forjados? Por que a formação em Letras demanda em média de 8 a 9 semestres de interação com os estudos da ciência da linguagem a fim de preparar o professor dos anos finais (e médio), enquanto o professor alfabetizador dispõe de uma formação específica com carga horária irrisória sobre o seu principal objeto de ensino? Por que a carga horária específica para esses profissionais destoa em tão alto grau da carga horária de formação do professor alfabetizador se ambos operam com o mesmo objeto de ensino: a linguagem verbal? Ademais, esses professores estão preparados para alfabetizar aprendizes que chegam aos anos finais sem o nível de competência em leitura e escrita requeridos para a faixa etária? Quando esses aprendizes terão a chance de passar por uma escola que garanta o direito ao pleno domínio da leitura? Essa não é a ferramenta fundamental para diminuir os altos índices de desigualdade e de exclusão social?

Os questionamentos aqui apresentados talvez possam ser respondidos. Embora requeiram respostas consumadas, deixar-se-ão subentendidas, uma vez que tal realidade parece ganhar força de mudança a partir das recentes determinações legais da resolução que

define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior [...] estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. [...] § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, **deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino**, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (Redação dada pela Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015) (Grifos nossos).

Apesar da existência dessa resolução, sabe-se de antemão que a formação linguística e psicolinguística do alfabetizador pode estar longe de ser alcançada, haja vista que os cursos de Licenciatura em Pedagogia terão dois anos para se adaptar à nova normativa. Ademais, constata-se empiricamente que a reformulação curricular sofre na maioria dos casos, interferências decorrentes de forças políticas internas às Instituições de Ensino Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de desenvolvimento deste trabalho desvelou informações significativas em relação à formação inicial do professor alfabetizador no que tange ao arcabouço teórico-metodológico indispensável ao exercício de sua função.

A análise das ementas das disciplinas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas de Florianópolis, UDESC e UFSC, possibilitou observar dados sobre a constituição curricular cujas características evidenciam um percentual reduzido de disciplinas e carga horária voltadas aos fundamentos linguísticos e psicolinguísticos envolvidos nos processos de alfabetização e que isso pode se refletir na atuação pedagógica do professor alfabetizador.

Ainda que ambas instituições perspetivem um perfil de egresso que denote o pleno domínio das especificidades demandadas na alfabetização, seus currículos parecem não materializar as proposições almejadas para tal perfil, haja vista que tanto em quantidade, quanto em qualidade, a formação do professor alfabetizador carece de uma fundamentação sólida para o domínio e a desenvoltura necessários ao desenvolvimento de sua profissão.

A opção em discutir a formação do professor alfabetizador pelo viés da linguística se baseia no entendimento de que ler e escrever são atos linguísticos, portanto, a Linguística, ciência da linguagem que trata da estrutura e funcionamento da linguagem verbal, inclusive da escrita, pode contribuir sobremaneira para os processos de formação do professor alfabetizador.

A Psicolinguística, ciência que se ocupa da aquisição da linguagem verbal oral e da aprendizagem da linguagem verbal escrita, bem como de seu processamento, pode servir, por sua vez, como aporte para uma melhor compreensão do processo de alfabetização, possibilitando assim um melhor desempenho profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da alfabetização.

Este trabalho traz em seu bojo a constatação de que, hoje, a formação do professor alfabetizador nestas duas instituições de ensino superior carece de maior embasamento linguístico e psicolinguístico referente aos processos de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Esta constatação, por seu turno, sugere que a formação do professor alfabetizador precisa ser revista, ofertando disciplinas e carga horária que possibilitem a apropriação, em maior escala, dos aspectos linguísticos e psicolinguísticos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização.

O professor alfabetizador ensina a linguagem verbal escrita nos seus aspectos relativos às habilidades de ler e escrever, tarefas complexas e sujeitas a interferências de fatores pedagógicos, linguísticos, fonológicos, sociolinguísticos, psicolinguísticos, entre outros. Desta forma, compreender os postulados básicos da ciência da linguagem – a Linguística (e suas subáreas) e da Psicolinguística – e saber aplicá-los é de fundamental importância para o desempenho do profissional.

Os saberes relativos a tais áreas podem promover a instrumentalização ao profissional, de modo que este intervenha com maior domínio e autonomia nas questões relativas à linguagem verbal oral e escrita. O professor alfabetizador precisa mobilizar esses conhecimentos para conduzir a bom termo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tais conhecimentos podem auxiliar o professor alfabetizador na escolha de métodos, estratégias e material didático que melhor se aproximem dos objetivos e direitos de aprendizagem requeridos no processo de alfabetização.

Seria um grande avanço educacional se os currículos da formação inicial do professor alfabetizador pudessem contemplar um eixo substancial de base linguística e psicolinguística para fundamentá-lo solidamente sobre as questões acima mencionadas, assim como outras que foram aqui discutidas.

Pretendeu-se, enfim, evidenciar que o domínio desses saberes facultará ao professor possibilidades para uma intervenção pedagógica com maior nível de excelência e rigorosidade em relação aos seguintes aspectos: elenco dos critérios de gradação e de sistematização dos conhecimentos a serem internalizados a respeito do sistema de escrita alfabética, em especial às instruções explícitas das relações grafo-fonêmicas e ao desenvolvimento da consciência fonêmica; promoção de um ambiente alfabetizador interativo e reflexivo; diagnóstico e prevenção de dificuldades de aprendizagem de aprendizes considerados típicos; escolha de alternativas, métodos, procedimentos, recursos e

materiais didáticos mais adequados ao perfil dos alfabetizandos, entre outros.

Considera-se, ainda, que os argumentos expostos neste trabalho são suficientes para dizer que a alfabetização exige maior especificidade de formação, pois se diferencia das demais etapas escolares. Contudo, não se deve entender que essa sugestão pretenda impor conhecimentos ao pedagogo, nem tampouco menosprezar os subsídios teóricos que se encontram curricularmente arrolados nas ementas das disciplinas dos referidos cursos, pois o que se buscou frisar foram às especificidades linguísticas e psicolinguísticas necessárias ao processo de alfabetização não contempladas em algumas ementas e quando o são, a carga horária parece ser insuficiente para a formação do alfabetizador.

As dificuldades derivadas da má alfabetização e o prejuízo social que disso deriva demonstram que essa lacuna curricular precisa ser de algum modo sanada a fim de que sejam alcançados melhores índices de proficiência em leitura e escrita dos sujeitos escolarizados.

As constatações feitas após a realização dos estudos e análises que resultaram nesta dissertação permitem a sugestão de que sejam criados cursos de formação inicial específicos em Alfabetização, corrigindo as distorções hoje existentes e formando um profissional com um perfil voltado às especificidades que esta etapa fundamental e estruturante da formação do leitor exige.

Concomitantemente, seria indispensável promover ações formativas que pudessem compensar esses déficits de fundamentação teórico-metodológica aos egressos em exercício por meio de cursos de formação continuada, entre eles, cursos de aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação, bem como, assegurar a ampliação de espaços de discussão por meio da criação de fóruns de debate, congressos, seminários e associações.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. **O que é consciência fonêmica**. In: LAMPRECHT, R.[*et al.*]. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BADDELEY, A. D. **Working memory**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1986.

_____; HITCH, G. **Working memory**. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 1974. p. 47–90.

_____. **Memória de trabalho**. In: BADDELEY, A; ANDERSON, M.C; EYSENCK, M. W. *Memória*. Tradução Cornélia Stoltzing. Porto Alegre. Artmed. 2011, cap. 3, p. 54-82.

_____. **The episodic buffer: A new component of working memory?** *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–423, 2000.

BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

_____.; HAMILTON; IVANIC, R. **Situated literacies**. London and NY: Routledge, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>. Acesso em 12.12.2013.**

CAGLIARI, I. C. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO-MARTINS. **Consciência fonêmica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes. 1995.

_____. **Consciência fonêmica e aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. Caderno de pesquisa. São Paulo. N. 76, p. 41-49, fev. 1991.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação mais sintética ou mais global de alfabetização**. Rio Grande do Sul, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonêmica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CHRAIM, Amanda Machado. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonêmica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 2012

COIMBRA, M. **A habilidade metafonológica em crianças de 5 anos**. Letra de hoje, Porto Alegre, v.32.n.461-79, 1997b.

COSTA, A.C. **Consciência fonêmica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Letras de hoje, Porto Alegre, v.38, n2, p. 137-153, 2003.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi e CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n85/09.pdf> Acesso em 05.11.2014.

DEHAENE, Stanislas. **Neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EYSENCK, M. W. ; Keane, M.T. **Manual de psicologia cognitiva**. Tradução de Magda França Lopes. 5ed. Porto Alegre. Artmed, 2007. Título original. Cognitive Psychology: A Students Handbook.

FLORIANÓPOLIS, UDESC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. (UDESC, 2010 p. 5). Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf f Acesso em 12.04.2015.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonêmica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GATHERCOLE, S. E., & ALLOWAY, T. P. **Working memory and learning: a practical guide**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

GATHERCOLE, S. E. et al. **Working memory in children with reading disabilities**. Journal of Experimental Child Psychology, 93, 265–281, 2006.

GATHERCOLE, S. E., et al. **Working memory in the classroom**. In S. Pickering (Ed.), Working memory and education. Amsterdam: Elsevier Press, 2006. p. 219–240

GATTI, A. Bernadete, NUNES, M.R. Marina, GIMENES, A.S. Nelson, TRATUCE, L.B.P. Gisela, UNBEHAUN, G. Sandra. **A formação de professores no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. [HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf.%20Acesso%20em%2018.12.2013"](http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf.%20Acesso%20em%2018.12.2013) Acesso em 18.12.2013. Acesso em: 17.12.2014.

_____. **Formação plena para os professores**. Fundação Carlos Chagas, 2006. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf Acesso em: 22.01.2015

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Resumo executivo. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf Acesso em 05.02.2015.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. London: Taylor and Francis, 1994.

GOMBERT, J. E. **Metalinguist development**. Chicago. University of Chicago Press, 1992.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. E. **Phonological skills and learning to read**. London: Erlbaum, 1990.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. Language and Society, Standford, v.11, p. 49-76, 1982.

_____. Ways with Words: **Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por> Acesso em 12.01.2015

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre. Artmed, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivo_s/5710.pdf Acesso em 20.01.2015

_____. **Interações Assimétricas**. Número Especial de Trabalhos em Linguística Aplicada 18, 155 pgs.mp; MEC, 2005. 60 p. 1991.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MALUF MR, BARRERA SD. Consciência fonêmica e **linguagem escrita em pré-escolares**. *PsicolReflex Crit.* 1997;10(1):125-45.

MASCARELLO, Lidiomar José. **As Características Cognitivas e Comportamentais de Crianças com Baixa Memória de Trabalho**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.16, n.2, p. 463-480, jul./dez. 2013.

MOOJEN, S. et al..**Consciência fonêmica: instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, J. KOLINSKY, R. GRIMM-CABRAL, L. **A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística**. In: RODRIGUES, C., TOMICHT, L. M. B. (Orgs.) *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed: 2004.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. & BERTELSON, P. (1979) **Does awareness of speeche as a sequence of phones arise spontaneouly?** *Cognition*, 7, 323-331

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria R. L. História **dos métodos de alfabetização no Brasil**. O Brasília: Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e Letramento em debate.”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

NAZARI, Gracielle Tamioso. **Panorama de pesquisas sobre consciência fonêmica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil no período de 1991 a 2009**. Letrônica, v. 3 , n. 1 , p. 3 julho 2010.

NÚCLEOTV, Núcleo de vídeo SP. **Formação de professores: currículo**. Entrevista com Bernardete Angelina Gatti. 09'14'' Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BNuiDwsx_sg. Acesso em novembro de 2014.

PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo. Cultrix. 1970.

PISA/OCDE. Disponível em: www.pisa.oecd.org Acesso em 18.12.2014.

POERSCH, José Marcelino. **Núcleo mínimo de formação linguística do alfabetizador**. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/article/viewFile/2172> Acesso em 24.06.2013.

_____. **Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística?** In: TASCÁ, Maria, POERSCH, José Marcelino (coord). Suportes linguísticos para a alfabetização. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonêmica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, DEMERVAL. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

_____. **Capacidades metafonológicas e teste de avaliação: implicações sobre o ensino de português**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.1, p.139-156, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10423>

_____. **Interações Assimétricas**. Número Especial de Trabalhos em Linguística Aplicada 18, 155 ps. mp; MEC, 2005. 60 p. 1991.

_____. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo. Ática, 1991.

_____. **Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2010

SEVERINO, A. J. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 50 ed, São Paulo, Cortez, 2009.

SELKIRK, Sad da Costa et al. The syllable. In: Hulst, H., SMITH N. **The structure of phonological representations**. Foris: Dordrecht, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e escolarização: reflexões a partir do INAF 2001/ organização Vera Ribeiro**. São Paulo. Global, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

_____. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2004.

SIEGEL, L. S., & RYAN, E. B. **The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children**. *Child Development*, 60, 973–980, 1989.

SILVA, M. D. e MAGALHÃES, I. M. **A não formação linguística do professor alfabetizador**. Anais do XV Congresso nacional de linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. P1362. Acesso em 10.12.2013: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/108.pdf

SOUZA, Ana Cláudia de. **(Re) memória, (des) memória, e aprendizagem Caminhos para se pensar a atividade de leitura**. In: SOUZA, Ana Claudia de.; GARCIA,Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1.ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

_____. **Leitura, produção de sentidos e ensino**. In: II Seminário de Leitura e Produção Textual - SELEP, 2012, Criciúma. II SELEP - Seminário de Leitura e Produção Textual. Criciúma: Editora da UNESC, 2012. v. 1. p. 1-12.

_____. Ana Cláudia de. **O sistema alfabético de escrita, os métodos de alfabetização e as implicações do desenvolvimento da consciência fonêmica no processo de aprendizagem da leitura:** questões teóricas e método(lógicas). Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. III, p. 350-360, 2014. <http://periodicos.unesc.net/index.php/selep/article/viewFile/631/634>

SWANSON, H. L. **Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory.** Journal of Experimental Child Psychology, 85, 1–31, 2003.

STROMQUIST, Nelly. P. **Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.301-320, jul/dez.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200008. Acesso em: 10.12.2013.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

_____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge. University Press, 1984.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. **Social literacies.** London: Longman, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do Currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados.** 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaeterzi.pdf>. Acesso em: 15.12.2013.

TOMITCH, L. M. B. **Reading: Text organization perception and working memory capacity.** Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

UNIVESPTV. **Formação de professores.** Entrevista com Marcos Lorieri. 14'57". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O6TjwHId4wM>. Acesso em novembro de 2014.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1968].

VYGOTSKIY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem, 2001 [1934].

ANEXO I

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. ^(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "e" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

2

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional prioritizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

5

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.