

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

VANESSA DELLAGRANNA BRUTKOWSKI

**A FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO CONCEITO DE ZONA
DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

CURITIBA

2015

VANESSA DELLAGRANNA BRUTKOWSKI

**A FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO CONCEITO DE ZONA
DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia, da
Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito
para obtenção do título de Pedagoga.

Professora Orientadora: Neyre Correia da Silva.

CURITIBA

2015



Universidade Tuiuti do Paraná

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

NOME DO(A) ALUNO(A): Vanessa Dellagranna Brutkowski

TÍTULO: A Função Mediadora do Professor no Processo de Alfabetização da Língua Portuguesa à Luz do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Membros da banca avaliadora:


Professora Neyre Correia da Silva
Orientador(a)


Professora Regina Bonat Pianovski
Membro da banca


Professora Maria Iolanda Fontana
Membro da banca

Curitiba, 16 / junho / 2015.

Nota: 10

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus que me possibilitou a alcançar muitos objetivos e sonhos como esta graduação.

A todas as pessoas que estiveram ao meu lado neste momento tão importante de minha vida como meus pais, Luci e Pedro, meus irmãos, Marcelo e Rodrigo, e meu noivo, Rafael (quem precisou ter uma grande paciência com minhas ansiedades no desenvolvimento desta pesquisa). Além de minhas queridas amigas, Joelma, Emelyn e Carla, que enfrentaram junto comigo todas as alegrias e momentos conturbados de nossa formação acadêmica.

Também quero agradecer a todas as minhas professoras que são influência direta em todas as etapas desta pesquisa. Desde a minha professora da pré-escola, querida Rosane, e todas as que vieram ao longo de todos os anos de estudo e, em especial à professora orientadora, Neyre Correia da Silva, e à Coordenadora do Curso de Pedagogia, Maria Iolanda Fontana, que estiveram presentes desde os primeiros momentos de meu aprendizado no curso de Pedagogia e que me ajudaram na construção desta pesquisa. À professora orientadora Neyre, que trouxe ao meu conhecimento pela primeira vez o teórico Lev S. Vygotsky, a quem sou muito agradecida por seus estudos e conceitos elaborados, assim como a seus colaboradores, que foram de extremo significado na construção desta pesquisa, e principalmente em minha formação profissional e pessoal. Assim, como à Coordenadora Maria Iolanda, com seu apoio, tanto durante a disciplina de Alfabetização e Letramento quanto na elaboração desta pesquisa.

Quero agradecer também a todas as pessoas que trabalham comigo na Escola de Educação Infantil em que sou estagiária, que me possibilitaram ver na prática aquilo que aprendia na teoria, na Universidade e nos materiais sugeridos neste espaço escolar para aprimorar meus conhecimentos quanto ao desenvolvimento das crianças, e que também possibilitaram o meu aprendizado e desenvolvimento como pessoa e profissional da educação, que muito me orgulho de ser.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa tem como indagação central a pergunta: como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky pode auxiliar o professor a exercer a função de mediador da aprendizagem no processo de alfabetização da língua portuguesa no início do ensino fundamental? Como principal objetivo geral delineia-se: analisar o papel da função mediadora do professor no processo de alfabetização da língua portuguesa à luz do conceito de ZDP. E, como objetivos específicos temos: relacionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a função mediadora do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança; evidenciar a importância da diversidade de métodos, metodologias e conteúdos para o efetivo desenvolvimento e aprendizagem da criança no processo de alfabetização em língua portuguesa; e destacar o papel da formação continuada dos professores para poder atingir a plena formação das crianças, em especial na fase de alfabetização da língua portuguesa. O estudo é de abordagem qualitativa e adota como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, realiza-se um levantamento histórico de acontecimentos que podem ter influenciado Vygotsky a formular os conceitos de *Mediação* e o de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que são abordados e analisados mais detalhadamente neste trabalho, devido ao objeto de estudo em questão. Discute-se as etapas e métodos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. É apresentado um instrumento que contribui para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, o PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a, 2012b). Conclui-se que o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) de Vygotsky, constitui o “espaço” no qual o professor, que de fato exerce a função mediadora, pode intervir diretamente para a alfabetização das crianças nos anos iniciais. Compreendendo que o professor atua como um instrumento (mediador) que propicia a estes sujeitos avanços que não ocorreriam espontaneamente se não fosse por sua intervenção constante na mediação e construção do conhecimento. É justamente nesse espaço, intencional, proposital, de interação professor-aluno na ZDP, que a escrita poderá assumir o caráter de mediador (a) da atuação social desses atores escolares, contribuindo para a consolidação dos processos de alfabetização e de letramento do educandos. Para que o professor-mediador possa atuar como alfabetizador faz-se necessário que esteja capacitado por meio de formação inicial e continuada, tendo o conhecimento dos conceitos e do histórico dos métodos de alfabetização, essenciais para os avanços no processo do aprendizado de seus alunos e em sua própria formação.

Palavras-chaves: Alfabetização da Língua Portuguesa; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Professor Mediador; Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 VIDA E OBRA DE VYGOTSKY E O CONTEXTO HISTÓRICO DO TEÓRICO QUE MUDOU A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	11
3 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL/POTENCIAL	17
3.1 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A ZDP	22
4 ALFABETIZAÇÃO – ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	27
4.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	29
4.1.1 Histórico dos métodos de alfabetização no Brasil	32
5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	39
6 O CONCEITO DE ZDP E A FUNÇÃO DE MEDIADOR DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Considerando o significativo papel do professor na construção do conhecimento em todas as etapas dos processos de ensino-aprendizagem, e principalmente na formação integral do indivíduo, profissional e apto às relações com o outro, surge o tema do presente trabalho: “A função mediadora do professor no processo de alfabetização da língua portuguesa à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky”.

Este tema está sendo abordado não apenas por representar as afinidades da pesquisadora-autora, mas principalmente em função de que, em suas observações, como estudante ao longo de doze anos de educação básica, acrescidos de quase seis anos de ensino superior, percebeu que quando o professor se empenha em trazer novidades e assuntos significativos para a formação de seus alunos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais interessante, prazeroso e efetivo. Isso parece propiciar ao aluno a possibilidade de alcançar seus objetivos, principalmente no que diz respeito à sua formação integral como ser humano – função esta que é desempenhada e mediada pelo professor –, além de trazer mudanças de concepções (muitas vezes ultrapassadas), e esperanças de mudanças no ensino e sua conseqüente qualidade.

Assim, este trabalho entende que, para que possamos compreender a importância do professor nos processos de ensino e aprendizagem, primeiro precisamos questionar a sua função como mediador destes processos, e neste estudo focalizaremos a seguinte pergunta: como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky pode auxiliar o professor a exercer a função de mediador da aprendizagem no processo de alfabetização da língua portuguesa no início do ensino fundamental?

Segundo Vygotsky (1984), a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) é constituída pela diferença entre a *Zona de Desenvolvimento Real*, que é aquilo que a criança consegue fazer sem ajuda de um adulto ou criança mais experiente, aquilo que já está consolidado, que faz com autonomia, e a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, que é aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente. De acordo com o autor, o professor exerce a mediação justamente nesses níveis de desenvolvimento que ainda precisam de apoio para se firmarem, contribuindo para a aprendizagem do aluno, e para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores¹, além da autonomia e de aspectos afetivos e sociais.

Nesse sentido, o professor pode realizar diversificadas atividades que contribuirão no processo de desenvolvimento das potencialidades ou capacidades de raciocínio, memória, observação, atenção, concentração, socialização, análise crítica e compreensão de mundo, sem deixar de lado questões emocionais, de imitação e o faz de conta, fundamentais na fase de alfabetização em língua portuguesa, especialmente, para as crianças que estão tendo seu primeiro contato formal com a escrita da sua língua materna. E, mesmo considerando essas diversificadas atividades, a criança poderá tanto avançar quanto retroceder no caminho para o sucesso nesse processo, intensificando a necessidade de conhecer melhor como devem ser essas mediações do professor, segundo o que se preconiza no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, no que diz respeito à alfabetização de crianças no início do ensino fundamental.

Portanto, para responder a pergunta central desta pesquisa, enunciada anteriormente, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Analisar como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky contribui para que o professor exerça efetivamente a função de mediador no processo de alfabetização da língua portuguesa. E, como objetivos específicos: relacionar o conceito de ZDP e a função mediadora do professor no processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança nos anos iniciais do ensino fundamental; pesquisar a necessidade de diversificar métodos, metodologias e conteúdos para o efetivo desenvolvimento e aprendizagem da criança no processo de alfabetização em língua portuguesa; e destacar o papel da formação inicial e continuada dos professores para que possam atingir a plena formação das crianças, em especial na fase de alfabetização da língua portuguesa.

Em relação à abordagem do problema esta pesquisa é qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), este tipo de pesquisa, a qualitativa, “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Ou ainda, de acordo com as autoras, a abordagem qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade

¹ As Funções Psicológicas Superiores (FPS) são os processos psicológicos mais complexos, peculiares dos seres humanos, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e espaço presente (OLIVEIRA, 1997).

que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica nas relações sociais.

Quanto à metodologia de pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Fonseca (2002, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37), estes tipos de pesquisas apresentam as seguintes características:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa documental é semelhante aos caminhos da pesquisa bibliográfica, sendo, por vezes, difícil diferenciá-las:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. [...] A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Por ser uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizam-se, além dos textos e livros do próprio Vygotsky, materiais das autoras: Zanella (1994, 2001), Oliveira (1997), Sforzi (2008) e Esteban (2000, 2005), autoras de significativa contribuição quanto às abordagens ao tema: Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. E quanto à alfabetização da língua portuguesa, empregou-se materiais das autoras: Lima (2009) e Mortatti (2006), entre outros autores que complementam os estudos realizados por essas duas autoras, e o documento do Ministério da Educação Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012a, 2012b) e o Plano Nacional da Educação – PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014).

Esses autores e documentos contribuíram de modo significativo na construção e elaboração deste estudo, além da experiência, já citada acima, da autora/pesquisadora, constatamos a expressiva influência dos (as) professores (as) ao longo do percurso escolar e acadêmico, considerados como fundamentais à construção do mesmo.

No primeiro capítulo teórico a seguir, o Capítulo 2, a pesquisadora/autora faz um levantamento histórico dos acontecimentos que teriam influenciado a vida de Vygotsky, considerados como necessários à compreensão dos conceitos de *Mediação* e o de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que são melhor detalhados no capítulo subsequente, o Capítulo 3.

No Capítulo 4 encontram-se a apresentação dos métodos e das fases da alfabetização, e um levantamento histórico destes métodos no Brasil, em uma perspectiva histórica e metodológica. Ainda abordando a alfabetização, no Capítulo 5 é apresentado um instrumento atual que visa contribuir para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, o PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

E, no Capítulo 6, encontra-se uma discussão que visa realizar a coordenação entre todos os capítulos anteriores, no sentido de relacionar os conceitos abordados, possibilitando sua compreensão e formulando a resposta à problematização: Como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky pode auxiliar ao professor exercer a função de mediador da aprendizagem no processo de alfabetização da língua portuguesa?

Para finalizar a pesquisa e concluí-la, temos as considerações finais, onde se encontra uma síntese dos dados que foram obtidos ao longo desta pesquisa, construída a partir do entendimento atingido pela autora/pesquisadora.

2 VIDA E OBRA DE VYGOTSKY E O CONTEXTO HISTÓRICO DO TEÓRICO QUE MUDOU A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Devido à escolha do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Semenovitch Vygotsky² como alvo central deste estudo, e considerando a importância dos momentos históricos vivenciados pelo autor ao longo de seus estudos até chegar nesse conceito, considera-se fundamental apresentar um pouco sobre sua vida e sobre os conflitos históricos vivenciados pela humanidade que deixaram marcas nos processos de construção científica, cultural e social, e que podem ter afetado direta ou indiretamente a formulação desse conceito por esse autor, a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Essa contextualização histórica permite que se compreenda melhor a necessidade e a importância das pesquisas e estudos feitos pelo autor, ou baseados nos conhecimentos dos mesmos, que possibilitaram a realização deste trabalho e que colaboram, principalmente, para a compreensão do papel fundamental de Vygotsky para a Educação e Psicologia.

Antes de iniciar a apresentação da vida de Vygotsky, é necessário trazer brevemente alguns aspectos históricos que marcaram o final do século XIX e início do século XX na Europa, que podem ter influenciado direta ou indiretamente a formação desse teórico. Neste período, esse continente era considerado o berço das revoluções da política, da indústria, das ciências e das artes. Tinha um destaque importante no cenário mundial, devido aos avanços que vinham sendo alcançados no processo de industrialização. Avanços estes que impulsionaram o desenvolvimento técnico-científico, a expansão dos meios de comunicação, a invenção de meios de transporte, e a concentração da produção e do capital que resultaram na formação de monopólios e cartéis (ZANELLA, 2001).

Constata-se que o resultado da industrialização e da formação de monopólios, fez com que decaísse a qualidade de vida dos cidadãos da época, segundo Zanella (2001), gerando-se em condições insalubres de trabalho, jornadas exaustivas, remuneração inadequada e injusta que levavam a inquietações populares em quase todos os países. Essas reivindicações de melhores condições de trabalho e problemas sociais despertaram a atenção de políticos, intelectuais e

² Várias transliterações têm sido adotadas para o sobrenome do autor: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vigotski. Neste trabalho optei por "Vygotsky", pois tem sido a mais frequentemente utilizada, contudo, nas citações literais e na lista de referências, respeitarei e preservarei as grafias originais contidas nos textos consultados (ROMANELLI, 2011).

artistas, assim como daqueles que não passavam por tais situações diretamente, cidadãos de classes sociais abastadas que se empenhavam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse crescente cenário de desigualdades do início do século XX, vivenciado por causa do forte imperialismo, caracterizado por uma concentração exacerbada da produção e do capital nas mãos de uma pequena elite, que monopoliza o poder, e pela manutenção do domínio econômico e concentração de riqueza, por meio da partilha econômica do mundo pelas grandes potências, que dominavam territórios considerados atrasados e que, devido a sua política, assim permaneciam. Como resultado dessa disputa expansionista acirrada e da rivalidade entre os países dá-se o início da Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918. (ZANELLA, 2001).

Após a Primeira Guerra Mundial, o continente europeu declinou sua hegemonia política, econômica e militar, surgindo assim uma nova potência mundial, os Estados Unidos da América (EUA). Os problemas sociais se agravaram com o conflito e as condições de vida sofreram grandes mudanças (ZANELLA, 2001).

A Rússia do início do século XX, em meio a esse contexto histórico caracterizava-se por apresentar uma política anexionista, antissemítista³, onde a maioria de sua população vivia em situação precária e sofria com repressões às liberdades individuais. O país vivia sob o domínio do Czar Nicolau II, e sua economia era voltada para a agricultura. No ano de 1905, a Rússia enfrentou uma crise por causa de uma revolução popular contra o referido Czar. E, devido ao processo de industrialização investido por capital estrangeiro no final do século XX, originou-se uma nova classe social, o proletariado urbano, que apresentava condições de vida sub-humanas, que o levava a pedir melhores condições de vida constantemente ao Czar (ZANELLA, 2001).

O descontentamento da população com uma Rússia que mantinha estruturas muito atrasadas em relação ao restante do mundo só se intensificou. A Guerra Russo-japonesa, entre 1904 e 1905, ofereceu o motivo que faltava para a população se reunir em protesto contra o sistema. A Rússia saiu derrotada, foi então que no dia 22 de agosto de 1905 o padre Gregori Gapone organizou a população em uma manifestação pacífica que marchou até o palácio de inverno do Czar

³ Antissemitista refere-se à “atitude daqueles que são hostis aos judeus e pregam medidas de exceção contra eles”. (HOUAISS; GARCIA; LIMA, 1982. p. 64).

Nicolau II para entregar um documento com uma série de reivindicações dos russos. O Czar ameaçou reprimir o movimento caso não recuassem, como isto não aconteceu, a guarda do Czar disparou contra a população e deixou aproximadamente um milhão de pessoas mortas. Esse evento ficou conhecido como “Domingo Sangrento”, e acabou com a boa imagem que os súditos tinham do Czar, oferecendo o passo inicial para o movimento revolucionário (ZANELLA, 2001).

Os diversos setores da sociedade russa passaram a contestar os atrasados sistemas por eles enfrentados. Os trabalhadores urbanos reivindicavam melhorias econômicas e igualdade, enquanto intelectuais e liberais protestavam por direitos civis, as forças armadas e as nacionalidades minoritárias queriam liberdade cultural e política, e os camponeses, principais descontentes, almejavam melhoras econômicas (ZANELLA, 2001).

A Revolução Russa de 1905 acabou sendo um movimento espontâneo contra o governo em vigência, mas foi de grande importância na mudança da estrutura russa e para permitir a grande revolução em 1917, que teve dois momentos importantes. O primeiro em fevereiro deste ano, quando ocorreu a queda do último Czar, ou ainda, a queda da monarquia e a ascensão do povo. Segundo Marabini (1989, *apud* ZANELLA, 2001, p 37-38): “esta revolução do início de 1917, não existiram mentores nem heróis isolados, apenas houve um único responsável, o povo”.

E o segundo momento, em outubro de 1917, em que o povo novamente insatisfeito com os governantes da época saiu às ruas reivindicando por seus direitos ainda não atendidos, mesmo após a queda do último Czar, substituído por um governo provisório, que também teve sua queda, devido a esse segundo movimento da Revolução dos cidadãos russos. Este movimento comoveu e abalou o mundo, pois aconteceu, praticamente, sem mortes e sem abalar a rotina dos russos (ZANELLA, 2001).

Após essas Revoluções de 1917, nasce uma efervescência intelectual, artística, de pensamentos inovadores nas ciências, preocupação com as políticas educacionais e debate entre as diferentes tendências da psicologia. Surge no campo da psicologia a aceitação da filosofia materialista dialética (que contribui significativamente para as teorias e conceitos de Vygotsky), como suporte para a construção de uma nova psicologia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A filosofia materialista dialética apresenta a seguinte concepção, segundo

Zanella (2001), “[...] a visão de homem enquanto sujeito histórico, ativo, modificador do contexto que o abriga ao mesmo tempo em que é por este modificado”.

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielorrússia, em 1896. Conforme Oliveira (1997):

O momento histórico vivenciado por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores, a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1997, p.14).

Levando-se em consideração os conflitos citados acima, podemos verificar a importância das revoluções ocorridas no passado, que graças à força e à luta do povo nas ruas por seus direitos e por mudanças e melhorias para sua qualidade de vida, pode-se vivenciar transformações e melhorias já naquela época e para o futuro. Também se evidencia a importância da liberdade ao acesso ao conhecimento, pois com as mudanças industriais exigem-se mais conhecimentos para a população, com o propósito de trazer uma nova condição de vida e evolução para as mesmas, não apenas no sentido da sobrevivência básica, mas com qualidade de vida, que é direito de cada ser humano.

Retomando a vida de Vygotsky, em 1913, ele ingressa no curso de Direito. Em 1914, passa a frequentar aulas de história e de filosofia na Universidade Popular Shanyavskii. No ano de 1916 escreve “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, como trabalho de conclusão do curso de Direito, e em 1917 forma-se neste curso pela Universidade de Moscou, em meio a Revolução Russa. Do ano de sua formação até 1923 viveu em Gomel, lecionando literatura e psicologia (OLIVEIRA, 1997).

No ano de 1918, abre, juntamente com seu amigo, Semyon Dobkin, e com o primo, David Vygotsky, uma pequena editora de obras de literatura (fechada pouco tempo depois, devido a uma crise de fornecimento de papel na Rússia). E, em 1920, descobre que está tuberculoso (OLIVEIRA, 1997).

Em 1924, participa de uma Conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, marco importante em sua história profissional. Segundo Zanella (2001), neste evento estão reunidas as mais altas expressões da psicologia soviética, debatendo as dificuldades para criar uma nova “psicologia marxista”,

quando surge o jovem Lev S. Vygotsky, que escolhe um tema que confronta com a maior entidade científica de psicologia da época – o Instituto de Psicologia de Moscou – representado por Kornilov. Após este impacto causado por Vygotsky no evento de psicologia, é convidado a integrar a equipe de pesquisas do Instituto por Kornilov e muda-se para Moscou.

Para Vygotsky, segundo Duarte (2000, *apud*, ZANELLA, 2001, p.72):

O homem é um ser eminentemente social, pois é a partir das relações estabelecidas com outros que paulatinamente constrói suas características singulares e constitui-se enquanto sujeito, ou seja, enquanto alguém que, ao mesmo tempo em que é marcado pelo contexto social e histórico em que se insere, é capaz de regular sua própria conduta e vontade, de reconhecer-se enquanto ser resultante da história e, ao mesmo tempo, seu produtor.

Assim, Vygotsky incumbiu-se em criar uma nova psicologia, fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético (ZANELLA, 2001). Escreve em 1925 o livro *Psicologia da Arte*. Viaja para o exterior pela primeira e única vez na vida. Começa a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes (transformado, em 1929, no Instituto de Estudos das Deficiências e, após sua morte, no Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiência da Academia de Ciências Pedagógicas). Entre 1925-1939 são publicados trabalhos seus, sete artigos diversos, no mundo Ocidental, segundo Oliveira (1997). Morre de tuberculose, em 1934, aos 37 anos de idade. Este ano também é o da publicação do livro *Pensamento e Linguagem* na URSS. Ainda, segundo a autora, entre os anos de 1936-1956, as obras de Vygotsky deixam de ser publicadas na URSS, por motivos políticos.

Ocorre em 1962 a publicação do livro *Pensamento e Linguagem* nos Estados Unidos; entre 1982 e 1984 surgem as edições das obras completas de Vygotsky, na URSS; a coletânea *A formação Social da Mente* chega ao Brasil em 1984; o livro *Pensamento e Linguagem* é publicado no Brasil em 1987; e a publicação de *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, na coletânea *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, chega ao Brasil em 1988 (OLIVEIRA, 1997).

Pode-se verificar, ao longo do processo de pesquisa, o quanto é significativo o levantamento histórico realizado, com enfoque específico na vida e obra de Vygotsky, pois isso permite que nos próximos capítulos seja possível a

compreensão de sua teoria e, principalmente, dos conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, neste capítulo verifica-se que o que aprendemos constantemente na vida acadêmica, ao estudar o passado para entender o presente, propicia a possibilidade de mudar o futuro.

Tendo em vista tais considerações, encontraremos no próximo capítulo a explicação e a definição dos conceitos de *Mediação* e de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que podem ser considerados como o resultado alcançado por Vygotsky em função de influências vivenciadas por ele no decorrer dos acontecimentos históricos que foram abordados neste capítulo.

3 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL/POTENCIAL

Vygotsky dedicou seus estudos ao que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, ou seja, interessou-se em compreender os processos psicológicos mais complexos, peculiares dos seres humanos que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e espaço presente, segundo Oliveira (1997).

De acordo com a autora, o ser humano tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar momentos não vivenciados, planejar ações que ainda serão realizadas. Assim, considera-se esse tipo de atividade psicológica “superior”, distinta de ações mais elementares como as ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), ações automatizadas (como o movimento da cabeça na direção de um som forte e repentino), ou processos mais simples (como o ato de não encostar a mão em uma chama da vela).

Um conceito central para a compreensão dos aportes vygotskianos quanto ao funcionamento psicológico dos seres humanos é o conceito de mediação, que, “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, de ser direta e passa a ser mediada por elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Vygotsky distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos, entendidos como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de trabalho, com função de provocar mudanças nos objetos (externos ao indivíduo), e os signos, que são a representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presente, e que provocam mudanças internas, “dentro” do indivíduo (OLIVEIRA, 1997).

Durante a evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo ocorrem mudanças qualitativas no uso dos signos, chamados por Vygotsky de processo de internalização, ou seja, marcas externas que vão se transformar em processos internos de mediação, essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e que evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos signos ou processos psicológicos, como afirma Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997).

A mediação foi feita através de instrumentos, símbolos ou signos ao longo do processo histórico vivenciado pela humanidade, deixando um legado, ao serem transmitidos para as novas gerações e, assim, permanecem vivos nos processos de interação e de interdependência entre sujeito-conhecimento-sujeito (SFORNI, 2008).

Segundo Oliveira (1997, p. 27):

Vygotsky, trabalha, então com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas profundamente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Para entendermos melhor este significado dos termos instrumento e signo, apresento o experimento “palavras proibidas” realizado por Leontiev (*apud* OLIVEIRA, 1997): este experimento visa fornecer elementos para a compreensão do papel dos signos mediadores na atenção voluntária e na memória. O autor utilizou um jogo infantil tradicional na Europa como base para estruturar a situação experimental. Neste jogo uma pessoa faz perguntas à outra, que deve responder sem usar determinadas “palavras proibidas”. No experimento, as crianças deveriam responder a diversas perguntas sobre cores, por exemplo: “Qual a cor de um tomate?”, “Qual a cor de sua blusa?”, sem usar o nome de duas cores definidas como “proibidas” pelo experimento, neste caso, verde e amarelo.

Na primeira fase do experimento o pesquisador formulava as perguntas oralmente, e a criança simplesmente respondia. Se a criança falasse as cores proibidas sua resposta era considerada errada. Numa segunda fase, a mesma brincadeira de perguntas foi realizada, mas as crianças dessa vez recebiam cartões coloridos que podia utilizar, se quisessem, como auxiliar no jogo. Algumas crianças passaram a utilizar esses cartões como ajuda para a atenção e memória, para separar as cores que eram proibidas. Antes de responder as perguntas olhavam para os cartões como se estivessem utilizando-os como fonte de informação. As crianças que utilizaram os cartões como marcas externas e apoio, obtiveram menos erros do que as crianças na primeira fase do experimento. Aqui as atividades psicológicas foram beneficiadas pela utilização de signos como “instrumentos psicológicos”. Com a ajuda de mediadores aumentou a capacidade de atenção e memória e permitiu maior controle voluntário da criança sobre a atividade. Assim, neste experimento evidencia-se que: “A mediação é um processo essencial para

tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.” (OLIVEIRA, 1997, p.33).

É importante observar que os processos de mediação também passam por transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. E por apresentarem funções psicológicas mais sofisticadas, “superiores”, segundo Oliveira (1997), os processos mediados vão se construindo ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes em crianças pequenas.

Com o experimento realizado por Leontiev (*apud* OLIVEIRA, 1997) das “palavras proibidas”, percebe-se que apenas crianças a partir de aproximadamente oito anos conseguem se beneficiar com os cartões coloridos, crianças menores ainda não conseguem, assim como para adultos não faria diferença a presença ou ausência dos cartões.

Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997), esses distintos resultados ocorrem, pois crianças menores operam de forma direta e ainda não apresentam maturação para o uso de signos mediadores. Assim como para os adultos não seria necessário o uso dos cartões, pois estes já têm internamente a capacidade de realizar representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Já as crianças de aproximadamente oito anos, que estão passando por suas primeiras fases de aprendizado e internalização, conseguem se beneficiar do uso dos signos mediadores.

Para o adulto, essa capacidade de conseguir realizar as representações mentalmente substituindo a necessidade de objetos reais é o que o possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, possibilitando-lhe imaginar, fazer planos e ter intenções. Quando nos remetemos aos processos superiores, que se caracterizam por ser peculiar ao homem, “[...] as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo.” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Ao longo da história da humanidade, o trabalho torna-se fundamental ao desenvolvimento da atividade coletiva, às relações sociais, ao uso de instrumentos e representações da realidade, que possibilitam aos membros dos grupos sociais compartilharem, comunicarem-se e se aprimorarem nas interações sociais. Pensando nessa necessidade de interações sociais, Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997) nos mostra que os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos psicologicamente diferentes,

de maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos dentro destes grupos.

Vygotsky, de acordo com Oliveira (1997), aborda a cultura, não apenas considerando fatores como: país onde o indivíduo vive, nível socioeconômico, ou profissão dos pais, mas como grupo cultural, que fornece ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são significativos. Ou ainda, “Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.” (OLIVEIRA, 1997, p. 37-38). Assim, a interação face a face entre indivíduos particulares exerce um papel central na construção do ser humano:

[...] é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. [...] A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Segundo Vigotski (1998), o processo de internalização consiste numa série de transformações. Dentre essas transformações temos o processo interpessoal (ou interpsicológico – entre pessoas) e intrapessoal (ou intrapsicológico – que ocorre no interior da criança), que são considerados como processos importantes no desenvolvimento dos processos mentais superiores e que apresentam características diretamente relacionadas ao desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VIGOTSKI, 1998, p.75).

Outro tema significativo para o desenvolvimento do ser humano, segundo o autor, é a cultura, que não é algo pronto e estático, mas um processo dinâmico e ativo, no qual a vida social acontece através das interações sociais. E esse processo em que o indivíduo internaliza a matéria-prima oferecida pela cultura, transforma-o e o faz transformar seu meio. É um dos principais mecanismos na visão de Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997), pois para o teórico é como se no processo de desenvolvimento do indivíduo, este “tomasse posse” dos seus modos de comportamento fornecidos pela cultura do seu meio, em um processo externo, transformando-os em atividades internas, intrapsicológicas.

Através de estudos realizados com base em Vygotsky e seus colaboradores, compreendo que o professor mediador pode ser entendido como um instrumento para contribuir no processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento da criança. Ou ainda, para Vygotsky, segundo Oliveira (1997), o homem só se torna homem devido às relações mediadas, interpessoais (e depois intrapessoais), e através dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Essas relações ocorrem em distintos lugares, mas de modo intencional ocorre especificamente no ambiente escolar. Segundo Saviani (1980, *apud* CARDOSO; LARA, 2009, p.1319), “[...] a função das instituições educacionais seria de ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações.” O autor define, ainda, para a educação a necessidade em ser sistematizada e com objetivos claros e precisos, como: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Ou ainda, de acordo com Saviani (1980, *apud* CARDOSO; LARA, 2009. p.1319), as escolas deveriam assumir a função que lhes cabe de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade. E é por meio dessas relações mediadas no ambiente escolar que o educando transforma e é transformado.

Vygotsky (1997), também, faz uma significativa distinção entre o processo de aprendizado entre humanos e animais, quando caracteriza os primeiros como apresentando processos mentais superiores, diferente dos animais, que podem até realizar atividades parecidas com as do homem, porém sem passar novos aprendizados para as suas novas gerações ou mesmo utilizando-os de modo intencional, como o homem. Um exemplo das relações humanas significativas para o desenvolvimento do ser humano é citado por Sforzi (2008), ao relacionar a capacidade da criança em utilizar a colher (instrumento), da maneira correta ou socialmente como utilizamos, o que é possível devido a sua capacidade de imitação ao observar o adulto, aqui entendido como o ser mais experiente. E, segundo a autora, se a criança não passar por este processo de observação poderá não utilizar a colher (instrumento) da maneira correta ou social como a conhecemos nos dias de hoje.

Outro exemplo significativo, para que possamos compreender melhor os processos de internalização mediados social e historicamente é dado por Leontiev (*apud* OLIVEIRA, 1997): quando um indivíduo que já possui o conceito de representação simbólica de um avião, quando o vê, já sabe que aquele objeto é um

avião, pois o conceito de avião já foi construído socialmente, como uma representação mental, que faz a mediação entre o indivíduo e o objeto real que está no mundo. Porém um indivíduo que ainda não conheça essa representação simbólica de objeto do avião não terá condições de interpretá-lo, pois desconhece este objeto.

Assim percebe-se o quanto é significativo para o indivíduo as experiências com o mundo dos objetos e o contato com as formas cultural, social e historicamente estabelecidas pela humanidade, ao longo dos processos históricos vivenciados por cada grupo em suas interações e compreensões de mundo.

Esses processos mediadores realizados, por exemplo, pelo professor são determinados e construídos historicamente mediante as relações entre indivíduo e o meio ao qual este pertence e é influenciado, levando-se em consideração algumas características como: processos culturais, históricos, sociais, econômicos e elementos do ambiente; processos de “fora para dentro”, ou seja, internalizados.

Segundo Oliveira (1997), para Vygotsky, as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais entre os indivíduos e outros homens, sendo fundamental para o funcionamento psicológico peculiarmente humano, social e histórico. Também devemos levar em conta a significativa importância dos elementos mediadores, como os signos, os instrumentos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural que são fornecidos através das relações entre os homens e assim os transformam e os fazem transformar o seu meio.

Após breve explicação da origem e desenvolvimento dos processos mentais superiores humanos, essencial para a compreensão da teoria construída por Vygotsky, passaremos ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que será melhor detalhado no próximo tópico.

3.1 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A ZDP

Historicamente temos várias teorias que se remetem ao processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Ao longo de pesquisas, encontram-se alguns autores com distintas maneiras de explicarem tais conceitos. Sendo assim, destaco três categorias fundamentais explicitadas por Vigotskii (1998), que concebem a aprendizagem e o desenvolvimento de modos muito diferentes.

A primeira categoria parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem, no qual a aprendizagem é um processo puramente exterior ao processo de desenvolvimento na criança, e que não participa ativamente neste e nem o modifica. Piaget, segundo Vygotsky (1998), é um dos autores que sustentam essa categoria, pois estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem e defende que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

A segunda categoria afirma que a aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, que a cada etapa de aprendizagem corresponde a uma etapa de desenvolvimento (VIGOTSKII, 1998).

Já a terceira categoria faz com que as duas categorias anteriores coexistam, ou seja, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado considera-se esta coincidente com o desenvolvimento. O que implica uma teoria dualista do desenvolvimento, esta teoria é de Koffta (*apud* VIGOTSKII, 1998, p. 106),

[...] segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de naturezas diferentes e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro lado a aprendizagem, que, é em si mesma, o processo de desenvolvimento.

Considera-se ainda a questão da interdependência, que quer dizer que o desenvolvimento é o produto da interação entre dois processos fundamentais: o processo de maturação, que prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, e o processo de aprendizagem, que estimula o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau (VIGOTSKII, 1998, p 106).

Essas categorias podem contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, porém, segundo Vigotskii (1998), não são suficientes para a compreensão desse processo, pois, para que possamos efetivar o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento é fundamental perceber a existência de uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem. Assim, após muitos estudos, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Além das categorias analisadas acima, de acordo com o autor, também precisamos levar em consideração o desenvolvimento psicointelectual superior da

criança, o processo de imitação, por exemplo, e também a dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula, mas com bases teóricas fundamentadas, que serão mais bem explicitadas no decorrer da pesquisa, sugeridas por Vigotskii (1998).

Sendo assim, para compreendermos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, primeiro precisamos compreender a forma como o autor considera que ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Segundo Vygotskii (1998), o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito ocorre em um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda, como cita Zanella (1994), na interrelação instrução/desenvolvimento, salientando-se a importância das conquistas ontogênicas⁴.

Para a constituição do homem, Vygotski (1984) entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue aprender sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento (ZANELLA, 1994).

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotski (1984), o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial refere-se ao futuro da criança.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “[...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário.”

⁴ Ontogênese refere-se a uma “série de transformações por que passa o indivíduo, desde a fecundação do ovo até o ser perfeito; ontogenia.” (HOUAISS; GARCIA; LIMA, 1982. p. 617).

(VYGOTSKI, 1984 *apud* ZANELLA, 1994, p.98); ou ainda, aquilo “[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos.” (VIGOTSKII, 1998, p. 112).

A constatação de um segundo nível de desenvolvimento e o surgimento de uma ZDP, segundo Zanella (2001, p. 97):

Foi decorrente da percepção de diferenças do nível de resolução de problemas entre crianças que aparentemente apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real. Ao aplicar testes de Inteligência nessas crianças, Vygotski constatou uma equiparação ao nível de quociente intelectual, ou seja, que ambas conseguiam resolver os mesmos problemas. Mas ao interagir com essas crianças, propondo-lhes exercícios mais complexos, além de suas capacidades de resolução, o autor constatou que uma das crianças conseguia, com ajuda, resolver problemas que indicavam uma idade mental superior à da outra criança, sob as mesmas orientações, não conseguia solucionar os mesmos problemas que a primeira resolvia. (ZANELLA, 2001, p. 97).

O autor ainda afirma que: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá amanhã fazê-lo por si só.” (VIGOTSKII, 1998, p.113). Assim, a área de desenvolvimento potencial nos permite determinar os futuros passos da criança, não apenas aquele desenvolvimento que já produziu, mas também aquele desenvolvimento que poderá produzir a partir dos processos futuros de maturação.

Novamente constata-se o que já foi dito anteriormente: o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais: a maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula o processo de maturação e o faz avançar até certo grau (VIGOTSKII, 1998, p 106).

Portanto, compreende-se a importância das mediações do professor em todas as etapas de desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo oferecer diferentes conteúdos, materiais, instrumentos, despertando sua curiosidade, ampliando suas múltiplas linguagens, e contribuindo para seu pleno desenvolvimento, como indivíduo apto tanto ao mundo profissional quanto às relações com o outro (ZANELLA, 2001).

Nesta pesquisa, como estamos abordando o desenvolvimento e aprendizado da criança no período de alfabetização da língua portuguesa, focalizando a concepção de professor mediador e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, também se fez necessário descrever algumas etapas percorridas pelos métodos de alfabetização e o histórico da alfabetização no Brasil. Entendemos ser fundamental ao professor, que deseja exercer uma função mediadora, conhecer

tais trajetórias para conseguir alcançar o pleno desenvolvimento e aprendizado da criança dos anos iniciais, que está em fase de alfabetização e no início do contato com a língua materna na forma escrita, além de estar aperfeiçoando sua vida letrada. Assim, no próximo capítulo, encontraremos de modo detalhado as fases dos métodos da alfabetização e o histórico brasileiro a respeito da alfabetização.

4 ALFABETIZAÇÃO – ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

Segundo Lima (2009), a alfabetização no Brasil precisa ser vista de modo histórico, pois se pensarmos que o processo de escrita tem menos de 5 mil anos e questões como a universalização da educação são recentes e que é através da escola que se possibilitou a continuidade da escrita ao longo das gerações, o Brasil ainda precisa evoluir muito em relação aos processos significativos de alfabetização.

Quando a escrita foi inventada, o ser humano percebeu que precisava de um espaço para dar continuidade a este novo método de socialização, então criou a escola. Segundo Lima (2009 s/p):

[...] a escola surgiu basicamente como é hoje: um espaço reservado, separado da vida cotidiana, e um tempo reservado para as pessoas adultas da espécie que já se apropriaram desses conhecimentos se ocupassem em socializá-los para as novas gerações. A escola até hoje ainda é isso.

Ainda de acordo com a autora, a escola tem a função de desenvolver a comunicação e a socialização entre as gerações. E é o local onde será passado o conhecimento cultural acumulado, e ocorre em determinado momento histórico, o que já ocorre há milênios dentro da escola. Assim como os problemas de disciplina e as dificuldades que temos hoje já existiam há milênios.

Sendo assim, é fundamental que os educadores estejam preparados para esse desafio que é alfabetizar as crianças em um país em desenvolvimento que passa por grandes problemas sociais, econômicos e culturais, diante do seu tamanho e grande diversidade cultural e linguística.

Devemos ter ainda em vista, como expõe Pereira (2012, p. 44), “que a alfabetização é um processo extremamente complexo e multifacetado”, que não se restringe apenas a ensinar a ler e escrever, mas que compreende outras habilidades que compõem o desenvolvimento cognitivo das crianças.

E, ainda conforme Lima (2009), graças aos avanços culturais e tecnológicos e o grande avanço científico no conhecimento, também pudemos conhecer melhor sobre o ser humano através da Neurociência⁵. Atualmente os estudos realizados pela Neurociência sobre o processamento da leitura “[...] nos ajudam a entender as

⁵ A Neurociência focaliza “o estudo das relações do sistema nervoso, comportamento e cognição, ou seja, o estudo das capacidades mentais superiores mais complexas como a linguagem, a memória e a consciência.” (PINHEIRO, 2005, p. 2).

dificuldades iniciais com as quais as crianças se defrontam quando buscam aprender os traços das letras.” (SCLiar-CABRAL, 2009, *apud* SILVA; FEITOSA; SILVEIRA, 2014, p.7).

Essa ciência contribui também para que possamos compreender como ocorre o processo de aquisição da língua oral e escrita, segundo Scliar-Cabral (2013), considerando-se que esta é uma capacidade exclusiva do ser humano devido a alguns fatores, que se referem ao como está estruturado e funcionando o sistema nervoso central:

- 1 Plasticidade dos neurônios humanos para se reciclarem para novas aprendizagens;
 - 2 Dominância e especialização das várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal;
 - 3 Interconexão entre as várias áreas, mesmo distantes, inclusive as que processam a significação, com as que processam em paralelo a linguagem verbal;
 - 4 Processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, por meio do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas do que os neurônios reconhecem;
 - 5 Arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente mais abstratas e complexas: a função semiótica;
 - 6 Mecanismos de feedback simultâneos para autocorreção;
 - 7 Memória permanente para reconstrução dos esquemas e padrões aprendidos, o que garante o acionamento do conhecimento prévio.
- (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 277-278).

Assim, tem se mostrado relevante a contribuição dos estudos trazidos pela neurociência quanto às etapas de maturação dos indivíduos e à relação do funcionamento do cérebro humano com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, por exemplo, sobre a memória, a linguagem e a consciência. “[...] É fundamental que os educadores saibam sobre o funcionamento da memória, pois ser educador é sempre interferir na memória do outro.” (LIMA, 2009, s/p).

Tendo em vista que o processo de alfabetização no Brasil está em crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento, principalmente pelo surgimento de contribuições de muitas ciências, como a neurociência, cujo objetivo é acrescentar meios que possibilitem ao professor entender como seu aluno aprende e qual é o melhor modo de favorecer seu desenvolvimento significativo e integral. Sendo assim, no próximo tópico detalharemos alguns métodos da alfabetização que foram utilizados ou ainda são, dependendo do que o professor considerara mais significativo para o avanço de seus alunos em sala de aula.

4.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Devido à importância em aprender a ler e escrever e em como realizar este aprendizado no decorrer da vida do indivíduo, é necessário fazer uma análise dos métodos utilizados no processo de alfabetização ao longo da história da educação no Brasil (PEREIRA, 2012).

Segundo Carvalho (2010, *apud* PEREIRA, 2012, p. 44), os métodos de ensino estão basicamente divididos em dois grupos: sintéticos e analíticos. Nos *Métodos Sintéticos*, observa-se a composição de diferentes princípios organizativos, segundo Pereira (2009, p. 44), como por exemplo: “o alfabético, que toma como unidade a letra, o método fônico, que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável que é a sílaba”. Este método prioriza a leitura.

O *Método Alfabético* também pode ser chamado de método de soletração e é um dos mais antigos métodos de alfabetização. Tem como unidade principal a letra, partindo de uma ordem crescente de dificuldade. Segundo Costa e Antunes (2008), devido a esse método ser desenvolvido através de vários exercícios que afastavam o aluno do texto e da compreensão do que estava sendo ensinado, foi sendo eliminado e substituído por outros métodos mais eficientes.

Como foi exemplificado, também temos o *Método Fônico*, que tem como unidade central o fonema. Parte do pressuposto que é necessário primeiro ensinar as relações entre som e letras, para depois ser possível estabelecer uma relação entre palavra escrita e falada, este é o principal objetivo deste método (COSTA; ANTUNES, 2008).

Ainda de acordo com Costa e Antunes (2008), o ensino do método fônico, parte do mais simples para o mais complexo, sua sequência de ensino inicia pelas vogais, suas formas e sons, depois passa para as consoantes e as relações com as vogais. O alfabeto é ensinado através dos sons, que unidos a outros sons vão formando as palavras.

O método fônico passa por algumas variações que o faz ser substituído pelo *método silábico*. Este método tem como principal unidade a ser analisada a sílaba, que contribui na relação entre os segmentos da fala e da escrita. Porém, por ser considerado um método que trabalha em uma perspectiva de ensino e aprendizagem que prioriza o treino e a repetição, e o processo de leitura se torna

mecânico e se dá por meio da decodificação do código escrito, além de apresentar textos considerados artificiais para o ensino, também é substituído (COSTA e ANTUNES, 2008).

O *Método Analítico*, também conhecido como método global ou analítico, que tem como principal unidade de análise a palavra, a frase e o texto, tendo como estratégia inicial a compreensão global para depois compreender as unidades menores (COSTA e ANTUNES, 2008).

Segundo Pereira, (2012), esse método, parte das unidades complexas da língua, para depois dividi-la em unidades mais simples: vai do todo para as partes.

Nesse método, a alfabetização deve ser feita a partir de textos complexos, antes mesmo de a criança ter aprendido a decodificar e codificar. A aprendizagem da leitura e da escrita requer memorização de palavras inteiras, para somente depois partir para as unidades menores. (MORAIS, 1996, *apud* PEREIRA, 2012, p. 48).

Esse método privilegia a memorização global, pois, segundo seus seguidores, isso possibilita aos alunos não se perderem na tentativa de decodificação, levando-os a ler com mais rapidez. Porém, a mesma autora se questiona: “se há decodificação, como saber se eles estão lendo mesmo ou apenas repetindo uma palavra já ouvida ou vista?” (PEREIRA, 2012, p. 48).

Este método divide-se em: processos de palavra, do conto e de sentencição. Segundo Pereira, nesse processo de palavras:

[...] a aprendizagem parte do todo, com palavras concretas e significativas, retiradas de uma história, conversa, desenhos, cantigas, verso, dramatização, hora da novidade. Começa com uma motivação e apresenta a palavra ligada ao desenho, sem decompô-la imediatamente em sílabas. Dessa forma quando a criança conhece certa quantidade de palavras, propõe-se que ela componha pequenos textos. (2012, p. 48).

Os adeptos dessa memorização por representação acreditavam que tal estratégia cognitiva era natural do ser humano. Esse método foi criticado por ser considerado fragmentário, “uma vez que palavras aprendidas não representam um pensamento completo e, na maioria das vezes são trabalhados descontextualizados”. (PEREIRA, 2012, p. 49).

No processo de sentencição privilegia-se a conexão com o pensamento mediante frases, para a partir daí se trabalhar com palavras, sílabas e até letras. Nesta abordagem, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente

e compreendida, será decomposta em palavra e, finalmente, em sílabas. Este processo é criticado devido à memorização (PEREIRA, 2012).

O Processo de Conto traz como abordagem as sentenças, constituindo partes de um todo maior, mais interessante e mais significativo, onde acontece a decomposição do texto em frases, depois, em palavras, em sílabas e, finalmente em letras ou sons. O processo do conto, de acordo com Pereira (2012) coloca a criança em contato com partes de histórias completas, que ela vai memorizando, e este todo é composto por unidades de leitura, que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido, para formar um enredo de interesse da criança. “Os adeptos deste método acreditam que a memorização global de um texto faz com que haja estímulo para que a criança tome gosto pela leitura, além de também ensiná-las a interpretá-lo”. (PEREIRA, 2012, p. 50).

Os críticos dessa abordagem afirmam que o processo do conto leva a criança a decorar e não a ler de verdade, e a induziria a apenas responder a perguntas prontas, e não a interpretar o texto, o que seria o ideal (PERREIRA, 2012).

Existe ainda o “Método” Construtivista. O construtivismo como método de alfabetização surge no Brasil, indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997), trazido em 1980 pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que defendem que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar na instituição. Esse estudo realizado pelas autoras dá ênfase no conhecimento que a criança tem sobre a escrita (PEREIRA, 2012). “[...] Os construtivistas se posicionam contra a elaboração de um material único para ser aplicado a todas as crianças, como as cartilhas, rejeitam a prioridade do processo fônico e preconizam o uso de textos que estejam próximos ao universo da criança.” (PEREIRA, 2012, p. 51).

Mas esse processo de alfabetização trazido pelos construtivistas apresentam alguns equívocos, como sugere Pereira (2012):

- colocar nos ombros da criança o principal ônus para descobrir os princípios do sistema alfabético e para enfrentar as dificuldades em sua aprendizagem;
- enfatizar a escrita, por ela começando, em detrimento da leitura;
- ignorar como ocorre o processamento da leitura e sua aprendizagem;
- ser contrária ao uso do livro didático na alfabetização (independente de sua qualidade). (PEREIRA, 2012, p. 52).

O conceito de *letramento* surge no Brasil ainda em 1980. Como afirma Soares (2006), este conceito sempre aparece nas discussões enraizado no conceito de alfabetização. Porém, diferentemente do conceito de alfabetização “capacidade de ler e escrever” surgem algumas discussões sobre o letramento como sendo “capacidade de ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer o uso da leitura e da escrita”. Ou seja, para alguns autores, alfabetização e letramento são indissociáveis, pois existe a necessidade de alfabetizar, saber ler e escrever, mas também há a necessidade em letrar, ser capaz de ler e escrever para fazer seu uso e conseguir fazer as devidas relações necessárias a entender e a fazer entender-se no mundo (SOARES, 2006, p. 7).

Precisamos refletir, como nos traz Pereira (2012), sobre a alfabetização (e o letramento) como sendo um processo complexo e multifacetado, e, portanto, para que se alcance a tão desejada eficácia nesse processo de ensino-aprendizagem, se faz necessário muito mais do que a utilização de um método. Para essa autora, há de se considerar, vários fatores que contribuirão de forma decisiva neste processo, como a formação docente, recursos adequados, contexto familiar e também os momentos históricos vivenciados, que nesta pesquisa são fundamentais para a compreensão dos processos que a alfabetização precisa passar para obter seu tão desejado objetivo, que vai além do ensinar a ler e a escrever, mas de formar um indivíduo integral em todas suas vivências.

4.1.1 Histórico dos métodos de alfabetização no Brasil

Além dos métodos já explicados acima, também se faz necessário acrescentar a esta pesquisa os métodos da alfabetização na concepção histórica de Mortatti (2006). Segundo a autora, a história da alfabetização no Brasil surge atrelada à história dos métodos de alfabetização, que estão diretamente ligados aos momentos históricos vivenciados em nosso país no período da Proclamação da República, em 1889, século XIX, em que saber ler e escrever tornou-se instrumento privilegiado de aquisição, ou ainda como afirma a autora: “momento de passagem para o novo mundo – para o Estado e para o cidadão.” (MORTATTI, 2006, p. 4).

Segundo, Silva, Feitosa e Silveira (2014), a alfabetização começa a ser estudada com maior profundidade no Brasil após a escola tornar-se obrigatória e um direito de todo cidadão, fato que ocorre nesse período da Proclamação da

República, que também trouxe a necessidade de instruir a população para o mercado de trabalho. Além de que, essa necessidade de disseminar o aprendizado da leitura ocorreu, pois a escola, segundo Silva, Feitosa e Silveira (2014, *apud* SCHELBAUER, 1998, p.64): “[...] passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados”. Ou seja, em uma perspectiva de civilizar a população; para que as pessoas pudessem votar, era necessário instruí-las principalmente no que se refere a ler, escrever e contar.

Para melhor compreendermos esses métodos de alfabetização da época do Brasil República, Mortatti (2006) nos traz como exemplo a situação paulista, a qual a autora divide em quatro momentos cruciais, caracterizados pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita, consideradas as melhores, naquele momento histórico.

Os quatro momentos dos métodos de alfabetização, segundo Mortatti (2006), são: 1º) a metodização do ensino da leitura; 2º) a institucionalização do método analítico; 3º) a alfabetização sob medida; e 4º) alfabetização: construtivismo e desmetodização. A seguir detalharei cada um deles:

O primeiro momento, a *Metodização do Ensino da Leitura*, ocorre na segunda metade do século XIX, momento em que o ensino precisava se organizar e as escolas existentes eram salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as séries e o material que se dispunha para o ensino da leitura era precário. E o ensino dependia do empenho do professor e do aluno para subsistir.

Neste momento, no ensino da leitura, utilizava-se o método da marcha sintética (da “parte” para o “todo”), da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras), e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas, sempre em uma ordem crescente de dificuldade. E a escrita restringia-se a caligrafia e ortografia, o ensino era através de cópias, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Após este método, entre 1880 a 1890, surge o método tido como: “método João de Deus” ou “método da palavração”, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir de valores fonéticos das letras. E em uma disputa entre quais dos dois métodos seria o melhor, surge então uma necessidade de se realizar o ensino da leitura e escrita através de um método (MORTATTI, 2006).

O segundo momento, a institucionalização do método analítico, surge a partir de 1890, com o objetivo de servir como modelo para os demais Estados, a Escola Normal de São Paulo inicia uma reorganização com a criação de uma Escola-Modelo Anexa (MORTATTI, 2006).

Em 1896, foi criado o Jardim da Infância, utilizando-se o método analítico para o ensino da leitura. Esse método sugeria que o ensino da leitura fosse iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Porém, diferentes análises foram feitas referentes ao que significava o “todo”, surgindo diferentes interpretações e modos de utilização do método.

As cartilhas produzidas neste segundo momento da história da alfabetização, início do século XX, passam a basear-se no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição). “Ainda neste momento, final da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita.” (MORTATTI, 2006, p.8).

Nesse segundo momento, o ensino da leitura envolve questões didáticas, ou seja, *o como ensinar*, a partir de como era definida as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*. Ou ainda, neste momento o ensino de leitura e da escrita estava diretamente relacionado a questões didáticas e as questões de ordem psicológica da criança.

O terceiro momento, a alfabetização sob medida, ainda está sob a luz dos defensores do método analítico, porém com a busca de conciliar os dois métodos (sintéticos e analíticos), surge o método misto ou eclético (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

As cartilhas neste terceiro momento passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, e também surge a ideia de “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso motora e auditivo motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

Segundo Mortatti (2006), “[...] a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita), envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.” (MORTATTI, 2006, p.9).

Nesse terceiro momento, que vai até aproximadamente 1970, funda-se uma nova tradição da leitura e escrita: “a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*, as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas as de ordem psicológicas.” (MORTATTI, 2006, p.10).

O quarto momento, alfabetização – construtivismo e desmetodização, surge no início da década de 1980, devido a novas urgências políticas e sociais, enfrentadas no Brasil, que exigem, também, uma mudança na educação, tendo em vista o fracasso da escola na alfabetização de crianças.

Segundo Mortatti (2006), surge no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (1981) e colaboradores. Pesquisadora esta que desarticula as discussões referentes aos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). Assim, o construtivismo surge não como um novo método, mas como uma “revolução conceitual”, dentre outros aspectos, abandonando as teorias e práticas tradicionais, desmetodizando o processo de alfabetização e se questionando a necessidade do uso de cartilhas. Nesse quarto momento, inicia-se uma nova tradição:

[...] a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase *em quem aprende e o como aprende* a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito as questões de ordem didática, e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p.11).

Ainda segundo a autora, é importante levar em consideração que nesta década de 1980, observa-se a manifestação do pensamento interacionista em alfabetização, que após alguns embates com o construtivismo, acabou sendo conciliado com o mesmo.

Segundo Silva, Feitosa e Silveira (2014), essa abordagem construtivista acredita que a criança pode se apropriar da leitura e da escrita de maneira “natural”, isto é, sem o ensino sistemático por parte dos professores. Ainda segundo as autoras, é importante ressaltar que é neste momento em que surge a questão do letramento, considerado por alguns autores como indissociável à alfabetização, e por outros como algo a parte, voltada às práticas e aos usos sociais da língua. As

autoras também propõem Magda Soares como a principal autora que discute essa temática ao levantar a questão: “não basta que o indivíduo seja alfabetizado, ele precisa ser letrado para poder exercer plenamente a cidadania.” (SOARES, 1998 *apud* SILVA; FEITOSA; SILVEIRA, 2014, p. 7).

Sendo assim, quando nos referimos ao processo de alfabetização, processo este extremamente complexo e multifacetado, que não se limita apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas em contribuir com o desenvolvimento cognitivo da criança, precisamos ter a consciência do importante papel do professor, que não deve se prender aos métodos de ensino na alfabetização, sejam os métodos sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos ou outros, pois cada momento histórico terá seus métodos considerados significativos ao aprendizado. Deste modo, o professor deve se preocupar com o processo de aprendizagem de cada criança conforme suas dificuldades e necessidades, para encontrar o método mais eficiente e alcançar seu propósito em alfabetizar todos ou o maior número possível de crianças ao longo de sua vida de alfabetizador, porém respeitando os processos sistematizados necessários a alfabetização. (PEREIRA, 2012).

Podemos compreender melhor a afirmação acima através da contribuição que de Ferreiro (2000, *apud* DUARTE, ROSSI; RODRIGUES, 2008, s/p):

[...] se compreendermos que qualquer informação tem que ser assimilada, e, portanto, transformada para ser operante, então teríamos que aceitar também que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim), não oferecem mais do que sugestões, incitações, práticas de rituais ou conjunto de proibições. (FERREIRO 2000 *apud*, DUARTE, ROSSI; RODRIGUES, 2008, s/p).

Ainda segundo a pesquisadora, “[...] o professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil.” (FERREIRO, 2000 *apud*, DUARTE; ROSSI; RODRIGUES, 2008, s/p).

Assim, compreende-se, através das autoras citadas acima, a significativa função do professor alfabetizador, que deve buscar a cada dia melhorar suas práticas, através da formação contínua e constante aprimoramento, buscando trabalhar com o método mais eficiente para as crianças em processo de alfabetização, conforme as suas características e necessidades apresentadas, mas respeitando os processos sistematizados necessários a alfabetização.

Após esta breve análise da contribuição histórica dos métodos de alfabetização, percebe-se sua influência direta na construção de materiais, apostilas, cartilhas entre outros instrumentos de ensino, para dar apoio ao professor alfabetizador. Instrumentos que surgem devido às necessidades de evolução no âmbito da formação de educandos nesse período do conhecimento e também da contínua formação do professor alfabetizador.

Abaixo apresentamos um Quadro que é uma síntese das fases pelas quais se passariam de acordo com cada método de alfabetização.

QUADRO: Fases pelas quais se passariam em cada método de alfabetização

FASES	MÉTODOS					
	Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição
1ª fase	Alfabeto: Letra, nome e forma.	Letras: Som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Fonte: Mendonça (2011, p. 28)

Além da análise histórica e metodológica sobre a alfabetização no Brasil, também se faz necessária a referência à Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 (nove) anos. Este documento confirma o dever da família e do Estado em ofertar e assegurar o direito para as crianças de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos ao acesso gratuito e de qualidade ao Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. Como prevê no Art. 5º e 7º:

[...] o direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela

mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

Art. 7º [...] as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Ou seja, cabe ao Estado, à família e também à escola, possibilitar ao educando o acesso gratuito e de qualidade ao ensino fundamental, assim como em contribuir com sua formação básica em aprender a ler, escrever e realizar cálculos.

Considerando-se a significativa função mediadora do professor na fase de alfabetização das crianças nos anos iniciais e o indispensável conhecimento que o docente deve possuir no que se refere aos métodos de alfabetização, fez-se necessário neste capítulo abordar os principais métodos e o processo histórico percorrido pela alfabetização no Brasil, além das DCNEF de 9 Anos, que garante o ingresso do educando no Ensino Fundamental desde os 6 anos, ressaltando seu direito em desenvolver a leitura e a escrita (e a matemática), ou seja, em ser alfabetizado desde no início dessa modalidade de ensino.

No capítulo seguinte, apresentaremos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012a, 2012b), que surge como um instrumento atual que vem a contribuir e evidenciar a significativa função do professor para a construção do conhecimento dos indivíduos em fase de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nesta pesquisa faz-se necessário apresentar brevemente o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012a), que é um instrumento que foi criado pelo Ministério da Educação do Brasil para dar o suporte necessário aos professores alfabetizadores, especificamente nos três primeiros anos de alfabetização, no início do ensino fundamental que é o principal foco da alfabetização.

Ao consultar os cadernos propostos pelo PNAIC, tanto o caderno, que trata da formação de professores (BRASIL, 2012a) – pois é previsto o curso de alfabetizadores pelo Pacto – quanto o livreto (BRASIL, 2012b), que traz detalhadamente as mesmas informações sobre como deverá ocorrer o processo da alfabetização e aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores (através de perguntas e respostas a possíveis dúvidas dos professores e todos os envolvidos no processo de alfabetização escolar), considerou-se necessário a compreensão dos processos de formação dos professores, principalmente em relação ao professor alfabetizador, como sugere o documento.

Quanto à importância da atuação do professor ao longo da história, percebe-se que em cada momento existiram diferentes modelos de professores, como por exemplo: “representante do sagrado”, “o sacerdote”, “o seguidor das orientações de manuais”, “o técnico de ensino”, “o operário da educação”, entre outros. O professor tem sido visto de maneiras diferentes devido ao momento histórico vivenciado pela humanidade, conforme as necessidades sociais, econômicas e políticas (FERREIRA, 2005 *apud* FERREIRA, 2012), porém, não deixando de ser significativa sua função e participação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim como existem diferentes modelos de professores, também surgem diferentes maneiras de preparar esses sujeitos a atuarem na atividade docente, através de diferentes políticas de formação. No início a formação do docente era realizada apenas antes da atuação profissional, pelo Magistério ou outra formação similar, ou pelo curso superior em Pedagogia. Após a conclusão desses cursos acreditava-se que esse profissional já estava preparado a atuar por toda sua vida.

Porém, devido às mudanças ocorridas na sociedade do século XX, essa concepção foi modificada, principalmente por questões políticas, econômicas e culturais, que exigiram uma necessidade de formação ao longo da vida, uma

formação continuada, pois os seres humanos são vistos como pessoas que vivem em constante construção de conhecimento, para si, para a vida e para o trabalho. Assim surge o que Vaniscotte (2002, *apud* FERREIRA, 2012, p. 9) conceituou como “educação ao longo da vida”, observando-se essas mudanças de concepção dentre os anos de 1980 e 1990. Em 1990, principalmente, emerge a formação continuada não apenas como uma contribuição ao desenvolvimento econômico e profissional, mas também como contribuição para a vida pessoal e social.

Os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação, trazendo um formato que incorpora a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais.

Podemos perceber algumas diferenças fundamentais entre a formação inicial e continuada, segundo Ferreira e Leal (2010, *apud* FERREIRA, 2012, p. 11),

[...] embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais. O estatuto dessas pessoas em processo de formação na instituição é de estudante e não de profissional. Já na formação continuada, os papéis a serem desempenhados por eles são os de estudante e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante. O que pode, muitas vezes, ocorrer é um descompasso entre essas duas modalidades formativas. Na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e na continuada, a prática.

Em outras palavras as autoras afirmam que existe uma significativa diferença entre a formação inicial e a formação continuada, pois a formação inicial ainda não nos permite estarmos classificados em um grupo de profissionais, pois ainda não obtivemos a conclusão da formação inicial, a titularidade, ainda estamos em processo de aprendizado. Diferente do docente que está no processo de formação continuada, que já pertence a esse grupo de profissionais e está apenas aperfeiçoando suas teorias e práticas.

Diante dos diferentes processos de *saberes* que integram o *fazer* dos professores e a agilidade das mudanças na construção do conhecimento, tornam-se comuns que os programas de formação continuada apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas

elas, fazendo uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade (FERREIRA, 2012a).

O *ser professor* está relacionado à pessoa que ensina. Sua trajetória histórica relaciona-se com: suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros. Além das adversidades refletidas em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, não apenas nos aspectos econômicos, mas a baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso contribui para a baixa autoestima do professor (FERREIRA, 2012a).

Não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências. No entanto, ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo malsucedidas, ou ainda frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor, de acordo com Ferreira (2012a).

Ainda, segundo a autora, aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.

De acordo com Bosi (1994, *apud* FERREIRA 2012, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico. Assim é fundamental ao professor: “[...] relembra e reflete sobre o próprio caminho percorrido [o que] pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas”. (BRASIL, 2012a, p.16).

É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola, baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades (FERREIRA, 2012a).

Temos que considerar a escola como espaço institucional cujo objetivo seja transformar a vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, Ferreira (2012a) alerta que, aliada a esse compromisso da escola, a formação continuada tem que considerar três pilares fundamentais, segundo a autora:

1. [...] conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais;
2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.

O processo formativo não ocorre de forma linear e simples, mas se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Portanto, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É a construção continua – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (FERREIRA, 2012a).

O surgimento da formação continuada trouxe uma nova visão ao docente, além de provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Busca-se assim, a formação continuada de professores como objetivo para a melhoria da qualidade do ensino.

Refletindo sobre todas as temáticas abordadas acima, dando continuidade ao material proposto pelo PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 1-40), agora abordaremos como este Pacto sugere a formação continuada para os professores especificamente dos anos iniciais.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, citado no PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 11), define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.” E a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, também reforça esse aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) do ensino fundamental”. (BRASIL, 2014, p. 26).

Ainda, segundo a Lei nº 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, evidenciam-se algumas estratégias para alcançar tal meta, como:

5.1 Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 7).

Acrescentando às informações acima, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como meta: Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade, um compromisso firmando por todos os Estados e Municípios com o governo federal.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012b, p. 17).

O PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 24.) prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula.

Para que seja possível alcançar as metas propostas pelo PNE e PNAIC, é necessário que os professores futuros alfabetizadores se comprometam a esse

desafio em conhecer e dedicar-se a novas experiências em prol de sua formação continuada, que além de contribuir para a qualidade de sua formação profissional, também favorecerá seu crescimento pessoal, que vai muito além de apenas ser uma obrigação institucional a formalizar-se, mas uma formação para a prática pedagógica do cotidiano (BRASIL, 2012a).

Vale lembrar ainda, que a diversificação das estratégias formativas é necessária no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos e estimulá-los a cada dia a buscar o conhecimento e aperfeiçoar seus *saberes* em prol de seu *fazer*, em um processo contínuo de formação (BRASIL, 2012a).

Após o levantamento histórico feito em relação ao processo percorrido pela alfabetização, desde seus métodos até sua trajetória no contexto brasileiro, acreditamos ser importante abordar o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um instrumento utilizado para evidenciar a necessidade de uma formação para os professores alfabetizadores, tanto uma formação inicial quanto continuada, para que possam, efetivamente, exercer a função de mediadores nos processos de alfabetização da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

E, anteriormente, nos capítulos teóricos iniciais, realizamos um estudo significativo acerca da biografia de Vygotsky e fizemos um levantamento bibliográfico e documental sobre os conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulados pelo autor, com a contribuição de seus colaboradores. Portanto, no próximo capítulo temos o objetivo de estabelecer relações entre tudo que já apresentamos até aqui para que esta pesquisa tenha sua indagação principal respondida: como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky pode auxiliar o professor a exercer a função de mediador da aprendizagem no processo de alfabetização da língua portuguesa no início do ensino fundamental?

6 O CONCEITO DE ZDP E A FUNÇÃO DE MEDIADOR DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Grande parte dos comportamentos e das atitudes dos alunos é provocada pelo comportamento, pelos métodos e pelas atitudes do professor. (PILETTI, 1997, p.15).

Para que seja possível a compreensão do processo de ensino e aprendizagem com ênfase na alfabetização em língua portuguesa e na concepção do professor como mediador, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, se faz necessário refletir sobre algumas questões diretamente relacionadas à constituição do aprendizado, à formação dos professores, ao ambiente alfabetizador da sala de aula e às vivências e conhecimentos de cada indivíduo que compõem este ambiente, tanto professores quanto alunos e suas relações (ESTEBAN, 2000).

Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente ligados às relações sociais que, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são características específicas humanas, o que pode ser compreendida através da seguinte afirmação: “[...] É o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural não ocorreriam.” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Sendo assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal constitui-se como central para compreendermos os processos de aprendizado, pois Vygotsky afirma a necessidade das relações sociais entre indivíduos mais experientes com os menos experientes, para que ambos possam desenvolver-se intelectualmente, assim como desenvolver suas potencialidades por meio das funções mentais superiores, como afirma Esteban (2005, p. 163): “[...] os não saberes de hoje serão os saberes de amanhã”, pois todo indivíduo está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta pesquisa, com enfoque central na função mediadora do professor no aprendizado da língua portuguesa durante a alfabetização da criança no início do ensino fundamental, também podemos verificar que é essencial existirem as

relações humanas que intermedem, que promovam, a aprendizagem e o desenvolvimento, para que o processo de alfabetização ocorra. Como exemplifica Oliveira (1997, p. 57), no caso de um indivíduo que participa de um grupo social que não possui um sistema de escrita, se

[...] continuar isolado nesse meio cultural que desconhece a escrita, esse indivíduo jamais será alfabetizado. Isto é, só o processo de **aprendizado** da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sociocultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiram a aquisição da leitura e da escrita. Confirmando o mesmo fenômeno, podemos supor que se esse indivíduo, por alguma razão, deixasse seu grupo de origem e passasse a viver num ambiente letrado, poderia ser submetido a um processo de alfabetização e seu desenvolvimento seria alterado. [...] O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. (OLIVEIRA, 1997, p.56-57).

Ao compreender que o aprendizado possibilita o despertar dos processos internos do indivíduo, vinculado ao ambiente sociocultural em que ele vive e às trocas de experiências com o outro, verifica-se a importância dos conceitos de *Zona de Desenvolvimento Proximal* e de *mediação* para compreender a relevância da intervenção do professor nos processos de aprendizado da escrita da língua portuguesa pela criança dos anos iniciais, pois tal aprendizado só é possível de acontecer devido às relações professor e aluno, especialmente planejadas e desenvolvidas para tais finalidades.

Levando-se em consideração que cada criança apresenta diferentes maneiras de aprender, assim como diferentes potencialidades que precisam ser exploradas pelo professor alfabetizador, no ambiente de sala de aula, através do acompanhamento contínuo professor-aluno, ou seja, pelo professor/pesquisador, que tenha domínio da teoria/prática que será fundamental para o processo de ensino aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento deste aluno no que se refere aos avanços na fase de alfabetização.

Também precisamos compreender a função da escola nas etapas de desenvolvimento e aprendizado, pois “[...] se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”. (OLIVEIRA, 1997, p. 61). Ou seja, esse processo de construção do aprendizado só é possível ser significativo e efetivo a partir do momento em que no ambiente escolar, principalmente a partir da participação ativa do professor, “ensina” para a criança

aquilo que ela ainda não aprendeu e tem a potencialidade de aprender. Assim, este professor, com e exercendo de fato sua função de mediador, terá que intervir através da análise e observação constante nos processos de avanços e retrocessos de seus alunos, para que estes possam construir seu conhecimento diante da alfabetização, dentro da perspectiva do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o mais experiente, seja o professor ou o colega de sala, ajude o menos experiente a evoluir na aprendizagem e a atingir, por exemplo, a alfabetização, como focaliza esta pesquisa.

Quanto à sala de aula, Esteban (2000, p.12) afirma: “[...] é um espaço constituído por pessoas diferentes, portadoras de contextos diferentes, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes [...]”, que ao realizarem um projeto coletivo, que é a construção do processo de ensino-aprendizagem, deparam-se com algumas questões, tais como: “[...] dinâmica, tensões, contradições, conflitos, desordem, ruídos, que precisam/devem ser tão esperados quanto os acordos, complementaridade, consensos, ordem, silêncio” (ESTEBAN, 2000, p.12), pois o processo de ensino e aprendizagem, como afirma a autora, é um processo complexo e não de simplificação, exigindo do professor um olhar que vá além de avaliar em termos de certo ou errado e apenas classificar o aluno.

Por ser um “[...] processo complexo, não linear e mecânico” (ESTEBAN, 2005, p.160), o processo de ensino e aprendizagem faz com que as pessoas que estão envolvidas em suas etapas de construção convivam com o imprevisto, incertezas, indagações, questionamentos e dúvidas, que são fontes de novas e ricas interpretações na busca pelo conhecimento. Sendo assim, o conhecimento, precisa ser visto como um processo em construção para alcançar o aprendido e não apenas como um produto do mesmo, conforme Esteban (2005).

Ainda, segundo a autora, o processo de aprendizagem é: “um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos” (ESTEBAN, 2000, p. 1), em que os sujeitos constroem seu conhecimento em um movimento dialógico, constituídos por vivências, lógicas e expectativas particulares. Diante dessas particularidades dos indivíduos, cabe ao professor realizar a intervenção/mediação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no caso da alfabetização da língua portuguesa, observando, analisando e investigando constantemente os movimentos de construção do conhecimento, demarcando ao aluno que nesse processo, existem conhecimentos que já estão consolidados (Zona de

Desenvolvimento Real), e outros em construção (Zona de Desenvolvimento Potencial), como afirma Esteban (2000, p. 6):

[...] todo conhecimento pode ser ampliado e todo *saber*, ou *não saber*, redefinido. Sendo assim, todo conhecimento, como todo desconhecimento, é provisório e parcial, o que permanece é o *ainda não saber*, que revela a possibilidade e a necessidade de novos e mais profundos conhecimentos”.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é um instrumento significativo para explorar as diferentes maneiras de construir o conhecimento, revelando novas “[...] potencialidades, trazendo para a sala de aula, um modo mais solidário, coletivo e dialógico de construção de conhecimentos”. (ESTEBAN, 2005, p.163). As crianças em processo de aprendizado podem ser ajudadas tanto pelos colegas, quanto pela professora para realizarem atividades que ainda não são capazes de realizarem sozinhas, pois, o conhecimento é provisório, parcial, transitório e, portanto, o *ainda não saber* de hoje pode ser o *saber* de amanhã e novos *ainda não saberes* revelam o conhecimento como um processo em construção ininterrupto, tanto para o aluno quanto para o professor (ESTEBAN, 2005).

Nesse caso, o professor é fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de seu aluno, como ressalta Oliveira: “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (1997, p. 62). Ou ainda, como afirma Vigotskii (1998, p. 114): “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Porém, para que tais afirmações se configurem na realidade, também se faz necessário que o professor alfabetizador passe por um processo de formação, tanto inicial quanto continuado, que contribua efetivamente ao ensino-aprendizagem da criança em fase de alfabetização. Como afirma o Plano Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e como venho detalhando neste estudo, faz-se necessário que esse professor tenha conhecimento dos métodos e das fases da alfabetização, além do histórico que a alfabetização percorreu no Brasil, para estar apto a atender as necessidades e dificuldades que possam surgir em sala de aula, de modo que o professor possa: “[...] antecipar atos cognitivos de seus alunos.” (BRASIL, 2012a, p.13), o que também é ressaltado por Vygotsky, como pudemos constatar na

afirmativa transcrita acima, de que o bom ensino é aquele que antecipa o desenvolvimento que está por vir, o desenvolvimento potencial.

Sendo assim, o professor precisa estar consciente de que o processo de ensino e aprendizagem exige, além de uma formação inicial e continuada, uma atitude responsável pela intervenção/mediação desse/nesse processo, através da observação, análise e investigação constante dos movimentos de construção do conhecimento, para poder contribuir tanto na formação integral de seu aluno como em sua própria formação e capacitação, como afirma Freire (2011, p. 25): “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Ainda se faz imprescindível ao professor, segundo o PNAIC: “[...] lembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido [o que] pode ser revelador de práticas que precisem ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas”. (BRASIL, 2012a, p.16). Ou seja, o professor precisa realizar a autoavaliação constante para saber se está no caminho certo do processo de construção pela criança da alfabetização da língua portuguesa. Ou ainda, como nos traz Esteban (2005), referindo-se às etapas de construção do conhecimento pelos professores ao longo de sua formação, que deve existir um movimento de ir se tornando professores-pesquisadores “[...] de sua própria prática, profissionais que possuem conhecimentos sobre sua ação, que refletem sobre ela como uma prática social e são capazes de produzir novos conhecimentos.” (ESTEBAN, 2005, p.155).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa teórica de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, pude compreender a significativa função do professor no processo de ensino e aprendizagem e sua expressiva intervenção na construção do conhecimento de seus alunos em fase de alfabetização da língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental; considerando o professor como sujeito indispensável desses processos.

Como podemos verificar, esta pesquisa foi realizada com base em diversos autores, tanto os que abordam os conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, como os que se referem aos conceitos e métodos de alfabetização. Tomamos como principal eixo de trabalho a obra de Vygotsky, que juntamente com seus colaboradores, foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Este trabalho teve início a partir de um levantamento histórico acerca de possíveis motivos que teriam levado Vygotsky a formular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, assim como um levantamento histórico das etapas e fases da alfabetização para poder entender a função desse professor como mediador na alfabetização. Também, foi acrescentado ao trabalho o atual documento criado pelo Ministério da Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, considerado um instrumento de capacitação e formação para professores alfabetizadores – tanto iniciantes quanto os professores em formação continuada –, instrumento que vem a contribuir e evidenciar a significativa função do professor para a construção do conhecimento dos indivíduos em fase de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além destes materiais supracitados, também levamos em consideração o ambiente escolar, a constituição deste espaço por seus diferentes integrantes, sejam os alunos, os professores ou mesmo os materiais ou maneiras de apresentar e constituir o conhecimento neste espaço para que se possa atingir a função de cada um deles, nas etapas de construção do conhecimento.

Para o autor chave desta pesquisa, Vygotsky, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados às relações sociais, históricas e culturais, compreendidas como as relações entre os seres humanos e suas capacidades em desenvolverem suas potencialidades intelectuais

superiores (específicas humanas), em seu processo de construção do conhecimento e consequente desenvolvimento humano.

Assim, a partir do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) de Vygotsky, compreende-se e conclui-se que é neste “espaço” que o professor, que de fato exerce a função de mediador, poderá intervir diretamente para a construção do conhecimento na alfabetização das crianças nos anos iniciais. Compreendendo que o professor nesta etapa da vida da criança atua como um instrumento (mediador) que propicia a estes sujeitos avanços que não ocorreriam espontaneamente se não fosse por sua intervenção constante na mediação e construção do conhecimento. É justamente nesse espaço, intencional, proposital, de interação professor-aluno na ZDP, que a escrita poderá assumir o caráter de mediador (a) da atuação social desses atores escolares, o que contribuirá efetivamente para a consolidação dos processos de alfabetização e, conseqüentemente, de letramento do educandos.

Entende-se que, para que o professor-mediador possa atuar significativamente como alfabetizador, faz-se necessário que esteja capacitado para tal contribuição na vida de seu educando, ao realizar cursos de aperfeiçoamento, como é sugerido pelo PNAIC, além de ter o conhecimento dos conceitos e do histórico dos métodos da alfabetização, essenciais para os avanços no processo do aprendizado de seus alunos e em sua própria formação. Além de compreender que o processo de alfabetização é complexo e multifacetado, como ressaltado ao longo desta pesquisa, principalmente se vinculado ao conceito de letramento, que amplia e dá sentido ao processo de “simplesmente” aprender a ler e escrever.

Tendo em vista, ainda, a significativa função mediadora do professor em todas as etapas de desenvolvimento e aprendizado da criança, pressupõe-se que o professor alfabetizador deve ser aquele que estimula a criança através de diferentes conteúdos e materiais, para despertar a curiosidade, ampliar suas múltiplas linguagens e contribuir para seu pleno desenvolvimento, como indivíduo, tanto em construção para o mundo profissional quanto para as relações com o outro, e que, sem exercer essa função, a atividade do professor se torna vazia de significado.

Outra questão extremamente importante, que concluo após as leituras e compreensões do vasto conhecimento deixado por Vygotsky e outros pesquisadores, é que o professor tem, entre suas várias ações e contribuições na vida dos alunos, a possibilidade de influenciar seu educando a desenvolver seu próprio modo de construir o conhecimento. Isto a partir de métodos, conteúdos e da

diversificação de atividades ao longo do processo de aprendizagem, conhecendo, explorando e esmiuçando o potencial de cada educando, atribuindo-lhe a possibilidade de se desenvolver futuramente, sua ZDP, de modo que seja significativo ao seu aprendizado e formação integral.

O professor precisa estar a par de que cada indivíduo aprende de uma maneira particular e específica, porém não se pode deixar de levar em consideração no processo do aprender algumas características apresentadas pelos alunos nas relações estabelecidas com o professor para que tal evolução ocorra. Sendo assim, se faz necessário, na função de professor-mediador, desenvolver as funções psicológicas superiores, a autonomia, saber respeitar os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e econômicos de seus alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, sabendo que sua função deve ser intencional e constante para despertar o interesse pelo conhecimento de seus alunos.

O professor precisa estar ciente de que mesmo respeitando os aspectos e características mencionadas acima, os educandos podem tanto avançar quanto retroceder no caminho para a construção do conhecimento, pois esta construção dependerá de várias influências ao longo da vida escolar desses alunos, sendo que sua atuação é, entre estes diversos fatores, indispensável.

Sendo assim, concluo que esta pesquisa foi muito enriquecedora em meu processo de construção do conhecimento, tanto no que se refere à função mediadora do professor na alfabetização nos anos iniciais a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (que considero essencial para minha formação de Pedagoga), quanto no que diz respeito à questão de que a construção do conhecimento é contínua e exige do profissional da educação, além de constantes aperfeiçoamentos, a sua identificação com esta área. Neste processo de formação se faz necessário que o professor esteja ciente da importância de suas contribuições para a formação integral do indivíduo e do aperfeiçoamento de sua área de atuação como um todo, muitas vezes desvalorizada e desqualificada, mas de fundamental relevância na constituição do ser humano, e que também realize constantes reflexões acerca de suas práticas diárias e esteja em um processo ininterrupto pela busca do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União, Brasília-DF**, v. 25. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Aspectos Gerais**. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 30 ago. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 19 mai. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Brasília–DF**, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 mai. 2015.
- BRASIL. Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União de 9 de 9 de dez de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 18 fev. 2015.
- CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. **Sobre as funções sociais da escola**, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1929_1160.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.
- COSTA, Sharlene Marins; ANTUNES, Helenise Sangoi. Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização. **Associação de Leitura do Brasil**, 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/olhar_reflexivo_sobre_historico_metodos_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 26 mar. 2015.
- DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de**

Pedagogia. Ano VI – Número 11. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. **23ª**

Reunião Anual da ANPEd, 2000. p. 1-16. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria_esteban_aval_a_to_tecido_impres_cotid.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora. **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. Em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 30.ago.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

HOUAISS, Antonio. GARCIA, O. Moacir. LIMA, R. da H. Carlos. **Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse Seleções (em cores): antissemitista e ontogênese**. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

LIMA, Elvira Souza. **Apropriação da Leitura e da Escrita**. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/apropriacao%20da%20leitura%20e%20da%20escrita.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização. Em: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação**: formação de professores. Bloco 02 – Didática dos Conteúdos. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 23-36. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Em: **Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco->

virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. **Observação da aplicação do Sistema Scliar de Alfabetização: uma pesquisa piloto**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100771/314270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

PILLETI, Claudino. **Didática Geral**. Educação, Escola e professores. 21.ed. São Paulo – SP: Ática, 1997.

PINHEIRO, Marta. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. **Educar em Revista**, n. 25. p. 175-196, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155016226011>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 199-208, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a03v16n2>>. Acesso em 22 fev. 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2015.

SILVA, Edlene Lira da; ABREU FEITOSA, Floriza de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Alfabetização no Brasil**. A Evolução dos métodos e abordagens. 2014. Disponível em: <<http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/971-artigo-com-identificacao.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas**. p. 5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw>. Acesso em: 18 ago. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo: 1998, 103-117.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski**: Contexto, contribuição à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Itajaí: Univali, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, vol.2, n.2, p. 97-110, 1994. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-389X. Acesso em: 18 ago. 2014.