



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WASHINGTON LUÍS DOS SANTOS ABREU

**VIVÊNCIAS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS:
CONFLITOS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR**

SANTARÉM – PA

2016

WASHINGTON LUÍS DOS SANTOS ABREU

**VIVÊNCIAS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS:
CONFLITOS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof^o. Dr. Luiz Percival Leme Britto. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

SANTARÉM – PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

A162v Abreu, Washington Luís dos Santos

Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador.
/ Washington Luís dos Santos Abreu. – Santarém, Pa, 2016.

162fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Luiz Percival Leme Britto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Formação docente. 2. Forças formativas. 3. Conflitos teóricos - metodológicos.
4. Formação consuetudinária. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

Bibliotecário - Documentalista: Eliete Sousa – CRB/2 1101



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte dias do mês de setembro de 2016, às 09:00 horas no Mini Auditório Edil Salomão do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima** (membro externo) e **Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza** (membro interno) a fim de argüirem o mestrando **Washington Luís dos Santos**, com a dissertação intitulada “**VIVÊNCIAS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS: CONFLITOS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR**”. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- Aprovado, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.
 Reprovado

Recomendações da Banca:

A banca considerou o trabalho relevante, adjuvadamente constituída e desenvolvimento apropriado. Recomenda a continuação dos estudos mestrado, buscando adensar a questão proposta.

Santarém, 20 de Setembro de 2016.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Orientador/ Presidente/ PPGE – UFOPÁ.

Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima - Membro Externo/ EDUCAÇÃO – UFOPA

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza - Membro Interno/ PPGE – UFOPA.

DEDICATÓRIA

Em Coríntios 10.31, diz: “Portanto, quer comais quer bebais, ou façais qualquer outra coisa, fazei tudo para glória de Deus”. Como cristão, a dedicatória maior deste trabalho é a Deus, que me concedeu a existência, capacidade intelectual e oportunidade de poder cursar o mestrado e concluí-lo com a consumação deste trabalho.

Dedico também este trabalho tanto às alfabetizadoras da Vila, que participaram indiretamente da pesquisa como, principalmente, às que participaram diretamente de forma solícita, mostrando-se ávidas por saber como eu estava vendo o seu trabalho em sala de aula. Agora, podem dispor desta visão com a leitura da minha dissertação, disponibilizada em capa dura a cada uma delas e, em tempo oportuno, de encontros nossos, para discutirmos os resultados nela apresentados. Espero que esses resultados sejam tão enriquecedores para a sua prática docente, como esta foi para chegar a eles.

Finalmente, dedico esta dissertação a todos os alfabetizadores que tiverem acesso à sua leitura, pois ela foi produzida, pensando em contribuir, de alguma forma, direta ou indiretamente, com a minimização de alguns dos seus limites pedagógicos, por meio de reflexões sobre a sua prática docente e sobre suas concepções de ser alfabetizado, logo de alfabetização, e orientações de como conduzir uma alfabetização na perspectiva do letramento, à luz do modelo de alfabetização sintetizado pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

AGRADECIMENTO

Tenho todos os motivos do mundo para ser grato, por ter concluído o curso de mestrado, com a consumação desta dissertação. Agradeço, primeiramente, a meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, por ter me fortalecido com a fé necessária e vigor físico, para poder concluí-la.

Agradeço a minha esposa Francineide Abreu, por seu apoio incondicional e incentivo constante, para que eu concluísse este trabalho. Aos meus filhos Luís Victor e Luísa Victoria, que compreenderam a impossibilidade de atender a maioria de seus pedidos de passeio em família, mesmo durante suas férias escolares, feriados e finais de semana.

Agradeço muitíssimo ao meu estimado orientador Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, por ter sido mais do que um orientador, foi um excepcional mestre e também um incentivador, cujas orientações foram verdadeiras aulas, com quem aprendi muito e ainda tenho muito a aprender. Já o admirava antes, por sua competência e largueza de conhecimento. Agora, o admiro ainda mais, por sua postura generosa em compartilhar, sem reservas, com os orientandos seus conhecimentos, visando tão somente a qualidade do trabalho e o crescimento intelectual.

Agradeço aos meus professores do Mestrado por sua contribuição direta ou indireta com a produção deste trabalho e também aos meus colegas do Colegiado do Curso de Letras da UFOPA, que me apoiaram no que foi possível, para eu ter condições de me dedicar à produção deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Fátima Matos, por ter participado da minha qualificação, cujas orientações foram bastante prestimosas, assim como as dadas durante a banca de defesa, e também à Profa. Dra. Fátima Lima, por ter aceito, de pronto, participar da minha banca e cujas considerações foram muito importantes para a sua versão final. Agradeço ainda tanto à Profa. Dra. Telma Leal (UFPE), que participou de uma pré-qualificação minha, como à Profa. Dra. Elaine Constant (UFRJ), que participou tanto da pré como da qualificação, pois as observações de ambas foram muito importantes para o desenrolar da minha pesquisa.

Finalmente, agradeço aos diretores das escolas municipais da Vila, que me receberam muitíssimo bem e me deram todas as condições para realizar minha pesquisa em sua escola e às professoras participantes direto da pesquisa, pois foram bastante solícitas, permitindo o acompanhamento do seu trabalho em sala de aula, disponibilizando material didático e o seu precioso tempo, até mesmo de descanso, para conceder as entrevistas.

A todos meu muito obrigado.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves)

RESUMO

Falar em formação docente é mister considerar a existência de duas forças formativas inevitáveis nesse processo: a institucional, que perpassa pela escolarização, e a consuetudinária, que advém quer da tradição escolar, quer da prática e costumes do professor. O que resulta numa realidade de ensino conflituosa e, por vezes, contraditória. Foi com esse entendimento que me propus investigar os conflitos presentes no pensamento e na prática pedagógicos dos alfabetizadores, decorrentes dos processos formativos institucional e consuetudinário. Assim, esta pesquisa objetivou perceber como a dimensão formativa consuetudinária se manifesta tanto nas concepções de alfabetização como nas práticas pedagógicas do alfabetizador e que conflitos ela traz à sua prática. Para isso, busquei responder a seguinte questão investigativa: Que conflitos podem ser percebidos no pensamento e na prática pedagógicos de alfabetizadores de lugares afastados de centros urbanos em relação às perspectivas atuais de alfabetização, sintetizadas pelo programa de formação continuada oficialmente vigente no país? Para responder essa pergunta, adotei a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Como instrumentos de geração de dados, elegi a entrevista semiestruturada e a observação participante. Busquei embasamento teórico-metodológico em autores como Chizzotti (2010), Flick (2009, 2013), Mattos e Fontoura (2009), Marli André (2003), Soares (2003, 2013), Mortatti (1996, 2000, 2006), Britto (2003, 2010), Cagliari (2007, 2009). A pesquisa demonstrou que a formação consuetudinária do professor alfabetizador se manifesta por meio de permanências tanto pedagógicas como conceptivas de alfabetização a despeito de orientações institucionais que tenha recebido, resultando em uma prática eclética, aliando aspectos de propostas e concepções de educação hipoteticamente mais formuladas e conforme os tempos de hoje com práticas e concepções superadas do ponto de vista científico, acadêmico e pedagógico, tais como: soletração, silabação e coordenação motora. A pesquisa também suscitou questões relacionadas à rotina escolar, ao cantinho da leitura e ao ensino da leitura, da produção de texto e do sistema de escrita alfabética (SEA), que revelaram tanto má compreensão teórica da organização do trabalho pedagógico referente a essas atividades assim como sua deliberada adaptação pelo professor à necessidade pedagógica imediata, atendendo a sua compreensão particular de como realizá-las.

Palavras-chave: Formação docente. Forças formativas. Conflitos teórico-metodológicos. Formação consuetudinária. Professor alfabetizador.

ABSTRACT

Speaking in teacher training, it is necessary to consider the existence of two formative forces inevitable in this process: the institutional, which permeates for schooling, and the consuetudinary, which comes either from the school tradition, both the practice and customs of the teacher. The resulting in a reality of teaching confrontational and sometimes contradictory. It was with this understanding that I have proposed to investigate the conflicts present in thought and in practice teaching skills of literacy teachers, resulting from the formative processes institutional and customary law. Thus, this research aimed to understand how the educational dimension consuetudinary is manifested both in the conceptions of alphabetization and pedagogical practices of literates/educators and that conflicts it brings to their practice. For this reason, I searched to answer the following question: Which conflicts can be realized in the thought and pedagogical practice of teaching literacy of places away from urban centers in relation to current perspectives of literacy, synthesized by the program of continuous education officially in the country? To answer this question, I adopted a qualitative research of ethnographic type. As instrument of generating of data, I have chosen the semi structured interviews guide and participant observation. I sought a theoretical-methodological framework in authors as Chizzotti (2010), Flick (2009, 2013), Mattos and Fontoura (2009), Derek André (2003), Soares (2003, 2013), Mortatti (1996, 2000, 2006), Britto (2003, 2010), Cagliari (2007, 2009). The research showed that the formation consuetudinary of teacher literacy manifests by means of sojourns so much pedagogical as conceptive of alphabetization in spite of institutional guidelines that has received, resulting in an eclectic practice, combining aspects of proposals and conceptions of education arguably more made and according to the times of today with practices and conceptions overcome from a scientific point of view, academic and pedagogical, such as: Spelling, syllabification and motor coordination. The research also raised issues related to the school routine, the little corner of the reading and the teaching of reading, the production of text and the alphabetical writing system (SEA), which revealed both poor theoretical understanding of the organization of pedagogical work for these activities as well as their deliberate adaptation by the teacher to need immediate pedagogical, attending his/her particular understanding of how achieving them.

Key words: Teaching formation. Formative force. Theoretical-methodological Conflicts. Consuetudinary formation. Literacy Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Lotação das professoras participantes da pesquisa	49
Figura 2- Perfil das professoras participantes da pesquisa	50
Figura 3- Calendário para marcação do tempo pelos alunos.....	60
Figura 4- atividades de cobrir os pontilhados e de copiar	62
Figura 5- Tabuleiro de grupos de letras e cartaz de encontros vocálicos	66
Figura 6- Atividade com encontros vocálicos	71
Figura 7- Atividade de formação de palavras só com vogais.....	71
Figura 8- Placas com encontros vocálicos.....	84
Figura 9- Atividade de ligar os encontros das vogais iguais	85
Figura 10- Atividade de tracejo da letra dê	96
Figura 11- Atividades de leitura e cópia da família silábica da letra gê.....	97
Figura 12- Atividade pontilhada.....	98
Figura 13- Atividade de cópia das forma da letra a.....	99
Figura 14- Atividades de cópia de letras	101
Figura 15- Quadro de atividades permanentes com base no caderno do PNAIC.....	107
Figura 16- Rotina escolar das professoras participantes da pesquisa	108
Figura 17- Planejamento de atividades de leitura do livro tema de Beatriz e Dalva.....	109
Figura 18- Capa de livro didático explorada em atividade de leitura.....	120
Figura 19- Texto lido do livro didático	122
Figura 20- Leitura de um trecho de texto para identificação de encontros vocálicos	128
Figura 21- Textos em linhas descontínuas	141
Figura 22- Texto A cigarra	142
Figura 23- Textos acartilhados	142

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABL - Alfabetização com Base Linguística

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CELPA - Companhia de Energia do Estado do Pará

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FETRIMIS - Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missionária

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Estudante

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD - Livro Didático

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Plano Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SOME - Sistema Modular de Ensino

UEPA - Universidade Estadual do Pará

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

URE - Unidade Regional de Ensino

UVA - Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO	17
1.1 – O DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	18
1.2 – PERSPECTIVA ATUAL DE ALFABETIZAÇÃO SINTETIZADA NA PROPOSTA DO PNAIC.....	25
1.3 – O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DOCENTE	34
2 – A PESQUISA EM QUESTÃO	37
2.1 – O PROBLEMA SOB INVESTIGAÇÃO.....	37
2.2 – QUESTÃO METODOLÓGICA: ABORDAGENS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	38
2.3 – ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	43
2.4 – CAMPO DE PESQUISA: LOCUS E PARTICIPANTES	44
2.5 – GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS	52
3 – PERCURSO FORMATIVO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
3.1 – PARTICIPANTE DA PESQUISA ARLETE	57
3.2 – PARTICIPANTE DA PESQUISA BEATRIZ.....	63
3.3 – PARTICIPANTE DA PESQUISA DALVA.....	72
3.4 – PARTICIPANTE DA PESQUISA GORETE.....	79
4 – PERMANÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO	88
4.1 – VIVÊNCIAS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR.....	88
4.2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO FAZER PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO.....	104
4.2.1 – Rotina escolar das professoras: atividades e procedimentos	105
4.2.2 – Ensino da leitura e produção de textos no ciclo da alfabetização	120
4.2.3 – Ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	126

4.3 – REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Por mais investimentos que se façam em formação, inicial e continuada, em livros didáticos e recursos pedagógicos, e outros meios que se usem para preparar o professor alfabetizador, um aspecto será sempre determinante para o êxito da sua prática docente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos: suas convicções sobre alfabetização e processo de ensino-aprendizagem, informados tanto pela prática como por seu discurso. Em outros termos, as convicções do que e do como ensinar do alfabetizador é que determinarão o grau de sucesso do emprego de determinada orientação metodológica lhe repassada em encontros de formação, principalmente se já for bastante experiente.

Essas convicções, geralmente, são constituídas pela vivência do alfabetizador, resultando numa formação consuetudinária.¹ Formação essa, decerto, muito mais presente na vida profissional de alfabetizadores que tiverem nascido, crescido, estudado e se constituído professor num contexto escolar socioeconômico-cultural desfavorecido, por ser isolado da área urbana do seu município e, mais ainda, quando este município não é ou fica distante de um grande centro urbano, desenvolvido socioeconômico e culturalmente.

Por conta dessa formação consuetudinária, alfabetizadores em geral, mas sobretudo de um contexto como o acima desenhado, terão pensamento e práticas pedagógicas tanto consensuais como conflitantes em relação aos propugnados por programas oficiais de formação continuada de professores alfabetizadores, principalmente, do que estiver em vigência², ainda mais se sua perspectiva teórico-metodológica romper com o status quo de ensino estabelecido para a alfabetização de crianças pequenas.

Interessa-me muito mais investigar os conflitos³, já que se espera que os alfabetizadores sigam as orientações recebidas nos cursos de formação, ou seja, que pensem e ajam de

¹ *Consuetudinário*, segundo o dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa (versão 2.0a. abril 2007), corresponde aquilo que “se baseia nos costumes, na prática, nos hábitos de uma sociedade”.

² Além de o PNAIC ser o Programa de Formação Continuada em vigência no Brasil de abrangência nacional, afirmo que a proposta de alfabetização defendida por ele pode ser entendida como o modelo que sintetiza a perspectiva atual de alfabetização. O que será tratado no item 1.2 deste trabalho.

³ Empreguei, neste trabalho, o termo conflitos em vez de tensões, porque o sentido do primeiro termo tem mais a ver com o problema de pesquisa. Segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio, *conflito* possui o seguinte significado psicológico (6): Penoso estado mental devido a choque entre tendências opostas, e encontrado, em grau variável, em qualquer indivíduo. O Dicionário Eletrônico Houaiss apresenta quatro sentidos que se aplicam ao contexto deste trabalho, principalmente 4: 1. profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes Ex.: <c. de gerações> <c. árabe-israelense>; 2. Derivação: por extensão de sentido. choque, enfrentamento Ex.: <o eterno c. do mar com os rochedos> <c. dos manifestantes com a polícia>; 3. Derivação: por extensão de sentido. discussão acalorada; alteração Ex.: não vá criar um c. com seu pai>; 4. Derivação: por analogia. ato, estado ou efeito de divergirem acentuadamente ou de se oporem duas ou mais coisas Ex.: <c. de ideias, de interesses> <c. entre julgamentos> <c. de opiniões>. Já a definição de *tensão* mais próxima de aplicação no contexto da pesquisa,

modo consensual com o modelo de alfabetização lhes proposto. Por isso, este trabalho tem como tema central de abordagem os conflitos presentes no pensamento e na prática pedagógicos dos alfabetizadores, decorrentes dos dois processos formativos aos quais estão sujeitos inevitavelmente: o institucional e o consuetudinário.

Problematizando a temática supracitada, fez-se a seguinte questão investigativa: Que conflitos podem ser observados entre concepções e práticas pedagógicas de alfabetizadores de lugares afastados de centros urbanos em relação às perspectivas atuais de alfabetização, sintetizadas no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?

Tal questão suscita outras mais específicas, tidas como norteadoras, tais como:

- Que concepções sobre alfabetização possuem os alfabetizadores de uma determinada vila no interior da Amazônia paraense?
- Que aspectos ou circunstâncias determinam a existência desses conflitos?
- Que efeitos esses conflitos têm sobre o debate pedagógico?

Considerando sua temática e problemática, a pesquisa que subsidiou este trabalho teve como objetivo perceber como a dimensão formativa consuetudinária se manifesta tanto nas concepções de alfabetização como nas práticas pedagógicas do alfabetizador e que conflitos ela traz à sua prática.

Para buscar respostas às perguntas investigativas e alcançar o objetivo proposto, este trabalho lançou mão da pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, opção metodológica que foi justificada no capítulo II, tanto o porquê de ser qualitativa como o de ser de tipo etnográfico. Assim como se falou de cada um dos instrumentos de geração de dados – quais sejam: entrevista semiestruturada e observação participante – e da análise de seus depoimentos e dos resultados das observações com base no quadro teórico constituído.

Uma das contribuições deste trabalho diz respeito ao atendimento da necessidade que se tem de trabalhos que investiguem a alfabetização com olhar dialético, mostrando não só o êxito, mas também os limites dos alfabetizadores. Limites esses, muitas vezes, decorrentes de conflitos teórico-metodológicos, que podem estar sendo ocasionados por má compreensão dos procedimentos metodológicos de determinado modelo de ensino, principalmente, daqueles que se apresentam bastante produtivos, como o que está sintetizado na perspectiva do PNAIC,

pele Dicionário Eletrônico Aurélio é 1. Qualidade ou estado do que é tenso. Nenhum significado é aplicável. No Dicionário Eletrônico Houaiss, o sentido mais próximo é 6. Rubrica: medicina, psiquiatria: estado de sobrecarga física ou mental.

gerando obstáculos no saber docente, necessário para a condução de uma prática tranquila e exitosa.

Outra contribuição relevante está no fato de que conhecer conflitos teórico-metodológicos, presentes, principalmente, na prática de alfabetizadores de um lugar do interior da Amazônia paraense, afastado dos médios e pequenos centros urbanos da referida região, em relação às propostas de alfabetização, presentes no modelo de referência de formação vigente no país, pode ajudar a compreender como se dão a formação e as práticas pedagógicas efetivas dos alfabetizadores e, dessa forma, a embasar propostas e programas de formação continuada futuros.

Tal resultado será de grande valia para o avanço profissional dos alfabetizadores, considerando que são ávidos por saber se o que fazem e como o fazem condiz com os conhecimentos propugnados pelos teóricos da área da alfabetização e pelas propostas dos materiais dos programas de formação continuada – como foi o caso do PNAIC, por ocasião da pesquisa. Esse é o aspecto mais relevante deste trabalho, pois, além de os participantes da pesquisa terem ficado de receber uma cópia da dissertação, comprometi-me em dar o resultado da pesquisa a todos os alfabetizadores da vila e circunvizinhanças através de encontros de formação.

Não se pode negar que o resultado da aprendizagem dos alunos, principalmente nos anos iniciais do ciclo da alfabetização, tem a ver com as convicções que o professor tem acerca do seu objeto de ensino – são elas que nortearão sua prática de ensino –, já que serão sustentadas por saberes que o professor possui, os quais, por sua vez, foram constituídos num contexto mais complexo que o da instrução formal recebida nos cursos de formação. Até porque o professor se depara com uma realidade de ensino conflituosa, que o obriga a recontextualizar contínua e, por vezes, contraditoriamente, os saberes recebidos em cursos de formação, ministrados por universidades e secretarias de educação, para dar conta dos desafios com os quais se depara para alfabetizar.

1 – ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO

Todos os indicadores sociais têm apontado o índice de alfabetização insuficiente, em que pese o esforço gigantesco que a sociedade tem feito. Número significativo de crianças termina o ciclo de alfabetização sem estar suficientemente alfabetizado, às vezes absolutamente não alfabetizado. Isso é um problema que vem se arrastando a longo tempo.

Em outros momentos da história do Brasil, porcentagem razoável da população brasileira, normalmente da população mais desassistida, e, neste caso, fortemente a população rural, não tinha acesso à escola e o analfabetismo de adulto era consequência basicamente da pouca ou nenhuma escolarização. Hoje, a questão que incomoda é a do analfabetismo escolar. O que se percebe agora é um problema de outra natureza: são crianças que vão à escola, que são assistidas pela escola, e que, por alguma razão, não têm se alfabetizado, pelo menos num nível de alfabetização que se entende como suficiente para que tenham desenvolvimentos social e escolar apropriados.

Em função dessa realidade, tem havido grande debate sobre alfabetização no Brasil com diferentes perspectivas, mas todos coincidem no reconhecimento da necessidade premente de maior investimento na alfabetização – seja aparelhando as escolas, seja assistindo as famílias, seja investindo firmemente na formação de professores.

Este trabalho não aborda exatamente o problema do analfabetismo no Brasil, mas outro problema que está na base para que haja analfabetos: o fracasso na alfabetização de crianças na idade de seis a oito anos, ou, dito de outra forma, suas dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Obviamente, numa dissertação não há como dar conta de todas as questões. Por isso, o foco neste caso é a formação do professor. Temos completa consciência de que essa formação não está desvinculada das condições de trabalho, das condições sociais, da materialidade escolar, da situação das famílias das crianças e da própria estrutura do funcionamento escolar, mas certamente é um dos elementos para o qual tem-se dado muita atenção.

No entanto, antes de falar sobre o problema da formação do professor, é preciso dar-se uma ideia um pouco mais clara a respeito do debate sobre a alfabetização no Brasil, principalmente no que diz respeito ao fracasso da alfabetização de crianças na idade de seis a oito anos, faixa etária compreendida como ideal e necessária para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a consolidação do processo de alfabetização e o desenvolvimento de capacidades ligadas às competências leitora e escritora.

1.1 – O DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Especialmente, a partir da década de oitenta, com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, os pesquisadores passaram a enfrentar mais diretamente os problemas brasileiros, dentre eles os relacionados à alfabetização, constituindo-se um corpo de conhecimento bastante consistente. Com as pesquisas realizadas, detectou-se a persistência de dificuldades das crianças de aprender a ler e escrever e dos professores de ensinar.

Mortatti (2000) constatou que, ao longo de mais ou menos 120 anos, principalmente, depois da proclamação da república, houve a recorrência discursiva da necessidade de combater o tradicional e antigo, como a causa dos males do presente, e fundar um novo. Nessa pesquisa, identificou a existência de conflitos⁴ constantes, ao longo do que delimitou quatro momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil, ocorridos desde as décadas finais do século XIX até momentos atuais. No primeiro momento, ocorreu a metodização do ensino da leitura; no segundo, a institucionalização do método analítico; no terceiro, surgiu a alfabetização sob medida e no quarto, o construtivismo, trazendo, como consequência, a desmetodização da alfabetização.

Em cada momento, houve sempre embates em torno da questão dos métodos, em busca da melhor maneira de como ensinar a ler e escrever, havendo disputas referentes a tematizações, normatizações e concretizações, apontadas como novas e melhores em relação a outras, tidas como antigas e tradicionais, tomadas, quase sempre, com o sentido de ineficazes. Assim, uma das propostas se tornava oficial e hegemônica, passando a fazer parte do discurso oficial. Em síntese, a pesquisadora diz que a disputa entre o novo e o antigo, ocorrente até hoje entre o novo e o tradicional, indicava que o tradicional tinha que ser constantemente identificado com o antigo, homogêneo, vazio de sentido, origem dos males do presente, para que o discurso novo e revolucionário passasse a se sobrepor e ganhasse a hegemonia.

Para qualquer ser humano, como ser histórico, a ruptura com o passado é impossível, pois ele é também o que foi e o que ainda será. Então, a cada momento em que o discurso se instaurava em oposição ao antigo, propondo ruptura, o que de fato havia era a incorporação de alguns aspectos do antigo e avanços em relação a outros. Foi a isso que Mortatti (2000) chamou nova tradição no ensino inicial da leitura e escrita, que seria incorporada pelos pósteros e

⁴ O termo empregado por Mortatti (2000) foi tensão; neste trabalho, foi substituído por conflito, pelas razões já expostas em nota de rodapé na introdução.

que, por sua vez, a chamariam de antiga. Ela adverte que isso não quer dizer que a história seja um ciclo de eternos retornos, pois há avanços significativos, num movimento dialético.

No primeiro momento, que, segundo Mortatti (2000), ocorreu de 1876 ao início da década de 1890, as cartilhas produzidas no Brasil adotaram abordagens metodológicas de ordem sintética, quer fônica, que partia dos sons correspondentes às letras, quer silábica, que partia do ensino da pronúncia das sílabas e suas famílias silábicas, que, para tanto, tinha que se ensinar primeiro as vogais e seus encontros e depois as consoantes, para, então, formar as sílabas e suas famílias. Prevaleceu a adoção da segunda abordagem, principalmente, por atender a um princípio facilitador da aprendizagem, que é o fato de, ao se falar, pronunciarem-se sílabas e não sons isolados. Já a abordagem alfabética, que partia do nome das letras e se valia da prática da soletração, para ensinar a pronúncia das palavras, era tida pelos autores de cartilhas como ultrapassada e prejudicial ao aprendizado eficiente e consciente da leitura.

A *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, de autoria do poeta português João de Deus, cujo método passou a ser chamado *método João de Deus*, introduziu, no Brasil, o método da palavração, de abordagem analítica, no processo de ensino da leitura, defendendo que a silabação devia ocorrer na leitura corrente das palavras e não separadas por traços, como ocorria nos métodos tidos antigos (tradicionais) na época. Em suas conferências, Silva Jardim (1860 – 1891), professor de português da Escola Normal de São Paulo e maior propagandista do método João de Deus, condenava totalmente a soletração e ressaltava a função preparatória e transitória da silabação para a palavração – tida, por ele, como a instância ideal para a concretização do ensino da leitura, por ser a palavra a unidade portadora de um significado biossocial, coisa que a sílaba e muito menos a letra não o são.

Nesse primeiro momento, foi iniciada a disputa entre os que defendiam o "método João de Deus" e os defensores dos métodos sintéticos, fônico e silábico, concretizados nas cartilhas e material didático da época, fundando, com isso, a tradição da ênfase no uso do método para promover o ensino da leitura, ligado a aspectos de natureza linguística. Daí Mortatti (2000) chamar esse período de metodização do ensino da leitura, já que, antes disso, ele era bastante precário, carecendo, dentre outras medidas, de sistematização metodológica.

Não obstante as novas ideias introduzidas pelo método João de Deus e as defendidas pelos autores de cartilhas, a soletração era rotineira “nas escolas de primeiras letras do país”, por ser a estratégia mais usada para ajudar os alunos a pronunciar as sílabas e, conseqüentemente, as palavras (MORTATTI, 2000, p. 49). Essa prática ainda é atual e

frequentemente usada por alfabetizadores, como pude constatar na pesquisa que subsidiou a produção deste trabalho. Desse modo, nas escolas da época, o ensino da leitura se baseava, exclusivamente, nos chamados métodos sintéticos, necessitando que as crianças conhecessem primeiramente as unidades menores da língua (as letras, representando fonemas, as sílabas e suas famílias silábicas), para depois poderem aprender as unidades maiores (palavras, sentenças curtas e pequenos textos). Como a escrita restringia-se à ortografia e à caligrafia, seu ensino era promovido por meio de cópias, ditados e “formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2006).

Se, no primeiro momento, o debate se deu entre os defensores do método analítico da palavração, tido moderno, e os defensores dos métodos sintéticos, tidos antigos, no segundo momento, delimitado por Mortatti (2000) de 1890 a meados de 1920, o debate se deu entre os que defendiam o método analítico centrado na palavra, tido moderno, e o método analítico centrado na sentença ou em historieta, tido mais moderno. Ou seja, nesse momento, o debate girava em torno da maneira melhor de aplicar o método analítico, se pela palavra, se pela sentença, se pela historieta, prevalecendo a defesa do centrado na palavra e na sentença. Com as disputas ocorridas nesse segundo momento, fundou-se a tradição do como ensinar a leitura, dando-se ênfase a questões didáticas, ligadas às habilidades visuais, auditivas e motoras de quem se ensinava, considerando-se também questões de ordem psicológica.

Segundo essa tradição, o melhor método para o ensino inicial da leitura era o analítico, por sintetizar todos os anseios do “ensino moderno”: ser adequado tanto às condições biopsicológicas da criança como “à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano” (MORTATTI, 2000). Com isso, ocorreu a institucionalização do método analítico, que passou a ser adotado oficialmente por grupos escolares da capital e do interior do Estado de São Paulo, disseminando-se, mais tarde, para outros estados, por meio das chamadas missões de professores paulistas. Na medida em que levavam o modelo de instituição pública, levavam também um modelo de alfabetização, com cartilhas produzidas em São Paulo ou no Rio de Janeiro. Por isso, a alfabetização nos Estados brasileiros não pode ser vista isoladamente, sua história no âmbito nacional não está isolada de um movimento de circulação de saberes, produzidos, principalmente, desde as décadas finais do século XIX.

Com a institucionalização do método analítico, tornou-se obrigatório o seu uso em todas as séries do ensino primário, principalmente, no ensino inicial da leitura, nível de ensino equivalente ao conhecido ciclo de alfabetização nos dias de hoje. No entanto, sua adoção

encontrou resistências, sobretudo, dos professores do interior, por conta da dificuldade dos alunos em acompanhar a “processuação” desse novo método e da predileção de muitos professores das áreas urbanas por outros métodos. Isso tudo devido à concretização normatizada desse método ter sido a centrada na sentença, tida a mais moderna, o que tornava difícil a prática para muitos professores acostumados com o trabalho com as sílabas, principalmente, porque, antes de entrar nas sílabas, os alunos tinham que aprender as sentenças, a ponto de decorá-las. O que demandava um tempo muito longo. Só então o professor decompunha a sentença em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em letras. Tanto que onde o método analítico ainda não tinha se tornado obrigatório, os professores preferiam utilizar o método silábico (MORTATTI, 2000, p. 83). Esse cenário demonstra claramente a existência de um conflito entre a prática dos professores e o discurso oficial sobre o ensino inicial da leitura, presente nas cartilhas de abordagem analítica e defendido pelas autoridades educacionais da época.

A partir de meados da década de 1920, quando problemas e urgências de outra ordem começaram a ser priorizados e outros personagens propuseram outra forma de intervenção do Estado, houve aumento das resistências dos professores ao método analítico, pelo menos como vinha sendo defendida sua “processuação”. Com isso, teve início a busca por novas propostas para solucionar os problemas do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Assim, inaugurou-se o terceiro momento crucial, para a constituição da alfabetização, no qual fundou-se nova tradição no ensino da leitura e da escrita, voltada para a relação entre o como ensinar e a maturidade de quem se ensinava, em que o didático e o metodológico estavam condicionados ao psicológico da criança. Momento esse que se estendeu aproximadamente até meados da década de 1970, denominado por Mortatti (2000) de alfabetização sob medida, pois, nesse período, o discurso que prevaleceu foi o institucional-acadêmico, que defendia a existência de uma medida de nível de maturidade da criança para aprender a ler e a escrever.

Segundo Mortatti (1996), essa tradição criada no terceiro momento, embora tenha sido bastante combatida, permanece “operante, no que se refere seja ao predomínio da psicologia como base teórica para o estudo da alfabetização, seja como prática assimilada, e muitas vezes não consciente, de diagnóstico e classificação de crianças visando à superação das causas do fracasso escolar”.

O principal defensor desse pensamento, no Brasil, foi Lourenço Filho, que, movido pela necessidade de combater o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com idade “cronológica e mental adequada” para o ensino primário da escola pública, defendeu a hipótese de que existia um nível de maturidade, que podia ser medido, ideal para a criança aprender a leitura e a escrita. Assim, o problema do fracasso dos alunos não tinha a ver com deficiência de inteligência e nem com desinteresse, mas com nível de maturidade. Hipótese que procurou confirmar por meio de pesquisas experimentais, que realizou com alunos de primeiro grau com a aplicação dos chamados *Testes ABC*, cujo objetivo era verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita de cada aluno.

Os *Testes ABC* eram compostos de oito provas, relacionadas aos pontos que se pretendiam analisar: “coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral” (MORTATTI, 2000, p. 151).

Constatação feita por Mortatti (1996) foi de que o material para aplicação dos Testes ABC teve grande repercussão no cenário brasileiro, sendo reproduzido oficial e informalmente, tornando-se tão popular que continua a influenciar até nos dias de hoje, por meio do seu caráter diagnóstico e prognóstico.

Essa utilização atual dos testes ABC, vale ressaltar, ocorre, em alguns casos de maneira direta; no geral, entretanto, trata-se de adaptações assimiladas a um certo senso-comum pedagógico, que incorpora também as novas contribuições científicas, com base nas quais produz-se, por um lado, um certo critério “construtivista” de classificação dos alfabetizandos: “pré-silábicos”, “silábicos”, “silábico-alfabéticos” e “alfabéticos”; e, por outro, um certo método eclético adequado à alfabetização das crianças assim classificadas. (MORTATTI, 1996, p. 165)

No terceiro momento, manifestam-se dois tipos de discursos predominantes referentes à alfabetização: o acadêmico-institucional e o do cotidiano escolar. O primeiro incorporava “tematizações, normatizações e algumas concretizações sobre as novas bases, as quais tentavam se impor como legítimas para a nova ordem política e social”; já o segundo incorporava, rotineiramente, grande parte das concretizações, mediatizadas pelos manuais de ensino e pelos livros didáticos, que nem sempre conseguiam acompanhar o ritmo do movimento imposto pelo discurso institucional-acadêmico, “mostrando-se, muitas vezes, continuísta em relação à tradição herdada e revelador da pluralidade que se queria neutralizar” (MORTATTI, 1996, p. 157).

As polêmicas desse momento encontraram um caminho conciliador com a tendência da época sobre alfabetização, sob forte orientação da Psicologia⁵, de que se devia considerar tanto a validade do método analítico como os avanços apontados para o ensino da leitura, assim como aproveitar as vantagens observadas em outros métodos e processos. Com isso, ocorreu a disseminação e a rotinização de um “método eclético”, que era um misto dos métodos analíticos e sintéticos, resultando no método Analítico-sintético ou Misto, que foi bem aceito, estendendo-se até os dias de hoje, como afirma Mortatti (2000, p. 194).

Assim, este terceiro momento foi caracterizado, principalmente, “pela rotinização do método eclético, mediante o processo de hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 212). Vale ressaltar que esse ecletismo metodológico não dizia respeito apenas ao uso exclusivo de cartilhas baseadas no método misto, mas também ao uso daquelas que se baseavam apenas em um dos métodos sintéticos ou no método analítico.

As denúncias dos problemas da alfabetização, a adoção do referencial teórico dialético-marxista, para a compreensão de problemas educacionais, e a divulgação dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, foram apontadas, por Mortatti (2000), como fatores que marcaram o início do quarto momento crucial de debates, disputas e proposições sobre a alfabetização, no Brasil, intitulado por ela de *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*.

A apropriação da teoria construtivista pelo discurso oficial da Secretaria de Educação de São Paulo resultou na institucionalização do construtivismo nesse estado, por meio de sua divulgação nos cursos de formação básica regular e em serviço, a partir de 1984. Por isso, este quarto momento foi fortemente marcado pela hegemonia das bases teóricas do construtivismo nas propostas oficiais para a alfabetização do país. No entanto, inicialmente, começaram a surgir as resistências, no âmbito das práticas docentes, dos professores paulistas, devido à abrupta implantação do ciclo básico e, principalmente, pela dificuldade de lidar com a nova teoria que o embasava; por outro lado, a oposição teórica, ainda que indiretamente, prevaleceu em alguns pesquisadores brasileiros da área da alfabetização, que se contrapunham ao abandono de uma intervenção sistemática do professor para o ensino da leitura e da escrita, propugnado pelos defensores do construtivismo no Brasil.

⁵ A orientação da Psicologia para a alfabetização defendia a secundarização do problema do método e priorizava os problemas relacionados à maturidade, prontidão e patologias interferentes na alfabetização.

Um texto paradigmático desse momento foi *As múltiplas facetas da alfabetização*, de Magda Soares, publicado em 1985, que expunha uma visão multidisciplinar de alfabetização e diferentes conceitos e perspectivas teóricas sobre o assunto. Embora, apontasse uma perspectiva de ampliação de expressão dos processos de alfabetização, defendida por Emília Ferreiro, em obra publicada no mesmo ano, intitulada *Reflexões sobre alfabetização*, Soares já sinalizava uma futura oposição teórica ao defender, nesse texto, que “uma teoria coerente de alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas” (1985, p. 21), quais sejam a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística, afirmando ser esta última a parte essencial do processo de alfabetização.

Essa postura teórica sobre a faceta linguística da alfabetização, chamada por Soares (2003) de especificidade da alfabetização, a levaria mais tarde a apontar seu abandono, pelos construtivistas, como uma das possíveis causas do fracasso da alfabetização no Brasil, mesmo depois de quase trinta anos de apropriação da teoria construtivista. Isso porque para os construtivistas não havia necessidade de ensinar a relação fonema/grafema. Para as crianças aprenderem a ler e escrever, bastaria passarem a interagir com a escrita, por meio dos textos.

Com base nesse entendimento construtivista, o letramento passou a ser entendido como correspondente à alfabetização. Logo, não mais se alfabetizava, se letrava. Não se tinha mais que alfabetizar e sim letrar. Isso levou ao abandono não só dos métodos tradicionais, o que era justo, mas de qualquer sistematização metodológica, já que a abordagem espontânea do construtivismo dispensava o uso de um método. Daí, nesse quarto momento, ter ocorrido o que Mortatti (2000) chamou de desmetodização da alfabetização.

Para alguns autores, como Duarte (2008), a crise da alfabetização brasileira tem muito a ver com a predominância dessa concepção de fundo liberal construtivista como modelo de alfabetização, que desorganizou, por assim dizer, a base escolar. Para outros, como Soares (2013), o modelo, se bem criticou as concepções mecanicistas, não apresentou alternativas suficientes para a organização de um trabalho pedagógico em que perceba a criança como protagonista de sua aprendizagem e sustente um processo orgânico estruturante de alfabetização.

Há, nesse sentido (SOARES, 2003; FRADE, 2003), a ideia de reconsideração do conceito de método, indicando não o processo linear de acumulação, mas um conjunto de ações organizadoras do processo de ensino e aprendizagem com foco dirigido às necessidades e características das crianças. Pode-se dizer que esta perspectiva predomina no discurso

pedagógico brasileiro atual, com maior ou menor ênfase, mas de certa maneira, aceitando a ideia de que a alfabetização compreende a formação geral de inserção no campo da cultura e também a compreensão dos processos de funcionamento da escrita.

1.2 – PERSPECTIVA ATUAL DE ALFABETIZAÇÃO SINTETIZADA NA PROPOSTA DO PNAIC

O PNAIC foi o maior compromisso formal já assumido pelos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Esse objetivo tem em vista o cumprimento ao decreto nº 6.094, de 24/04/2007, que, no inciso II do art. 2º, estabelece que é responsabilidade dessas esferas governamentais garantir que as crianças até oito anos de idade estejam alfabetizadas, resultado esse aferido por exame periódico específico; assim como o atendimento da meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta para a necessidade de se ter todas as crianças alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade.

O PNAIC, como política de estado, procurou, e parcialmente conseguiu, incorporar as ações políticas do governo de aparelhamento escolar que já existiam, como: suprir a escola com materiais apropriados, fazer acompanhamento escolar e realizar avaliação de aprendizagem de massa. Essas políticas foram uma maneira a dar um todo orgânico à escola, principalmente, a política de produção de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alfabetização, como livros didáticos, manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e dicionários de língua portuguesa, todos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos e obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e obras de apoio pedagógico aos professores.

Outra política importante para essa organicidade foi o fortalecimento do processo de avaliação, com a instituição de três ferramentas: as avaliações processuais em sala de aula, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor; a Provinha Brasil, realizada no início e no final do segundo ano, e a aplicação de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aos alunos concluintes do terceiro ano, chamada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tendo em vista aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo e, com isso, possibilitar às redes implementar medidas e políticas corretivas.

A principal questão do PNAIC é o processo massivo de formação docente capilarizada, em que as universidades formam os orientadores de estudo e estes, por sua vez, formam os alfabetizadores. Esse modelo de formação tornou possível o atendimento generalizado dos alfabetizadores dos municípios que aderiram ao programa. Vale ressaltar que o modelo de formação continuada do PNAIC faz uso da metodologia do programa Pró-Letramento, que propõe estudos e atividades práticas.

Esse processo de formação foi combinado com uma política de distribuição de renda na base das políticas sociais do governo, que é a bolsa de R\$ 100,00 por mês para cada alfabetizador participante. Vários relatos indicam que professores, que davam aula no quarto ano, começaram a querer ir para o ciclo de alfabetização, porque tinham direito à bolsa. Outros que já estavam ali passaram a não querer mais sair. Os que antes não iam às formações, porque não se interessavam muito, não tinham compromisso, não se importavam, passaram a ir. A bolsa teve um efeito extraordinário na organização do PNAIC, a ponto de se poder afirmar que ele não teria existido sem ela.

Além dessas duas, é preciso observar outras três características do PNAIC. Primeiro, é um programa de âmbito nacional. Segundo, é um programa que reconhece publicamente uma demanda social muito característica, que é a da alfabetização como direito e necessidade do país e, portanto, reconhece o prejuízo cultural, político e econômico, que causa ao país a não alfabetização ou a alfabetização insuficiente de boa parte dos cidadãos. Em terceiro lugar, o PNAIC se constitui como um curso de formação que quer ter efeito e intervenção diretos na escola e, por isso, tratou de reunir um conjunto de atividades, aumentando a sinergia das ações do governo, buscando mais efetividade para essas ações. Por exemplo, o PNBE, ação antiga e importante do governo, ganhou nova configuração, específica para o primeiro ao terceiro ano com o PNAIC.

Atualmente, duas perspectivas de ensino disputam a liderança pedagógica nacional, com diferentes ênfases. Uma defende que a aprendizagem ocorre exclusivamente por capacidades que o indivíduo tem, precisando apenas ser instruído e dirigido; outra sustenta que se aprende por acumulação, por meio de procedimentos explícitos de ensino e treinamento. Quanto à escrita, seu aprendizado é visto, por um lado, como um processo descolado da aprendizagem de outros conhecimentos e, por outro lado, como um processo em que a aprendizagem da escrita não se realiza sem a aprendizagem de outros conteúdos que

com ela se relacionam, assim como sua aprendizagem é facilitada ou aprimorada pela percepção da relação fonema/grafema do sistema de escrita alfabética.

O PNAIC defende a segunda ideia sobre a aprendizagem da escrita e faz a síntese das duas concepções de aprendizagem mencionadas anteriormente. Propugna que aprender as letras é ganhar consciência fonológica, mas a consciência fonológica não se ganha por que o aluno faz treinamento ou pareamento som e letra, mas porque se apropria de um sistema complexo, que não é cópia da fala, porque se fosse cópia, seria código e, portanto, o processo não pode ser feito por treinamento, mas sim por saltos qualitativos que se fazem nesse conjunto.

O PNAIC se constitui na manifestação de uma linha de pensamento pedagógico que tem sido hegemônica na educação brasileira nas últimas duas décadas e que se tornou voz oficial, ligada ao modelo de ensino vinculado ao sociointeracionismo, perspectiva que pressupõe uma criança ativa, protagonista de sua aprendizagem, que interage com a escrita e que percebe nela o complexo sistema simbólico e que faz isso melhor se estiver engajada no seu processo e, portanto, se houver envolvimento afetivo-emocional e investimento subjetivo na aprendizagem. Por isso, é preciso criar situações de ensino que constituam processos disciplinares teleológicos, isto é, que se organizam para um fim não em si mesmos, com diferentes níveis de complexidade e realizados individual e coletivamente. Tudo isso contribui e produz aprendizagem significativa, não só porque faz sentido para criança o que está fazendo, mas porque requalifica intelectualmente sua aprendizagem, para patamares mais elevados, ou seja, não só com interesse imediato, mas transformações substanciais na formação dos sujeitos.

Para avançar a discussão, busquei entender como, de alguma maneira, se manifestou, no âmbito da sociedade brasileira, uma proposta de grande evidência, mesmo que não seja a única, pois há vozes destoantes, oriundas dos modelos convencionais como de outras mais extremadas. De todo modo, é razoável afirmar que o PNAIC se constituiu, em tempos recentes, a grande síntese de um conjunto de ideias com suas imperfeições e contradições.

A compreensão de tal afirmação sobre o PNAIC requer o detalhamento desse conjunto de ideias sintetizadas por ele. Uma ideia a ser detalhada é que é herdeiro do construtivismo, reconhecendo aspectos fundamentais construtivistas, como o protagonismo da criança, o processo progressivo de desenvolvimento do conhecimento da escrita por meio de elaboração de hipóteses e sua verificação do uso objetivo e, portanto, da ampliação progressiva do

conhecimento do sistema, na percepção, na descoberta do desenvolvimento da relação de um sistema e não de um código simples e, portanto, na aprendizagem totalizante, desde sempre e não segmentada e muito menos da progressão do menor para o maior, com a incorporação da perspectiva do letramento, já prevista na concepção de Ferreiro, pois ela, desde sempre, diz que alfabetizar é colocar no mundo da cultura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A outra ideia é que, embora, nos anos 1980 e início dos 1990, não estivesse firmado o conceito de letramento, mas estava firmada a ideia de letramento nos debates sobre leitura e escrita, por autores como Osakabe (1982), Geraldi (1984, 1991), Soares (1985), Kato (1986), Franchi (1995 [1988]), pelo menos, numa dimensão do letramento, entendida como apropriação da cultura da leitura escrita, do aprender a escrita pelo fazer e refletir, na ação com a escrita. Disse numa dimensão do letramento, porque uma outra dimensão, que tem predominado, inclusive, é a dimensão tecnicista pragmática, em que ele é uma medida da capacidade de fazer coisas usando a escrita. Então, já não é mais uma forma de inserção de cultura, mas é uma capacidade abstrata. Quanto maior a capacidade de operação com esse instrumento e, proporcionalmente, a capacidade de fazer coisas com essa tecnologia, maior o letramento (BRITTO, 2010).

A visão tecnicista de letramento, de uma maneira mitigada, mas, como resolução final, está presente no PNAIC, pois não mede as culturas, as formas de ser no mundo, os processos de inserção, mas, basicamente, o quanto se sabe de leitura e escrita e o que hipoteticamente se faz com esse quanto que se sabe. É com base nesse conhecimento que se pode dizer que a população brasileira está dividida em cinco categorias: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente (INAF, 2016).

Dos autores das décadas de 80 e 90 mencionados, destaco Soares, uma das pioneiras, nas últimas décadas, a se debruçar sobre o estudo do processo de ensino da leitura e escrita nas séries iniciais no Brasil. Seu texto inaugural dessas ideias sobre letramento foi *As múltiplas facetas da alfabetização*, publicado em 1985, no qual deixa claro que a alfabetização não se resume à aprendizagem mecânica de um código, pressupondo colocar a criança no mundo da cultura, estabelecer as relações com o texto e entendê-lo. Esse texto foi seguido de muitas outros que, direta ou indiretamente, trataram do assunto, como *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986), *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989), *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), coleção de livros didáticos *Português: uma proposta para o letramento* (1999) e *Alfabetização e letramento* (2013 [2003]).

O diferencial de Soares em relação às ideias de Ferreiro (1999) é o reconhecimento da especificidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, realidade veementemente refutada por esta. Ou seja, embora Soares ratifique a ideia de que a aprendizagem da escrita passa pela produção de hipóteses sobre ela, numa relação direta com o mundo, rica e significativa, defende que a aprendizagem da escrita tem uma especificidade cognitiva, que teria sido perdida, resultando no movimento que chama de desinvenção da alfabetização (2003), e que Mortatti (2000) chama de desmetodização da alfabetização.

Vale ressaltar que a desmetodização é acompanhada da desinvenção da alfabetização. Segundo esse movimento, não se precisa alfabetizar, ensina-se a escrita no sentido genérico, porque não há nada de específico e, por isso mesmo, não há necessidade de método algum. No entanto, para Soares existe, sim, aprendizagem específica. Por isso, a alfabetização passou a ser alfabetização e letramento. A polêmica dela com Ferreiro foi que esta nunca aceitou tal separação, pois, para ela, alfabetização é letramento, não havendo especificidade da alfabetização, ou seja, um momento específico em que aconteça. O processo de alfabetização seria contínuo, com percepções cada vez mais amplas e genéricas do sistema de escrita.

Neste ponto, cabe um comentário que ajuda na compreensão de por que as ideias de letramento de Ferreiro não serem de todo adequadas à realidade brasileira. Nos Estados Unidos, com a ampliação do termo *literacy*, como sendo a capacidade de ler e escrever, passou-se a usar o ensino do lendo e escrevendo para se referir à alfabetização. No dicionário on-line Linguee *alfabetização* tem como principal correspondente *literacy*, sobre o qual se diz que é quase sempre o utilizado, sendo menos frequente *alphabetization*, o mesmo ocorrendo quando se busca *literacy*, que tem correspondente mais frequentemente utilizado *alfabetização* e, como menos frequentes, *literacia*, *educação*, *formação* e *instrução*. Argumento Soares (2011) que esse conceito, que ia além do de alfabetização, estava perfeitamente adequado à realidade norte-americana, considerando que, nos países desenvolvidos, o problema não era de alfabetização, ou seja, de domínio do sistema alfabético e ortográfico, mas de *literacy*, pois as pessoas estavam alfabetizadas, mas não sabiam fazer muitas coisas com isso. No caso brasileiro, o problema era e ainda é, ao mesmo tempo, ensinar o sistema de escrita, a alfabetização, e ensinar o letramento. Por isso, havia a necessidade de alfabetizar letrando ou mesmo letrar alfabetizando, pois

os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto

é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004).

Para a autora, esse é o caminho metodológico para superar os problemas enfrentados no processo de aprendizagem inicial da escrita da realidade brasileira. No entanto, só será possível fazer isso, se, principalmente, as diferenças entre alfabetização e letramento estiverem esclarecidas e houver um olhar específico para o processo de alfabetização, sem retrocesso ou descaminho. Na análise dela, cabe retomar a ideia de ensinar sistematicamente a leitura e a escrita como código e também ensinar o sistema de escrita alfabética associado ao processo de letramento, que, aliás, começa antes mesmo da aprendizagem da leitura e da escrita como sistema e continua depois ininterruptamente.

Alfabetizar letrando é uma estratégia político-pedagógica de, ao mesmo tempo, ensinar o sistema de escrita alfabética (SEA) e ensinar os conteúdos, os procedimentos e as formas de ser da cultura letrada. Essa perspectiva de ensino pode ser entendida como uma correção de rumo, na direção do reconhecimento, como criticavam os cognitivistas de que o construtivismo não se preocupava com a ordenação do sistema e, ao mesmo tempo, evitar o descaminho de retomar o método fônico ou qualquer outro método para o ensino do SEA dissociado do desenvolvimento do uso apropriado da escrita nas práticas sociais de leitura e produção de texto escrito.

Franchi, em livro publicado em 1988, já propunha um trabalho com o ensino da escrita em turmas de alfabetização muito parecido com a proposta de Soares: ensinar a ler e escrever lançando mão de uma diversidade de estratégias, que não corresponde, no sentido tradicional, a método algum, mas a uma conjunção de possibilidades, apostando no desenvolvimento das crianças, numa ação dirigida e progressiva, lançando mão do que existe disponível para o professor, como jogos, brincadeiras, textos livres, debates, diversidades de ações, intervenção da professora, a professora escriba, à semelhança do que propõe hoje o PNAIC.

A ideia de letramento fica bem explícita, quando ela esclarece qual a sua pretensão com o trabalho de pesquisa que realizou:

Não pretendo propor uma nova forma de estudar a alfabetização, nem recitar novas técnicas. Meu interesse é para um trabalho pedagógico que mostre uma alfabetização que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos; por outro lado, que não situe esses processos exclusivamente no sujeito alfabetizando, mas nas relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como

“construção” social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem. (FRANCHI, 1995, p. 13,14)

Por essa razão, com a afirmação do conceito de letramento, seu livro foi reeditado, a partir de 2012, com um título diferente, passando de *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita* a *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*.

Com o que foi dito, posso afirmar que a perspectiva de alfabetização sintetizada na proposta do PNAIC é uma tentativa de aliar contribuições teóricas do construtivismo, resultantes das pesquisas de Emília Ferreiro, principalmente, seu pressuposto da construção de ideias e hipóteses sobre a escrita pelas crianças, mesmo antes de ser iniciada a escolarização, com as contribuições teóricas de Magda Soares (2003), cuja hipótese de aprendizagem da escrita alia esse pressuposto construtivista e a necessidade do ensino sistemático (uso de um método) da relação som/grafia, após a fase alfabética da criança.

Essa base teórica se encontra, principalmente, nos cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC. No caderno intitulado *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem* (Ano 2, Unidade 1), Cruz e Albuquerque (2012, p.16) mencionam a ideia de Soares sobre o obscurecimento da alfabetização em decorrência da adoção das práticas de letramento em seu detrimento, levando à perda do ensino de sua especificidade nas escolas brasileiras. Fazem menção também à ênfase que dá à necessidade de alfabetizar letrando, a fim de reinventar a alfabetização, pela adoção de um método à luz do conceito defendido por ela, de que “um ‘método’ é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados” (SOARES, 2013, p. 93).

Nesse mesmo caderno, são expostas ideias defendidas sobre a apropriação do SEA pela criança, sustentadas pelo paradigma conceitual psicogenético. Uma delas é a compreensão de que o ensino da escrita possui complexidade e, por isso, haver necessidade de maior tempo para sua ocorrência, ampliando-se, inclusive, esse tempo, com a adoção do ciclo de alfabetização de três anos e não apenas de dois anos, como vinha ocorrendo em função da adoção do ensino fundamental de nove anos (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.13). Em manual de orientação sobre o PNAIC, o ciclo de alfabetização é definido como

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. (p.17)

Nessa definição de ciclo de alfabetização, fica patente a ideia da complexidade de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o que, por si só, exigiria tempo maior para sua apropriação pela criança. No entanto, ela faz referência à necessidade de um tempo maior para que a criança desenvolva outros conhecimentos, relacionados, principalmente, à oralidade e ao currículo de outras áreas de ensino, assim como para sua inserção na cultura escolar. Com isso, ficou evidente que a concepção de alfabetização, propugnada pelo PNAIC, vai além da aprendizagem competente do SEA, para se saber ler e escrever.

Além de estar inserida na cultura escolar, de ter ampliado as capacidades de produção e compreensão de textos orais e o universo de referências culturais nas diferentes áreas de conhecimento, a criança, para ser considerada alfabetizada, tem que, com o domínio do SEA, ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações comunicativas, que demandem o uso dos gêneros escritos. Portanto, estar alfabetizado, para o PNAIC,

significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Idem)

Esse significado de estar alfabetizado é resultado de uma prática de alfabetizar letrando, ou, noutros termos, de uma alfabetização na perspectiva do letramento, em que ocorre o ensino do SEA com, praticamente, simultânea inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Digo praticamente, porque a aprendizagem do SEA requer abordagens específicas, que a simples imersão dos alunos no mundo da escrita não garante (SOARES, 2003). Não quero dizer que a criança deva primeiro aprender o SEA, para, depois, ser estimulada a fazer usos sociais da escrita, quer para ler, quer para escrever, mas que existe, sim, a necessidade de um ensino sistemático e reflexivo do SEA, pois, como é afirmado no caderno Ano 2, Unidade 3, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é importante para a apropriação do SEA, assim como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia (p. 05).

Falando um pouco mais dessa reflexão fonológica, nesse caderno, faz-se exposição da consciência fonológica e de sua relação com o processo de compreensão do SEA. Nela, define-se a consciência fonológica como capacidade de reflexão consciente do falante das unidades sonoras das palavras e de sua manipulação intencional (SILVA; SEAL, 2012, p. 9).

Destacam-se algumas capacidades de reflexão fonológica, como identificar e produzir rimas ou aliterações, contar sílabas orais de palavras, segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Com esses exemplos de capacidades de reflexão fonológica, conclui-se que a consciência fonológica não se confunde com a consciência fonêmica, por ser mais abrangente, incluindo, inclusive, a capacidade de analisar e manipular fonemas.

Outra ideia sustentada pelo paradigma conceitual psicogenético é a concepção de que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas de um sistema notacional, em que, em vez de transposição gráfica dos fonemas, ocorre a representação, o registro (notação) deles, o que torna complexa para a criança a compreensão dessa relação entre a escrita e a sua representação. Essa concepção é aprofundada no caderno Ano 1, Unidade 3, que trata exclusivamente dessa concepção, fazendo distinção entre sistema e código e dando exemplos de implicações dessa distinção no ensino. Dentre os objetivos dessa unidade, estão:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Além dessa concepção de alfabetização, no caderno Ano 2, Unidade 3, são mencionadas as hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética), postulando-se que a intervenção didática para compreender o sistema de escrita alfabética passa por essas hipóteses. Com o diferencial de que, na perspectiva do PNAIC, não se busca esse conhecimento para “categorizar as escritas infantis como pertencentes a um único estágio”, mas para reconhecimento dos conhecimentos já constituídos ou não sobre a escrita alfabética pelos alunos, para planejar a intervenção didática que os possa ajudar a consolidar conhecimentos ainda não consolidados (SILVA; SEAL, 2012, p. 8, 9). Nessa perspectiva, o reconhecimento dos estágios em que se encontra cada aluno acaba sendo um importante aliado para uma prática exitosa do professor. Como mostra o relato de uma professora de uma turma de 2º ano, presente no Caderno Ano 2, Unidade 7, citado por Silva (2012, p. 9):

A turma do 2º ano era formada por vinte e quatro (24) crianças, sendo doze meninos e doze meninas. São crianças que, em sua maioria, estão na faixa etária de sete e oito anos (há apenas duas com nove anos). Assumi a turma em maio e só agora (início de junho) pude, de fato, realizar a diagnose com as crianças, para conhecer melhor o grupo e suas necessidades e, assim, planejar atividades que possam, de fato, atingir todos os níveis de aprendizagem, facilitando que todos avancem. Apesar de

conhecer de perto as dificuldades de realizar atividades diferenciadas e poder intervir sistematicamente, de forma a ajudar as crianças a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é possível pensar em momentos diferenciados no coletivo, em grupo e com duplas, propondo às crianças que pensem sobre a escrita de um texto, e palavras, sobre rimas, considerando o que cada uma já sabe e o que precisa aprender. Iniciamos a diagnose apresentando para a turma a proposta de escrever nomes de brinquedos, com o apoio de desenhos. Fizemos juntos a leitura das imagens para verificar se todos conheciam os sete brinquedos: bola e tambor (dissílabos), boneca e peteca (trissílabos), escorrego e amarelinha (polissílabos) e pá (monossílabo). Algumas crianças concluíram a atividade sem problemas, de certa forma até rapidamente, e outras demoraram muito para terminar. O resultado foi muito interessante. Das vinte e uma (21) crianças que fizeram a atividade de diagnose, nove (9) estavam no nível alfabético; quatro (4) no nível silábico-alfabético; duas (2) no silábico de quantidade; uma (1) no silábico de qualidade e cinco (5) eram pré-silábicos.

Já relacionado à ideia de alfabetizar letrando, destaco o trabalho com gêneros textuais, defendido pela perspectiva de alfabetização do PNAIC, nos cadernos da Unidade 5, Anos 1, 2 e 3. A teoria dos gêneros textuais está na base de uma alfabetização na perspectiva do letramento, considerando-se que este se promove pelo uso efetivo de textos reais, com função social definida, fora e dentro da escola. A seguinte afirmação, no caderno da Unidade 5, Ano 2, confirma o que ficou dito: “Com essa discussão teórica acerca do conceito de gênero textual, procuramos fornecer ao professor elementos que lhe permitam criar situações de ensino que favoreçam o processo de alfabetizar letrando” (DUBEUX; SILVA, 2012, p. 09).

O processo de alfabetizar letrando, ao ter por finalidade tanto a apropriação do SEA como o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos de gêneros textuais orais e escritos pela criança, está atrelado à abordagem sociointeracionista, para a qual o trabalho com a linguagem deve considerar os diferentes contextos de seu uso (Unidade 5, Ano 1, p. 5). Daí, no caderno da Unidade 5, Ano 2, dentre os cuidados recomendados por Dubeux e Silva (2012, p. 09) ao professor, para que o trabalho com textos ocorra articulado ao ensino dos gêneros, destacam-se: a) “Propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais”; b) “Abordar os gêneros considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação...)”.

1.3 – O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Quando falamos de formação, consideramos o modo como alguém aprende e constitui sua episteme, isto é, sua compreensão e percepção do mundo e das coisas, tanto no âmbito dos grandes esquemas interpretativos, como dos processos mais específicos e focados em

determinados campos do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação não é o mesmo que instrução, treinamento ou capacitação. A ideia é a formação como processo constitutivo do sujeito e que está na ordem da cultura, ordem do conhecimento. Todo processo formativo supõe uma intensa formação com o conhecimento que se produz em grande parte fora dos sujeitos, especialmente os conhecimentos que são de uma ordem que transcendem a simples cotidianidade e a retenção ou reprodução de valores automáticos.

Claro que há um campo específico e, portanto, a formação no campo da educação e da alfabetização supõe reflexão, compreensão e incorporação de valores, de conhecimentos, de técnicas articuladas com a percepção global de formas de atuar sobre o outro, de intervir na formação do outro, de levar o outro a aprender na perspectiva formativa de uma maneira geral.

O debate sobre formação é antigo e, assim como há já 150 anos se propuseram métodos de alfabetização, também desde então vem se propondo modelos de formação profissional, isto é, a qualificação de um sujeito capaz de exercer o ensino apropriadamente, com autonomia e desenvoltura.

Esse é um tema conflituoso. O campo daquilo que se chama formação profissional muitas vezes está ligado à ideia de instrução e incorporação de procedimentos formais que, por si sós, seriam suficientes para o sucesso da ação de formação. Quase sempre as propostas de implantação de modelos de Estado são acompanhadas de processos formativos. Aqui no Pará, por exemplo, há alguns anos, de 1995 a 2002, realizou-se por meio da UFPA a articulação com as prefeituras um grande processo formativo que se chamou “Alfabetização com Base Linguística” (ABL), que, aliás, estava conforme aqueles modelos que vimos apresentando nos anos 80, quando falamos das novas concepções, que tinha suas particularidades, mas que na essência trazia as mesmas ideias. Há outros processos formativos, mais de caráter tipicamente instrucional, como por exemplo, as formações do chamado método Dom Bosco, que tem resistido aqui no Pará. E há outros modelos mais constituídos. Todavia, falar em formação é não falar apenas na intenção da ação formativa, mas no processo formativo, na cultura, e supõe uma dimensão vertical e outra horizontal.

Uma das marcas importantes que predomina nos discursos formativos é a ideia do saber docente como autossuficiente e resultante de um movimento de baixo para cima. Esta ideia não está boa, não é razoável dizer que o saber docente é a efetiva realidade: é uma realidade, mas não é a realidade em si, não é suficiente nem é a resposta aos problemas de educação. Isto porque a formação supõe uma relação com o universal e, portanto, a

compreensão das formas de elaboração da produção do conhecimento e da cultura que estão além das dimensões subjetivas ou imediatas, ainda que se estabelecendo uma relação com ela.

A formação não se faz no abstrato, sendo impossível desconsiderar os efeitos das formações horizontais. É preciso perceber a força de cada uma, até para, eventualmente, estabelecer políticas e processos formativos apropriados. Esta é a questão: como as duas tendências formativas identificadas se propõem e se realizaram na formação do professor? E como isso se manifesta na análise prática do trabalho?

A intenção, portanto, não é simplesmente relatar o que faz o professor como verdade ou como objeto de crítica, mas perceber como, no seu fazer, esses dois movimentos, as formações constitutivas a partir das lógicas verticais e horizontais atuam sobre os discursos e as concepções pedagógicas aparecem na prática docente. Em que medida os modelos formativos e, portanto, os modelos de alfabetização, que vieram se produzindo nos últimos 150 anos no caso brasileiro são percebidos, repercutidos, realizados ou modificados e como, muitas vezes em conflitos com os modelos atuais, prevalecem e aparecem na prática docente.

2 – A PESQUISA EM QUESTÃO

2.1 – O PROBLEMA SOB INVESTIGAÇÃO

Aceitando, portanto, que o PNAIC se constitui numa grande síntese do pensamento pedagógico brasileiro atual, a proposta deste trabalho foi buscar compreender quais eram os aspectos essenciais dessa proposta, especialmente, dos dez primeiros cadernos que compuseram o primeiro ano do PNAIC (2013). Claro que, portanto, foi uma visada parcial, o que é razoável numa dissertação de mestrado. Aqui estamos discutindo alfabetização estrito senso, que é a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, a aprendizagem do uso da leitura e da escrita conforme a codificação própria da língua na escrita da cultura ocidental e brasileira.

Deixei de lado, porque estaria fora dos limites da dissertação, a discussão relativa à educação matemática, a que alguns têm chamado de alfabetização matemática, numeramento, letramento matemático. Conforme anunciado na introdução, do ponto de vista da formação, parece haver duas grandes linhas de força que não são cristalinas, nem são imunes a interferências, dois grandes processos formativos.

A primeira seria um processo vertical, de uma formação profissional, que se faz por meios institucionais e inclui a escolarização, a formação profissional acadêmica ou de nível médio, quando é o caso. Hoje, teoricamente, de nível superior e a formação continuada oferecida pelo Estado ou por entes privados. Esta formação, em princípio, oferece ao formando aquilo que se propõe como modelo sedimentado para os tempos de agora. Não há como pensar possível que, neste âmbito, alguém pudesse vir ensinar os métodos de alfabetização que se desenvolveram no século XIX e primeira metade do século XX. Claro que essa formação é desigual e, muitas vezes, feita de forma muito precária. Até porque parte importante das instâncias formativas é composta de instituições privadas, cujo nível de organização e capacidade de produção de conhecimento e de realização de formação são muito baixos. De todo modo, há um modelo formativo coerente com aquilo que quer dar e que se repete no discurso oficial, nas propostas que secretarias municipais, estaduais e ministério federal encaminham, ainda que num discurso mesclado, inconstante, oscilante e, às vezes, com tendência mais para um lado que para o outro.

O segundo tipo de formação se faz, não a partir dos processos constituídos, mas por dinâmicas horizontais, caracterizadas no discurso popular como “aprender na prática”. Aqui estou me referindo, basicamente, às formas de aprender que vieram das experiências vivenciadas, dos ambientes culturais do próprio professor, das suas escolas primárias, da sua experi-

ência escolar, das suas vivências culturais e das experiências que perpassam o cotidiano profissional desse professor e que geram crenças, valores, concepções, representações do ensinar.

Interessa observar como que esses dois movimentos atuam na formação do professor e observar as consequências que têm, especialmente, no que diz respeito às contradições e aos conflitos que podem nascer dessa dupla ordem, raramente ou nem sempre, percebidos pelo profissional. Isso se torna mais relevante, na medida em que uma corrente importante da educação brasileira tem propugnado a necessidade de dar “voz” ao professor e investigar o que seria o saber propriamente constituído por ele. Imaginariamente, esse corpo docente difuso constrói um saber próprio nas suas próprias práticas e que é claramente um processo de resignificação, existindo forte corrente que assume essa ideia. Contrariamente a essa tendência, o foco que adoto é o de que, reconhecendo evidentemente o saber de cada pessoa e entendendo que, efetivamente, na prática social as pessoas constroem os valores, estes valores não são por si sóis maiores ou menores que nenhum outro. Eles que são aparentemente espontâneos, os mais apropriados e a verdade constituída tão pouco parecem ser a solução para o problema.

O que me interessou ver exatamente foi por que o professor não se apropria das propostas e concepções de educação hipoteticamente mais formuladas e conforme os tempos de hoje? Como esse duplo movimento sobrevive? É de imaginar que a força da tradição, da herança de movimentos faça prevalecer concepções que, do ponto de vista científico, acadêmico ou pedagógico, já estejam superadas, mas que do ponto de vista da prática estão dadas ali. Mais que dizer que o professor sabe ou não, mais que simplesmente considerar legítimo o que ele faz, por que faz ou simplesmente indagar como ressignifica a partir de uma experiência difusa, busquei problematizar a formação, verificando onde, na prática pedagógica, essas permanências tendem a dificultar tanto o processo formativo do professor, já que ele se apega aos próprios modelos, como eventualmente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de alfabetização que poderiam ser consideradas mais apropriadas e mais em conformidade com a ordem social, cultural e pedagógica atual.

2.2 – QUESTÃO METODOLÓGICA: ABORDAGENS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O pressuposto deste trabalho foi de que, quanto mais periférico, quanto mais distante dos eixos formativos e dos eixos produtores de cultura e de conhecimento de formação, do lugar de maior circulação científico-cultural, maior a probabilidade de que os modelos de al-

fabetização, que vieram sendo produzidos, prevaleçam. Não quero dizer, com isso, que não prevaleçam nos grandes centros, mas sim que, provavelmente, ali eles prevaleçam mais.

Portanto, o que encontrei pode ser evidência de um conflito que esteja em todo lugar, mas aqui é que foi o foco. Fiz o seguinte: fui para uma vila distante de qualquer centro, de uma cidade que por si só já é periferia, ainda que seja a terceira cidade mais populosa do estado do Pará, com 300 mil habitantes, e a mais desenvolvida da região oeste do estado, é uma cidade distante, pouco conectada e que, independentemente de todos os processos novos de conexão, eles não parecem transformar realidades culturais assim. Se aqui chegou a internet, o cinema, ainda não chegou a oferta cultural de teatro, de shows de músicas, de jornal, para além dessas circulações mais banalizadas, digamos assim.

A ida à essa vila teve por objetivo estudar a formação de professores da localidade, examinar sua formação vertical –as práticas e seu discurso – e a formação horizontal, buscando perceber como é que essas duas dimensões e propostas de alfabetização se manifestam e que conflitos trazem à prática do alfabetizador. Para isso, tratei de visitar um dado lugar da região, reconhecer um grupo de professores e, através de instrumentos de consultas como a entrevista e a observação, trazer elementos suficientes que permitissem a análise dos seus depoimentos e na observação do seu local de trabalho e na sua prática encontrar esse conflito entre esses dois elementos. Por conta de tudo que argumentei, até aqui, sobre a suposição de que o conflito aí se mostraria mais forte e mais evidente do que em qualquer outro lugar, todo o meu olhar, toda a entrevista, enfim, todo o meu trabalho, teve o sentido de fazer emergir essas questões para que pudesse, finalmente, problematizar o processo formativo pelo qual passam os professores.

Essa pesquisa, por isso mesmo, é fundamentalmente de natureza qualitativa, em diálogo com a pesquisa etnográfica. Na pesquisa qualitativa, os dados são construídos diretamente no espaço, onde os fenômenos ocorrem, estando eles em forma de palavras ou imagens, de maneira que possam ser descritos, respondendo a questões muito particulares, trabalhando com o universo de significados, princípios, atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, bem como busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que são permeadas de crenças, valores, ações e hábitos.

A etnografia, por sua vez, tem como objetivo estudar determinada cultura, descrevendo-a para aprender seu significado, cujo pesquisador busca seus verdadeiros significados da

realidade vivida. Segundo Chizzotti (2010), seu pressuposto fundamental é o de que “a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas”. Mattos e Fontoura (2009, p.9) afirmam que a contribuição da etnografia com a pesquisa educacional está no fato de possibilitar o estudo da realidade a partir da voz dos sujeitos pesquisados, o que permite aos pesquisadores trocar significados de forma genuína com os interlocutores da pesquisa, descrevendo significativamente a realidade estudada.

André (2003, p. 28, 29) afirma que “se o foco dos etnógrafos é a descrição de cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos em educação é com o processo educativo”, existindo, então, diferenças de enfoque, fundamentais e esclarecedoras, entre etnografia escolar e etnografia antropológica, que seriam dispensáveis ao pesquisador educacional, que são: não precisa de uma longa permanência no campo; não precisa ter contato com outras culturas e não precisa usar amplas categorias sociais na análise de dados. Com base nessa distinção, a autora conclui que a etnografia escolar é uma adaptação da etnografia antropológica à educação e o que os pesquisadores educacionais fazem são estudos do tipo etnográfico e não etnografia em sentido estrito.

Como pesquisador, eu precisaria acompanhar aulas ministradas pelas alfabetizadoras para fazer observação e gravar voz e vídeo, assim como coletar material didático usado por elas em suas aulas, a fim de saber o que ensinavam a despeito das orientações recebidas nos cursos de formação, e ter um diálogo direto, por meio de entrevista semiestruturada, a fim de saber, principalmente, quais eram suas concepções de alfabetização.

Considerando o objetivo deste trabalho, pretendia pesquisar para verificar o pressuposto de que, em geral, os alfabetizadores entram em conflito com informações/orientações recebidas dos cursos de formação, tanto inicial como continuada, ministrados por Faculdades, Cursos de Treinamento, promovidos por Secretarias de Educação e Programas de Formação do Governo Federal, como foi o caso do Pró-letramento e o PNAIC. Sendo assim, ficou entendido que num trabalho na área educacional, com finalidade similar a deste, a questão investigativa teria respostas mais satisfatórias, se adotasse o estudo do tipo etnográfico.

Para a realização da entrevista semiestruturada, elaborei um roteiro de questões direcionadas para as seguintes temáticas: percurso formativo, atuação pedagógica e concepção de alfabetização, perfazendo um total de doze questões. No entanto, na tentativa de garantir o

máximo de diálogo, deixando os entrevistados à vontade para falar de sua prática docente, de seus limites pedagógicos e possíveis conflitos conceptivos e metodológicos com a formação oficial recebida, não fiz uso do roteiro de questões impresso no momento da entrevista. Procurei conduzi-la de forma espontânea e informal, selecionando a pergunta ora com base na pergunta anterior, ora por algum aspecto mencionado na resposta do entrevistado.

Normalmente (...), é muito melhor saber as perguntas, fazê-las diretamente no momento oportuno, e manter o roteiro em segundo plano. Ele é essencialmente um mapa para o entrevistador; pode-se recorrer a ele ocasionalmente, mas o melhor é tê-lo na cabeça, de modo que se possa percorrer o território com segurança. (THOMPSON, 1992, p. 263)

Por conta do caráter dialógico dado às entrevistas, em certos momentos, elas assumiram a feição de entrevista não-diretiva, também conhecida como abordagem clínica, técnica de coleta de informações com base no discurso livre do entrevistado, muito usada em pesquisas de inspiração psicoterapêutica, em que o conteúdo e as perguntas emergem no decorrer da entrevista (CHIZZOTTI, 2010, p. 58).

Houve momentos em que os comentários dos professores suscitaram perguntas que eu não tinha previsto ou mesmo precisei dar atenção ao professor quando se estendia em seu comentário sobre questões que não eram tão importantes ao objetivo da entrevista, mas que, às vezes, se mostravam reveladoras, trazendo à tona temas impensados por mim para aquela entrevista. Quanto a isso, Angrosino (2009, p. 62) assim se expressa:

A entrevista etnográfica é, portanto, de natureza aberta – flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigações novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador. Neste sentido é um tipo de parceria em que o membro bem informado da comunidade ajuda o pesquisador a ir formulando as questões enquanto a entrevista se desenrola.

Além da busca dessa abordagem interativa, certas questões não poderiam ser perguntadas de forma direta ao professor, como, por exemplo: Qual a sua concepção sobre alfabetização? Sua resposta poderia ter conteúdo retórico, dissociado da prática e até mesmo de suas legítimas ideias sobre alfabetização, somente para parecer bem inteirado da temática. Esse fato fez com que houvesse variação de perguntas de uma entrevista para outra, tanto na ordem das questões abordadas como na sua própria realização, ou seja, não houve sequência rígida na realização das perguntas, houve até mesmo perguntas previstas que não foram feitas, assim como perguntas não previstas que ocorreram.

A entrevista semiestruturada foi realizada em dois momentos diferentes, a fim de subsidiar a produção de um relato de história de vida sobre o percurso formativo dos alfabetiza-

dores, assim como registrar suas concepções sobre alfabetização e perceber possíveis conflitos conceitual-metodológicos em relação à perspectiva de alfabetização sintetizada na proposta do PNAIC. Vale ressaltar que a entrevista semiestruturada, além de sua natureza altamente interacional, permite a obtenção de dados qualitativos não encontrados facilmente em fontes como registros escritos e documentos encontrados, senão somente fornecidos pelos próprios sujeitos participantes do contexto pesquisado (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.16). Por essa razão, o uso da entrevista semiestruturada constituiu o principal instrumento no processo de geração de dados desta pesquisa, sendo complementado pela observação participante e análise de material didático.

Embora tenha me valido do fato de ter passado minha infância em comunidades da região próximas à vila pesquisada e de ter familiares que residem lá, para estabelecer maior aproximação dos participantes da pesquisa, fundamental para o êxito da coleta de dados numa pesquisa de etnografia escolar, procurei manter o distanciamento necessário na garantia do rigor científico, limitando meu contato ao trabalho de pesquisa, a fim de não prejudicar a geração de dados e, principalmente, o processo de análise e interpretação dos dados.

A realização da observação participante teve como objetivo coletar dados que comprovassem informações dadas pelas professoras durante a entrevista e fazer levantamento de outros não suscitados durante a realização da entrevista semiestruturada. Para isso, minha observação voltou-se tanto para os procedimentos metodológicos e recursos didáticos empregados como para a linguagem empregada, pois é na explicação e orientação dadas aos alunos que o professor demonstra os saberes que possui e em que acredita que funciona para ensinar seus alunos. Por essa razão, além das anotações no diário de campo, fiz registros tanto de voz como de ações do professor na condução de sua aula por meio de gravações em vídeo.

Outro aspecto considerado para delimitar o que deveria ser observado em sala de aula foi a delimitação de foco da pesquisa, pelo que registrei, além da rotina da sala, apenas os momentos referentes ao ensino de assuntos da área da língua portuguesa, não me atendo às atividades de outras áreas. A descrição dos dados gerados através das entrevistas e das observações foi feita tanto no capítulo III, por meio da produção de narrativas individuais, que foram divididas em duas partes: percurso formativo das alfabetizadoras e atuação pedagógica, com uma concomitante primeira análise e interpretação, como, principalmente, no capítulo IV, com uma análise e interpretação dos dados de forma mais sistemática e aprofundada.

2.3 – ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A ética na pesquisa científica faz-se, extremamente, necessária em qualquer trabalho científico. No entanto, quando se trata de pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador precisa ser redobrada, ainda mais se a questão investigativa vier a suscitar limitações apresentadas pelos sujeitos do objeto pesquisado, como foi o caso desta pesquisa, cuja análise dos dados trouxe à tona limites teórico-metodológicos dos alfabetizadores envolvidos diretamente no trabalho de pesquisa. Por essa razão, a ética na pesquisa deve ser levada em conta desde o momento do planejamento, passando pela execução do projeto de pesquisa, até, e principalmente, durante a escrita do trabalho (FLICK, 2009, p.56).

Flick (2013) apresenta quatro princípios de uma pesquisa eticamente aceitável em ciências sociais, que fazem parte de uma “teoria ética”, desenvolvida por Murphy e Dingwall, que são: não prejuízo – os pesquisadores não devem causar danos aos participantes da pesquisa –, beneficência – a pesquisa deve produzir benefícios não somente ao pesquisador –, autonomia ou autodeterminação – deve haver respeito aos valores e decisões dos participantes da pesquisa – e justiça – tratamento igual a todas as pessoas –. Em suma, esses princípios visam garantir que os pesquisadores tomem três cuidados em relação aos participantes da pesquisa: tornar seus procedimentos de pesquisa transparentes, evitar ou eliminar qualquer dano ou logro e cuidar da proteção dos dados.

Para salvaguardar a ocorrência desses princípios, outros cuidados devem ser tomados pelo pesquisador. Um deles é obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa, pois uma pesquisa só pode envolver pessoas cientes de que estão sendo pesquisadas e que participem de forma voluntária. O outro cuidado é o compromisso de confidencialidade, anonimato e proteção dos dados, de preferência, por meio de documento escrito, assim como também deve ocorrer como no primeiro cuidado. (FLICK, 2013)

Quanto à confidencialidade e ao anonimato, Flick (2013) adverte que esses cuidados são mais necessários quando a pesquisa envolver várias pessoas pertencentes a um local específico, que seja pequeno. Nesse caso, o pesquisador deve mudar os dados pessoais dos pesquisados, como nomes, endereços, locais de trabalho e outros, a fim de dificultar a identificação das pessoas por meio das inferências que os leitores do trabalho final possam fazer.

Com base nesses aspectos éticos, no limite do que foi possível, busquei resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa. Por isso, tanto as professoras participantes da pesquisa, como as escolas onde trabalhavam, receberam nomes fictícios. Além de ter dado nomes

fictícios, evitei de dar informações sobre o cenário, assim como informações que pudessem identificá-las. Além disso, a fim de atender ao princípio ético da beneficência, e me considerando parceiro e solidário aos professores, assumi o compromisso de contribuir com sua formação, com a devolutiva do resultado da pesquisa, por meio de minicursos, e também da entrega de uma cópia da minha dissertação a cada professora participante direto da pesquisa.

Outro cuidado que tive foi apresentar, por escrito, a cada uma das professoras, termo de consentimento livre e esclarecido, para que lessem e, caso concordassem em participar da pesquisa, pudessem assiná-lo. Nesse termo, fazia o convite à professora para participar voluntariamente da pesquisa e detalhava seus objetivos e como se daria a sua participação na geração de dados. Posteriormente, lhes entreguei o termo de confidencialidade, assinado por mim, para que lessem e o assinassem. Neste termo, comprometia-me a preservar a privacidade de cada uma delas, assim como declarava garantir que as informações coletadas seriam utilizadas exclusivamente neste projeto de pesquisa e que as informações seriam divulgadas somente de forma anônima (vide anexo).

2.4 – CAMPO DE PESQUISA: LOCUS E PARTICIPANTES

2.4.1 - Locus

Como já dito, num trabalho na área educacional com finalidade similar a deste, a questão investigativa terá respostas mais satisfatórias, se adotar o estudo numa abordagem etnográfica, mais exatamente de tipo etnografia escolar. O campo de pesquisa deste trabalho foi escolhido a partir dessa compreensão, já que quanto mais isolada a realidade a ser estudada, maior a possibilidade de êxito em pesquisas dessa natureza.

Assim, defini que a localidade a ser investigada deveria ser de rios, considerando seu isolamento, devido à dificuldade de deslocamento até a área urbana do município, por ser feito via fluvial, sendo dificultado ainda mais na época do fenômeno da estiagem, que ocorre com os rios da Amazônia, e à dificuldade de comunicação, pois, em geral, nessas localidades não há telefonia celular; a fixa é de uso bastante restrito e a internet geralmente inexistente.

A localidade escolhida foi uma vila situada numa região formada por sessenta e cinco comunidades, distribuídas por área de várzea e de terra firme, com aproximadamente vinte mil habitantes, das quais a vila escolhida é a maior comunidade, com uma média de cinco mil habitantes, funcionando como centro para as demais comunidades, onde os moradores vão para fazer compras, buscar atendimento médico e outras pequenas demandas.

A vila possui um posto de saúde, que funciona vinte e quatro horas, e que é tido como referência para as famílias das outras comunidades, apesar de haver mais quatro postos de saúde na região, pelo fato de ter sido o primeiro a ser construído na região e, por isso, dispor de melhor infraestrutura. Dispõe de uma ambulância, de uma ambulancha (lancha que transporta os pacientes mais graves para a cidade), um médico do Programa Mais Médico do Governo Federal, quatro enfermeiras, quatro técnicos de enfermagem e vinte e cinco agentes de saúde. Um posto policial, que funciona com uma guarnição de policiais militares, trocada a cada trinta dias, composta por um sargento, um cabo e cinco soldados. Possui um cyber, para atender a vila e comunidades circunvizinhas, onde, além de acessar internet, bastante lenta, havendo dias em que não funciona, as pessoas tiram xerox, imprimem, produzem cartazes e muitas, que não têm telefone fixo em casa, telefonam. Já que os telefones públicos (orelhão), pelo menos na época da geração de dados, estavam com defeito, só recebiam ligações. Quanto ao telefone celular, nesse período a vila não possuía sinal de nenhuma operadora. No entanto, as pessoas, principalmente as mais jovens, têm aparelho celular para ouvir música, tirar fotos, assistir a vídeos e telefonar quando se deslocam para alguma área urbana ou comunidades com sinal de celular. Mais recentemente, por conta da instalação de antenas de internet particulares, alguns têm se comunicado com a área urbana do município via o WhatsApp.

Na vila não há agência dos Correios; as cartas e encomendas são enviadas pelos chamados barcos da linha, que fazem transporte para a região. As correspondências são entregues pelos funcionários dos Correios nas embarcações e os funcionários dos barcos as entregam na sede da Associação de Moradores, onde as pessoas vão fazer procuração das correspondências, principalmente bancária. Quanto à fatura (conta) de energia, a maioria é entregue por um funcionário da Companhia de Energia do Estado do Pará (CELPA), que mora na vila e que dispõe de uma máquina portátil para imprimi-la. A Associação de Moradores funciona como a prefeitura do lugar, gerenciando o Microssistema de Água, controlando a realização dos eventos festivos da vila através de um calendário de eventos e toda reivindicação dos moradores à Prefeitura Municipal é feita via a Associação.

Não há posto bancário, de modo que os aposentados têm que se deslocar para a cidade todo início de mês para receber a aposentadoria, assim como professores e funcionários de outras secretarias municipais, que trabalham na vila e região, como agentes de saúde e enfermeiros, para receber seus salários. O que há é o funcionamento de um caixa de mercearia, onde os moradores pagavam tarifa de energia e recebiam os benefícios da bolsa família e da bolsa verde, um benefício de trezentos reais que algumas famílias recebiam a cada três meses.

A energia elétrica vem do município vizinho, porque a vila fica localizada próxima à fronteira dos dois municípios. No entanto, há queda de energia diariamente. A água é fornecida por um sistema comunitário de abastecimento, que a distribui em forma de rodízio por algumas horas por dia para as diferentes partes da vila, que funcionam como bairros. Por isso, algumas famílias possuem poço artesiano. Não há mercado municipal. A venda de peixe e verduras ocorre nos comércios. Há um campo de futebol iluminado com uma arquibancada improvisada, intitulado pelos moradores de estádio.

Há uma praça em frente à igreja Matriz, mas que não há espaço de lazer para as crianças, nem quadra esportiva. A única quadra coberta com estrutura para futebol de salão, vôlei e basquete com arquibancada de concreto pertence a uma das escolas municipais. Na época da pesquisa, estava sendo construída outra quadra esportiva coberta numa escola municipal.

A vila não tem rua asfaltada e a iluminação pública é precária, limitando-se há poucas ruas. Também não tem cais e, por isso, as águas do rio, na época de cheia, invadem os quintais das casas da frente da vila. Esse fato obrigou os moradores dessas casas a alterar sua arquitetura, construindo-as com assoalhos e pisos altos.

A vila dispõe de três escolas municipais, onde funcionam o Ensino Fundamental I e II, e um anexo de uma escola estadual, onde funciona o Ensino Médio de forma regular desde 2012. Como a vila funciona como polo de várias comunidades circunvizinhas, os alunos dessas comunidades, que concluem o ensino fundamental I, se deslocam para lá a fim de continuar estudando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Para garantir o anonimato dos professores participantes da pesquisa, as três escolas de ensino fundamental I da vila, onde eles trabalham, foram identificadas por nomes de peixes comuns na região, apresentados por ordem alfabética: Escola Aruanã, Escola Surubim e Escola Tucunaré.

A fim de dificultar o reconhecimento de cada escola pelos leitores deste trabalho, excluindo os participantes da pesquisa, tendo em vista salvaguardar sua identidade, faço uma descrição do cenário das escolas de um modo geral, sem dizer a que escola se refere dada informação. O tempo de existência de cada escola é bastante diferente. No ano da pesquisa (2015), uma tinha trinta e três anos de funcionamento, outra, quinze anos e outra, apenas três anos. Uma escola tinha quatro níveis de ensino: Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA (PROJOVEM) e funcionava nos três turnos, funcionando à noite apenas com uma turma de EJA (PROJOVEM). Outra escola tinha Educação Infantil, Fundamental I e II e a outra tinha

fundamental I e II, funcionando ambas nos turnos da manhã e tarde. A primeira possuía dezoito professores e um coordenador do PROJOVEM, sendo dois professores da Educação Infantil com apenas o magistério, sete com especialização e nove cursando especialização. A segunda possuía quinze professores, sendo nove com graduação e seis com especialização. A terceira possuía dezesseis professores, sendo quatorze com graduação e dois com especialização.

Quanto ao quadro administrativo, as três escolas têm diretor, coordenador pedagógico e secretário. Duas escolas têm três auxiliares administrativos, enquanto uma apenas dois. O corpo de apoio de duas escolas é constituído de dois auxiliares operacionais de segurança patrimonial (vigias), cinco auxiliares operacionais de conservação (serventes) e dois agentes de leitura, que funcionavam como bibliotecários da escola. A outra escola tem dois auxiliares operacionais de segurança patrimonial e três auxiliares operacionais de conservação. Como ficou pressuposto, duas escolas possuíam biblioteca, cujo acervo era composto por dicionários, livros didáticos, enciclopédias, contos, romances, teoria literária, revistas, Literatura Infanto-juvenil (FNDE), Literatura Religiosa (Bíblicas e livrinhos de história). A sala de leitura havia somente nas duas escolas que possuíam biblioteca, sendo que ela era improvisada no próprio espaço da biblioteca.

Apenas duas escolas têm Projeto Pedagógico e apenas um laboratório de informática, com seis computadores, mas que não estava em funcionamento, por falta de funcionário, para coordená-lo. Em duas escolas, o refeitório funcionava improvisadamente numa área coberta, enquanto que na outra, embora houvesse uma pequena área coberta, não tinha sido ainda aproveitada para improvisar o refeitório, com a colocação de mesas e cadeiras ou mesmo bancos compridos de madeira, como visto nas outras duas escolas. Numa escola havia uma quadra esportiva coberta, enquanto noutra estava sendo construída.

A clientela das três escolas era de baixa renda, em geral, filhos de pescadores e agricultores, com nível de escolaridade baixo. Em muitas famílias, a sobrevivência era garantida pela aposentadoria de idosos, sendo complementada com a ajuda do governo, por meio de bolsas, como a bolsa família.

2.4.2 - Participantes da pesquisa

Os critérios para escolher os participantes da pesquisa de cada escola foram dois. O primeiro foi o ano com que estavam trabalhando, em que a ordem de prioridade era pesquisar professores que estivessem atuando com as turmas de primeiro ano; caso não houvesse o total de turmas dessa série, se completaria com turmas de segundo ano e até de terceiro ano, caso

fosse necessário. O outro critério foi que os professores estivessem participando desde o início do curso de formação continuada, em vigência no município, o PNAIC, da Secretaria de Educação Básica do MEC, funcionando em todo território nacional, sob a responsabilidade de várias universidades federais, sendo a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a responsável pela região oeste do Pará em parceria com a Secretaria Municipal do Município (SEMED).

Como em duas escolas havia duas professoras trabalhando com turmas de primeiro ano e uma professora com turma de segundo ano e em uma escola havia duas professoras trabalhando com turmas do segundo ano e uma professora com uma turma de primeiro ano, foi possível fechar o número de nove professoras com turmas de primeiro ano e segundo ano, sendo cinco turmas de primeiro ano e quatro turmas de segundo ano, ressaltando que todos os participantes da pesquisa eram do sexo feminino.

No entanto, por fatores diversos durante e após o processo de geração de dados, o número de participantes da pesquisa foi reduzido para quatro. Um desses fatores foi a exiguidade do tempo para gerar mais dados pela entrevista individual, já que eram duas entrevistas previstas, transcrever, analisar e interpretar dados referentes a nove interlocutores. Por isso, mesmo tendo feito a primeira entrevista com oito professoras e observado as nove, vi-me obrigado a continuar pesquisando apenas as professoras do primeiro ano, que era a proposta inicial.

Das cinco professoras do primeiro ano, precisei desistir de pesquisar duas professoras. Uma porque não preenchia os critérios para participar como interlocutora da pesquisa, pois, durante a realização da entrevista semiestruturada, descobri que lecionava pela primeira vez nesse nível de ensino⁶ e, portanto, tinha entrado no PNAIC naquele ano. A outra professora não pôde continuar na pesquisa porque não consegui realizar com ela a entrevista semiestruturada durante todo o período que estive na vila para a primeira rodada de entrevistas. Por isso, tive que a substituir por uma professora do segundo ano, já que a professora substituída era da única turma de primeiro ano da escola dela e queria muito ter uma professora dessa escola por ser uma das escolas mais antigas da vila e as demais professoras do segundo ano serem bastante experientes. Assim, ficaram quatro professoras como interlocutoras da pesquisa, três do primeiro ano e uma do segundo ano.

⁶ A referida professora buscava orientação com outra professora de 1º Ano da mesma escola onde ela trabalhava, para planejar suas aulas, a ponto de aplicar o mesmo planejamento da colega, por conta de sua inexperiência com esse nível de ensino, já que ela somente tinha atuado em séries do ensino fundamental II.

Neste trabalho, todas foram identificadas por nomes fictícios, devido ao compromisso que assumi, através do termo de confidencialidade, em mantê-las no anonimato. As professoras de primeiro ano eram Beatriz e Dalva da Escola Aruanã e Gorete da Escola Tucunaré. A professora de segundo ano era Arlete da Escola Surubim.

Com exceção de Gorete, que lecionava numa turma de primeiro ano de tarde e numa turma de terceiro ano de manhã da Escola Tucunaré, as demais professoras lecionavam no Ensino Fundamental II. Dalva lecionava numa turma de primeiro ano de manhã e Língua Portuguesa numa turma de oitava série⁷ de tarde. Beatriz lecionava numa turma de primeiro ano de manhã e História no sétimo e oitavo anos e Estudos Amazônicos na oitava série de tarde, ambas as professoras da Escola Aruanã. Arlete lecionava no segundo ano de manhã e Língua Portuguesa no sexto ano de tarde da Escola Surubim.

LOTAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA			
PROFESSORA	ESCOLA	TURNO	ANO/SÉRIE/DISCIPLINA
Arlete	SURUBIM	MANHÃ	2º Ano
		TARDE	Língua Portuguesa no 6º Ano
Beatriz	ARUANÃ	MANHÃ	1º Ano
		TARDE	História nos 7º e 8º Anos Estudos Amazônicos na 8ª Série
Dalva	ARUANÃ	MANHÃ	1º Ano
		TARDE	Língua Portuguesa na 8ª Série
Gorete	TUCUNARÉ	MANHÃ	3º Ano
		TARDE	1º Ano

Figura 1- Lotação das professoras participantes da pesquisa

Com base nas entrevistas individuais, foi possível traçar um perfil de cada professora interlocutora da pesquisa, constando de faixa etária, tipo de formação em nível médio, superior e pós-graduação, tempo de conclusão, cursos de formação continuada de que participaram e tempo de docência no magistério, principalmente na alfabetização, assim como formação inicial quando do início do magistério (figura 2).

⁷ Na vila ainda havia turmas de 7ª e 8ª séries, sendo que, após 2016, essa terminologia deixaria de existir.

A faixa etária mínima é de 40 a 45 anos, uma professora, e a máxima, de 50 a 55 anos, duas professoras, sendo a quarta professora na faixa etária intermediária de 45 a 50 anos. São bastante experientes. Arlete, embora tenha iniciado o magistério no ano de 1985, por ter ficado 19 anos trabalhando na secretaria da escola, tem apenas 14 anos de docência, sendo 12 anos com séries iniciais. Beatriz tem 24 anos de docência, sendo 20 anos trabalhando com as séries iniciais. Dalva tem 17 anos de docência, sendo 12 anos trabalhando com as séries iniciais. Gorete tem 25 anos de docência, sendo 15 anos trabalhando com as séries iniciais.

PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA						
PROFESSORAS	FAIXA-ETÁRIA	FORMAÇÃO DOCENTE				TEMPO DE DOCÊNCIA/ ANO/ NA ALFABETIZAÇÃO/ FORMAÇÃO INICIAL
		MÉDIO/ ANO/ MODALIDADE	SUPERIOR/ ANO/ MODALIDADE	PÓS/ ANO/ MODALIDADE	FORMAÇÃO CONTINUADA	
ARLETE	50 - 55	MAGISTÉRIO/ 1996/ MODULAR	LÍNGUA PORTUGUESA/ 2010/ INTERVALAR	_____	DOM BOSCO PRÓ-LETRAMENTO PNAIC	14 ANOS/ 1985/ 12 ANOS/ 7ª SÉRIE
BEATRIZ	45 - 50	MAGISTÉRIO/ 1996/ MODULAR	PEDAGOGIA/ 1997/ INTERVALAR BIOLOGIA/ 2015/ INTERVALAR	HISTÓRIA/ 2013 /INTERVALAR	ABL PRÓ-LETRAMENTO PNAIC	24 ANOS/ 1989/ ± 20 ANOS /7ª (8ª) SÉRIE
DALVA	40 - 45	MAGISTÉRIO/ 1995/ MODULAR	PEDAGOGIA/ 2005/ INTERVALAR LÍNGUA PORTUGUESA/ 2010/ INTERVALAR	LÍNGUA PORTUGUESA/ 2013/ INTERVALAR	ABL PNAIC	17 ANOS/ 1998/ 12 ANOS/ MAGISTÉRIO
GORETE	50 - 55	MAGISTÉRIO/ 1996/ MODULAR	LÍNGUA PORTUGUESA/ 2010/ INTERVALAR	LÍNGUA PORTUGUESA/ 2014/ INTERVALAR	ABL DOM BOSCO PRÓ-LETRAMENTO PNAIC	25 ANOS/ 1987/ 15 ANOS/ 8ª SÉRIE

Figura 2- Perfil das professoras participantes da pesquisa

Todas fizeram no ensino médio o curso de Magistério ofertado na própria vila, através do Sistema Modular de Ensino (SOME)⁸, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Fazendo relação entre o ano em que cada professora iniciou a prática docente e o ano de conclusão do Magistério, foi possível saber o tempo de sua atuação em

⁸ O Sistema Modular de Ensino (SOME) foi implantado no Estado do Pará em 1982 como resultado de reivindicação dos Movimentos Sociais e Sindicais de Trabalhadores Rurais pelo direito à educação de jovens e adultos que moram em regiões do interior do estado, afastadas dos centros urbanos e não possuem estrutura para ter uma escola de ensino médio funcionando normalmente, principalmente corpo docente. Na vila, onde a pesquisa foi realizada, o SOME iniciou por volta de 1988.

sala de aula com ou sem formação de professor. Arlete iniciou sua prática docente no ano de 1985, na faixa etária de 20 a 25 anos, vindo a concluir o Magistério no ano de 1996. No entanto, como passou a trabalhar na secretaria da escola de 1993 a 2010, 17 anos, voltando a lecionar a partir de 2011, atuou durante sete anos sem formação de professor. Nos três primeiros anos apenas com a sétima série e nos últimos 4 anos com a oitava série.

Beatriz iniciou a docência em 1989, na faixa etária de 20 a 25 anos, e concluiu o ensino médio em 1992, atuando por um ano com a oitava série, pois foi lotada na secretaria da escola por dois anos até concluir o Magistério. Isso ocorreu com vários professores da vila, pois, a partir do ano de 1990, o professor que não tinha Magistério não podia permanecer em sala de aula. No entanto, nas escolas das comunidades circunvizinhas, continuou acontecendo.

Dalva iniciou a docência no ano de 1998, na faixa etária de 20 a 25 anos, sendo que já tinha concluído o ensino médio no ano de 1996, sendo a única que iniciou a prática do magistério com alguma formação para ser professora. Gorete iniciou a docência em 1987 e concluiu o curso de magistério em 1996, na mesma faixa etária. Como durante os três anos do curso de magistério, foi lotada na secretaria da escola, ainda atuou seis anos sem formação para professora, apenas com o ensino fundamental II.

Quanto ao ensino de nível superior, Beatriz e Dalva fizeram graduação em Pedagogia, concluída nos anos 1996 e 2005, com a duração de quatro e três anos, respectivamente. No entanto, a pós-graduação, em nível de especialização, foi em outra área. Beatriz fez especialização em História e Dalva, em Português. Dalva possui ainda graduação em Língua Portuguesa, concluída em 2010, com a duração de três anos e Beatriz em Biologia, concluída em 2015, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertado pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), com duração de quatro anos. Arlete e Gorete têm graduação em Língua Portuguesa, concluída em 2010, com duração de três anos, sendo que a segunda tinha concluído em 2014 especialização em Língua Portuguesa e a primeira tinha iniciado, no ano da pesquisa (2015), especialização em Língua Portuguesa e Literatura.

Das professoras participantes da pesquisa, apenas Dalva tinha feito graduação na vila, com a oferta de uma turma por uma instituição particular com campus na sede do município, na modalidade semipresencial, que funcionava nos finais de semana nas dependências de uma escola municipal. Os demais cursos, inclusive especializações, funcionaram na sede do município na modalidade intervalar.

No que diz respeito à formação continuada, Arlete participou do Dom Bosco, Pró-letramento e PNAIC, Beatriz participou do Acelera Brasil, Pró-letramento e PNAIC, Dalva participou do ABL e do PNAIC e Gorete do Pró-letramento e PNAIC. Desses cursos, o Pró-letramento e o PNAIC eram os que tinham seus encontros de formação na própria vila. Os encontros do Acelera Brasil, ABL e Dom Bosco aconteciam na sede do município.

2.5 – GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS

Como este é um trabalho de pesquisa etnográfica em educação, as técnicas de geração de dados⁹ precisavam fazer parte das utilizadas nesse tipo de pesquisa. Foram usados como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os autores apresentam a entrevista como meio de aprofundar questões e elucidar problemas observados e, portanto, subsequente à observação participante. No entanto, durante a geração de dados, que subsidiou este trabalho, essa sequência foi alterada por conta de seu problema de investigação estar relacionado diretamente às concepções sobre alfabetização dos professores alfabetizadores. Ambas as questões serão melhor abordadas no decorrer do desenvolvimento deste texto.

Antes de entrar na sala de aula, para observar a prática das professoras e realizar a entrevista, houve dois encontros a fim de deixá-las mais à vontade. Afinal, embora a observação fosse de cunho investigativo, sem pretensão interventiva e muito menos avaliativa, era a prática docente delas e suas concepções sobre o processo de alfabetização que estavam em questão.

O primeiro contato com os alfabetizadores da vila ocorreu por ocasião de um encontro de formação do PNAIC, ministrado por duas professoras supervisoras do programa, que viajavam frequentemente à vila, para essa atividade. Uma professora supervisionava uma turma com 24 alfabetizadores e a outra, uma turma com 29. O objetivo desse primeiro contato foi fazer o mapeamento dos alfabetizadores que atuavam nas turmas de alfabetização das escolas da vila, já que participavam dos encontros de formação alfabetizadores de várias comunidades circunvizinhas. Com a permissão das professoras supervisoras, fui a cada turma convidar os professores, para nos encontrarmos após as atividades da manhã para falar do projeto de pesquisa, fazer o levantamento dos dados (nome completo, escola, turno e ano em que atuavam), contato e agendamento da primeira visita para entrevista e observação em sala de aula. Na ocasião da reunião com os alfabetizadores, deixei claro que meu trabalho de pesquisa não

⁹ Optei por empregar o termo geração em vez de coleta pelo fato de que “não seriam todos os dados ‘fabricados’, no sentido de que a ‘realidade’ nunca fala por si mesma, mas precisa ser aprendida por meio de determinadas preocupações e perspectivas?” (SILVERMAN, 2010, p. 60, 61)

tinha caráter interventivo nem avaliativo, e sim investigativo, e que, por isso, não poderia intervir em sua prática pedagógica e nem emitir parecer algum, caso fosse indagado sobre ela.

Considerando que o Ciclo de Alfabetização era compreendido como formado pelos três primeiros anos escolares, havia uma média de dezoito alfabetizadores distribuídos nas três escolas municipais da vila. No entanto, em função do tipo de pesquisa a ser realizada e do tempo para realizá-lo, optei por pesquisar três alfabetizadores por escola, totalizando nove professores participantes da pesquisa, a metade do total.

Durante a primeira visita à vila, para entrevista individual e observação na sala de aula, fiz contato com a direção das escolas, a fim de solicitar autorização para realizar a pesquisa, com observação em sala de aula e entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores. Fiz a solicitação formal na qual, além de identificar o projeto de pesquisa, de expor seu objetivo e explicar sua metodologia de geração de dados, comprometia-me a preservar a privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Aproveitei o contato com a direção da escola, para fazer levantamento dos professores que estariam lecionando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I naquela escola e já definir, com a ajuda do gestor, os três professores a serem acompanhados e agendar uma conversa. Todos os alfabetizadores indicados para participar da pesquisa eram do sexo feminino. A conversa ocorreu ora coletiva, ora individualmente, por incompatibilidade de horário de algumas professoras, já que, das nove professoras escolhidas, oito trabalhavam nos turnos matutino e vespertino. Durante a conversa com as alfabetizadoras, agendei o dia e horário das entrevistas, sendo que todas foram agendadas para ocorrer nas dependências das escolas, mais precisamente na sala de aula, após o horário letivo, assim como o dia da observação. Houve casos em que a direção da escola autorizou a professora liberar mais cedo seus alunos para participar da entrevista, principalmente quando esta ocorreu no final do turno da manhã e a professora tinha aula de tarde. Cada entrevista teve em média a duração de uma hora.

Nas escolas Surubim e Tucunaré, reuni com as três professoras juntas. Na escola Aruanã, precisei conversar individualmente com cada uma, por ter sido a primeira escola que visitei e não ter tido tempo de articular a reunião para outro dia, pois precisava iniciar logo a observação e a entrevista no dia seguinte à primeira visita, sendo que esta tinha ocorrido numa quarta-feira. Agendei para a manhã do dia seguinte, quinta-feira, a observação na sala de aula de Beatriz, professora de uma turma de primeiro ano, e para tarde uma entrevista com Dalva,

às dezesseis e trinta horas, também professora do primeiro ano, pois dia de quinta-feira, nesse horário, ela não ministrava aula no ensino fundamental II. Ambas da Escola Aruanã.

Como a escola Surubim ficava próxima à Escola Aruanã, deu tempo de, no primeiro dia de visita, ir a essa escola articular com a direção uma reunião com as professoras para o dia seguinte (quinta-feira), após a entrevista com Dalva. Nessa reunião, foram agendadas a observação na sala da Arlete, professora de uma turma de segundo ano, que funcionava no turno matutino, assim como a entrevista com ela. A entrevista ficou para ocorrer às dezessete horas da sexta-feira e a observação somente para a minha próxima viagem à vila, que ocorreria no início do mês seguinte. A reunião com Gorete, professora de uma turma de terceiro ano, pela manhã, e de uma turma de primeiro ano, pela tarde, da escola Tucunaré, aconteceu no intervalo de aula do turno da tarde, às dezesseis horas, da sexta-feira, antes da entrevista com Arlete. Nessa reunião, foi agendada a observação na turma de primeiro ano da Gorete para a segunda-feira e a entrevista com ela após a observação em sua sala, às dezessete e trinta horas.

Para dar o máximo de atenção ao entrevistado, optei por gravar a entrevista, evitando interrompê-la. Estratégia que funcionou bem, permitindo que a entrevista fluísse em forma de diálogo, parecendo, por vezes, não se tratar da aplicação formal de um instrumento de geração de dados ou mesmo de uma entrevista. Com o intuito de identificar o interlocutor entrevistado no próprio arquivo em áudio, realizei inicialmente perguntas de identificação, como nome completo, data de nascimento, local de trabalho e séries em que atuava. A segunda rodada de entrevistas ocorreu no final do ano letivo (mês de novembro), sendo que, com exceção da entrevista de Gorete, que me recebeu em sua casa, todas as outras foram realizadas nas dependências da escola. A fim de ter informações mais precisas sobre o percurso formativo das professoras, precisei realizar mais uma entrevista, já após o ano letivo, no mês de fevereiro de 2016. Desta vez, apenas com Dalva ocorreu nas dependências da escola, com as demais foi durante o final de semana nas suas próprias casas.

De maneira a organizar o grande conjunto de dados coletados, a opção foi utilizar o modelo desenvolvido por Bernard Lahire. Com o diferencial de que, como Lahire (1997, p. 15) mesmo advertiu, o corpo principal do seu livro foi apresentado por uma série de “perfis familiares”, cujo gênero científico perfil fora “livremente inspirado no gênero literário”, enquanto, utilizando um pouco desse modelo, construí quatro narrativas e cada uma constituiu a totalidade de um informante. Então, contei quatro narrativas que resumiram, sintetizaram e

reuniram grande parte do material colhido e levantado empiricamente, sendo que na narrativa já se fez a problematização simultaneamente ou uma primeira problematização.

Cada narrativa foi organizada em duas partes, considerando um primeiro recorte para análise: percurso formativo e atuação pedagógica, sendo que esta segunda parte, por sua vez, foi organizada em duas partes: exposição da rotina de sala de aula e descrição de atividades desenvolvidas pelas professoras para ajudar seus alunos a se apropriarem do SEA, assim como a desenvolverem as competências leitora e escritora.

Após a exposição das narrativas, apresento, então, sessão específica para análise e interpretação dos dados, quer já descritos nas narrativas, quer não, em que retomei o problema inicial e fiz reflexões com relação a essa problemática: o conflito entre as práticas docentes, especialmente, o que elas trazem de herança dos modelos antigos e o que entendo como sendo a proposta que se apresenta como modelo atual de compreensão de alfabetização, sintetizada pelo PNAIC.

3 – PERCURSO FORMATIVO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, exponho uma narrativa sobre cada participante da pesquisa, enfocando o percurso formativo e a prática docente. Inicialmente, faço algumas considerações sobre cada um desses itens, a fim de esclarecer os aspectos considerados para delimitar a abordagem.

Embora as quatro professoras tenham cursado no ensino médio o Magistério, apenas uma iniciou o trabalho de professora com o ensino médio completo; as demais iniciaram o magistério apenas com o ensino fundamental, sendo que destas uma começou a dar aula de alfabetização para jovens e adultos com apenas a 4ª série, interrompendo esse trabalho para estudar na cidade, morando em casa de família para se manter e continuar estudando, retornando à região, mais especificamente à vila, para lecionar para crianças apenas com a 7ª série. As outras duas iniciaram o trabalho docente com a 8ª série completa.

Como essa prática era comum na década de oitenta nas comunidades dessa região da Amazônia paraense, optei por considerar a formação recebida pelas professoras participantes da pesquisa tanto no ensino fundamental I, quanto no ensino fundamental II, como fazendo parte do seu percurso formativo. Tal opção é reforçada pelo pressuposto de que os conflitos existentes, tanto na prática pedagógica como em concepções defendidas por elas em relação às orientações recebidas em cursos de formação, são decorrentes de suas convicções constituídas no processo consuetudinário de sua formação. Isso porque, como já falado, iniciaram o ofício de professor apenas com o ensino fundamental. Embora tenham contado com a orientação de algum professor mais experiente, decerto não foi o suficiente para suprir suas carências pedagógicas, sendo levadas a ensinar muito mais com base no como foram ensinadas para aprender do que no como foram ensinadas para ensinar.

Para fazer referência à prática das alfabetizadoras, recorri às entrevistas e à observação em sala de aula. Além dessas duas fontes, tive acesso, por meio de cópia xerox, ao material didático utilizado pelas professoras, como planos de aula e atividades planejadas e aplicadas em sala de aula durante o ano letivo de 2014, mas principalmente o 1º semestre de 2015. A pergunta norteadora para obter informações da prática das professoras, feita direta ou indiretamente, foi a seguinte: que atividades são desenvolvidas com seus alunos por considerá-las importantes no processo de alfabetização deles?

Embora, em 2015, ano da realização da pesquisa de campo, as professoras estivessem participando dos cursos de formação continuada PNAIC desde o ano de sua implantação na

região (2012) e, por isso, se esperar que estivessem seguindo a mesma rotina de atividades, era de esperar que estivessem realizando uma rotina de atividades com nuances de diferença. Como, por exemplo, o caso das professoras do ciclo de alfabetização das escolas Surubim e Tucunaré, obrigadas a seguir duas rotinas diferentes: uma orientada pelos formadores do PNAIC e outra pela SEMED. Inclusive, uma das professoras de uma dessas duas escolas questionou-me de por que a equipe da SEMED e do PNAIC não se reuniam para fazer uma programação única, pois, segundo ela, a necessidade de seguir duas rotinas diferentes atrapalhava o trabalho. Já as professoras de alfabetização da Escola Aruanã sequer sabiam que existia outra rotina a ser seguida.

3.1 – PARTICIPANTE DA PESQUISA ARLETE

3.1.1 - Percurso formativo

Arlete nasceu em 1964 e iniciou sua vida escolar aos sete anos de idade, numa sala improvisada na colônia¹⁰ de seu pai, que atualmente transformou-se numa vila. Os pais das famílias que moravam às proximidades, na falta de uma escola, se mobilizaram para contratar uma professora para ensinar seus filhos. Desse modo, ela foi alfabetizada. Quando começou a ler, descobriu que sua mãe era analfabeta e passou a ter o sonho de estudar e se tornar professora, para ajudar a sua mãe a ler e escrever.

Mais tarde, passou a estudar em uma comunidade próxima, que tinha escola da rede municipal. Acordava cedo para caminhar distante cinquenta minutos de onde morava. Lá estudou até a 4ª série – a escola somente oferecia as séries iniciais do 1º grau, correspondente ao Ensino Fundamental I nos dias atuais. Concluída a 4ª série, foi convidada a fazer um curso preparatório na cidade, para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos na comunidade, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Trabalhou nesse programa nos anos 1980 e 1981. Segundo ela, o treinamento e a experiência adquirida com esse projeto foram seu suporte para trabalhar com as séries iniciais antes de fazer o curso de Magistério.

Em 1982, para continuar estudando, foi para a cidade, morar e trabalhar em casa de família. Lá, estudou em duas escolas, sempre no horário intermediário, das 11h às 14h. Na primeira, precisou repetir a 4ª série, decerto por a considerarem com defasagem de conhecimento em relação ao curso primário, já que não realizaram nenhum teste de sondagem. Ainda nessa escola, cursou as 5ª e 6ª séries. Na segunda escola, cursou apenas a sétima. No ano em

¹⁰ *Colônia*, no interior da Amazônia, corresponde a “pequena propriedade agrícola; fazendola, chácara”, o mesmo que sítio.

que concluiria o primeiro grau (1985), precisou retornar à comunidade para atender um pedido dos moradores, enviado à Secretaria de Educação do município, por abaixo-assinado, solicitando que ela assumisse uma turma com 45 alunos no lugar da professora que lá não trabalharia mais. Ela e mais seis candidatos, que moravam na região, foram submetidos a provas de conhecimentos nas diferentes disciplinas de 1ª a 4ª séries, sendo que foi a candidata aprovada.

Trabalhou na sua comunidade nos anos de 1985 e 1986. No ano seguinte, por ter casado, mudou-se para a vila, onde continuou como professora do primário. Em 1988, cursou a 4ª etapa do curso supletivo (7ª e 8ª séries). Trabalhava de dia e estudava de noite. No mesmo ano, começou o curso de formação continuada Dom Bosco, oferecido pela SEMED, que se estendeu até 1989. O curso foi oferecido para todos os professores das séries iniciais do município e ocorreu na cidade. Para ela, a aplicação das orientações recebidas desse método não foi bem-sucedida, porque não tinha acompanhamento dos orientadores do curso.

Ainda em 1988, foi implantado na vila o curso de Magistério, pelo SOME, da SEDUC. As aulas aconteciam da seguinte forma: a cada quinze dias era ofertada uma disciplina. Em 1989, iniciou o curso de Magistério. Como ocorria de não chegar o professor no período previsto, ficavam, às vezes, meses sem aula. Quando isso acontecia, os alunos se mobilizavam, para ir à 5ª Unidade Regional de Ensino (URE), reivindicar a vinda do professor. Isso ocorreu, pelo menos, umas três vezes. Por isso, o curso teve duração maior do que a esperada, concluindo-o somente em 1996.

Onze anos depois, em 2007, Arlete iniciou licenciatura em Letras, em uma instituição particular de ensino com campus na sede do município. A turma foi formada na vila e funcionava de forma semipresencial. Os alunos recebiam três livros por módulo, faziam as atividades e todo sábado uma professora tutora os orientava. O curso teve a duração de três anos e meio (agosto de 2007 a dezembro de 2010). Na entrevista, Arlete confidenciou que gostava muito de ser professora de língua portuguesa, principalmente para os pequenos, por serem mais atentos e obedientes, mas que preferiria ter feito Pedagogia, e só não fez porque não se formou turma e ela estava decidida a cursar nível superior.

Ainda no início de 2011, começou a participar do curso de formação continuada Pró-letramento em Língua Portuguesa, oferecido pela SEMED em parceria com o MEC, que ocorria de um a dois sábados por mês, na própria vila. Esse curso se estendeu até novembro daquele ano. O Pró-letramento já funcionava desde 2010 na área de Matemática, mas em outra

comunidade da região. Como Arlete, nesse ano, ainda cursava a graduação não tinha como conciliar, por suas aulas também ocorrerem nos finais de semana.

Em 2012, começou a participar do curso de formação continuada de professores de alfabetização do PNAIC, cujos encontros de formação ocorriam na vila, um sábado por mês, ministrados pelos Orientadores de Estudo, que eram professores da rede municipal de ensino, escolhidos pela SEMED. Os orientadores eram acompanhados dos formadores designados pela UFOPA, instituição responsável pelo PNAIC na Região Oeste do Pará.

Em 2015, começou a fazer especialização em Língua Portuguesa e Literatura, pela instituição particular EDUCA, com núcleo na sede do município. O curso funcionava presencialmente, um final de semana por mês, com conclusão prevista para o segundo semestre de 2016.

3.1.2 - Atuação pedagógica

No ano da pesquisa (2015), Arlete lecionava, no ciclo de alfabetização, para uma turma de 2º ano, no turno da manhã, com 21 alunos. Segundo seu relato e de acordo com seus planos de aula, confirmado pela observação direta, as seguintes atividades são pertencentes à sua rotina: acolhida dos alunos, oração, cantiga, calendário, leitura deleite, correção do para-casa, revisão de conteúdo, livro tema, conteúdo novo (quando tinha), leitura livre (que consistia de os alunos terem quinze minutos para manusearem os livros) e para-casa.

Na observação em sala, constatei a seguinte sequência de atividades de rotina de Arlete. Inicialmente, fez uma oração com as crianças, que foi o Pai Nosso. Em seguida, cantou com eles a música Bom-dia, amiguinho, com a intenção de me dar boas-vindas. O interessante foi que, após a canção, perguntou à turma: “Bom, já fizemos a nossa oração, já cantamos e agora pra onde é que nós vamos?” E as crianças responderam em coro que era o calendário, o que reforçou meu entendimento de que as primeiras atividades (orar e cantar) faziam parte da rotina dos alunos e que tinham consciência dela, a ponto de saber a sequência das atividades.

A atividade do calendário consistia de a professora chamar um aluno para pregar o número no quadrinho correspondente à data do dia. Pelo que foi possível entender, a escolha do aluno que faria a atividade do calendário obedecia a lista de frequência, pois quando a professora perguntou à turma quem iria à frente preencher a data no calendário, a turma respondeu em coro quem seria. O aluno anunciado se dirigiu à mesa da professora pegou o número numa caixinha de papelão e o colou no quadrinho que dava sequência aos dias do mês. Em seguida, apontando no calendário, a professora perguntou à turma se aquele número era o cor-

reto, qual era o dia da semana que o colega tinha datado, qual o mês e o ano e a todas essas questões os alunos responderam, claro que com a ajuda da professora, principalmente quando perguntou qual era o dia da semana, pelo fato de ainda não dominarem o sistema de escrita.



Figura 3- Calendário para marcação do tempo pelos alunos

Após essa atividade, a professora perguntou aos alunos que tarefa que teriam e os alunos, um após outro, diziam ser a “leitura deleite”. A professora disse que naquele dia leriam o texto *A cigarra e a formiga*, mas não informou o autor e tampouco falou sobre ele¹¹. Terminada a leitura, perguntou se alguém queria fazer algum comentário sobre a história. Como apenas uma aluna se manifestou, e de modo bem sucinto, a professora disse que passariam à socialização do “para-casa”, que era desenhar ou recortar e colar os tipos de moradia que têm na comunidade.

Após a socialização do para-casa, a professora realizou uma atividade de revisão. No dia da observação, fez uma revisão da identificação das letras consonantais B, P, D e T nas suas diferentes formas (maiúscula e minúscula de imprensa, maiúscula e minúscula cursivas) por meio de figuras fixadas no centro da lousa.

A revisão consistiu apenas de a professora apontar a figura com as letras nas suas diferentes formas, para que os alunos dissessem com ela o nome da letra. Avalio que poderia ter explorado mais os cartazes, perguntando, por exemplo, o nome de cada figura, quantas vezes

¹¹ Considerando que a formiga dá abrigo à cigarra moribunda pelo fato de a vizinha cigarra alegrar a vida das formigas com seu canto durante seu trabalho penoso no verão, essa versão da fábula *A cigarra e a formiga* é de autoria de Monteiro Lobato.

aparece aquela letra nesse nome, a posição dessa letra no nome, quando empregar cada forma de letra. A verdade é que, na alfabetização na perspectiva do letramento, as abordagens sobre o sistema de escrita precisam ser feitas dentro de um contexto mais amplo, mostrando a função social dos conhecimentos ministrados na escola. Nessa perspectiva, Arlete poderia explorar a oralidade dos alunos, instigando-os a responder perguntas voltadas para o sistema de escrita e para empregos sociais das formas das letras, indagando, se já viram alguma forma dessas letras fora da sala de aula, qual e onde, aproveitando o momento para alargar o horizonte de expectativas acerca desse conteúdo, aparentemente, descontextualizado do universo sociocultural.

Depois disso, a professora propôs que recortassem palavras que iniciassem ou tivessem pelo meio as letras consonantais revisadas. Para isso, solicitou no dia anterior que os alunos levassem revistas de casa. Como houve quem não tivesse revista, ela distribuiu páginas de revistas. Os alunos com maior dificuldade tinham a ajuda da professora para encontrar as palavras; para os que concluíam a atividade, passava a tarefa de recortar letras para formar os nomes dos colegas da classe que tivessem as letras B, P, T e D. Vale ressaltar que havia na parede da sala um enorme cartaz com os nomes dos alunos da turma. Nesse dia, em função de uma reunião, a aula foi encerrada mais cedo. Por isso, a última atividade, recortar letras para formar os nomes dos colegas que tinham as letras estudadas, ficou como para-casa.

Feita essa breve exposição da rotina de Arlete, passo a falar de algumas atividades de que ela se vale para ajudar os alunos a se apropriar do SEA, assim como a desenvolver a competência leitora e escritora, com base na observação em sala de aula, na entrevista semiestruturada e em cópias de planos de aula e de atividades planejadas.

Indagada sobre que estratégia utilizava para alfabetizar seus alunos, Arlete respondeu que recorria principalmente ao material didático, pois “hoje em dia os alfabetizadores têm bastante material didático à sua disposição, como jogos, jogos de letras, jogos para trabalhar o português, a matemática, a ciências”. Acrescentou que o PNAIC os ensinou a trabalhar as disciplinas com o texto, com o livro tema, que era algo de que estava gostando bastante.

Insatisfeito com a resposta –queria saber era como ela procedia metodologicamente para alfabetizar seus alunos –, insisti indagando de sua estratégia para ajudar os alunos a aprender a ler. Respondeu que tem de ter jogo de cintura, porque tem crianças que aprendem com o uso de cartazes ou textos e palavras na lousa, enquanto outras não, já aprendem por meio de jogos. Por isso, sua estratégia é trabalhar o mesmo conteúdo que abordou por meio de

textos e palavras, utilizando cartaz e lousa, por meio de jogos didáticos, usando as mesmas palavras das atividades anteriores, valendo-se de figuras e de sílabas, para formar o nome das figuras.

A professora, em certos momentos, além de responder diretamente à pergunta, fazia comentários sobre sua prática. Foi o que aconteceu quando perguntei se usava os jogos de alfabetização do PNAIC. Além de responder que não somente ela, mas também as outras colegas usavam e que eram esses jogos o recurso mais trabalhado em sala de aula, fez comentários acerca do fato de as alfabetizadoras terem alunos com diferentes níveis. No seu caso, naquele ano (2015), disse que recebeu muitas crianças que não tinham aprendido “nada” no primeiro ano e que, por isso, teve que “fazer coordenação motora, pegando na mão, fazer (...) rabisco primeiro”, mas que, felizmente, naquele mês da entrevista (abril), “eles já copiavam do quadro”.

Nesse comentário, fica claro que, para ajudar os alunos a se apropriar do SEA, a professora fazia uso tanto do trabalho de coordenação motora como da atividade de cópia do quadro. Isso ficou evidente quando estive na sala fazendo a observação. Aconteceu que, após a socialização do para casa, ela distribuiu uma folha com atividade, pedindo que todos preenchessem o cabeçalho na folha e indo de carteira em carteira orientando os alunos com dificuldade. Para ajudá-los, escreveu na lousa o nome da escola, a data e a identificação da turma. Observando as cópias de atividades que já tinha trabalhado com seus alunos, constatei que, dentre as estratégias de os ensinar a traçar as letras, usou atividades de cobrir os pontilhados e de copiar.

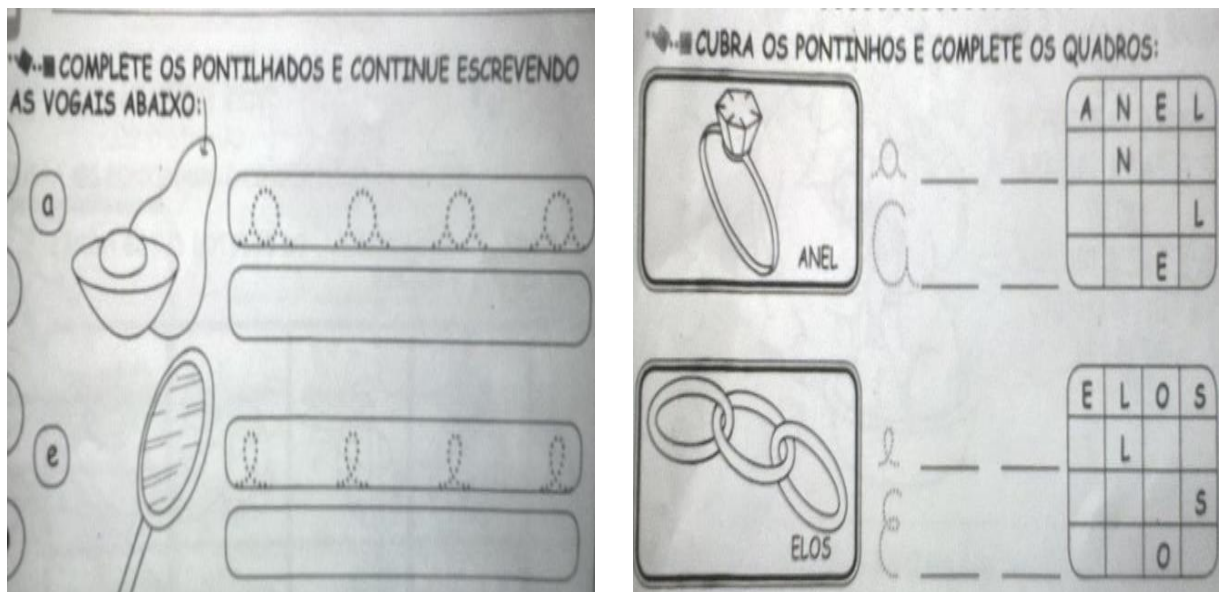


Figura 4- atividades de cobrir os pontilhados e de copiar

Como a professora disse que realizava com seus alunos a leitura deleite e a leitura livre todos os dias da semana e o cantinho da leitura às quartas e sextas, perguntei se realizava alguma atividade de leitura para exercitar a compreensão leitora, ao que respondeu que sim e que isso geralmente ocorria nas terças e quintas-feiras.

Uma prática recorrente ao lado da cópia é o ditado de palavras e até de textos. Por isso, perguntei se trabalhava com ditado. Creio que interpretou minha pergunta como sinal de aprovação da prática do ditado, tanto que respondeu de pronto que sim, numa entonação do tipo “claro”, revelando que o ditado é uma das principais estratégias da professora. Como tinha me dito que na sua turma havia alunos com níveis diferentes de aprendizagem, perguntei como fazia para trabalhar o ditado com eles. Disse que deixava os alunos fazerem do jeito que entendiam e explicou que tirava as palavras do texto e, assim, o ditado era apenas de palavras.

3.2 – PARTICIPANTE DA PESQUISA BEATRIZ

3.2.1 - Percurso formativo

Beatriz nasceu em 1966, em um município vizinho ao da vila. Quando criança, sua família se mudou para uma comunidade de várzea, onde sua mãe tornou-se professora de uma turma multisseriada e da qual começou a fazer parte como aluna, com sete anos. Nessa comunidade, de 1973 a 1979, estudou do ABC a 4ª série. Após concluir a quarta série, ficou sem estudar de 1980 a 1982, porque na comunidade onde morava, só tinha até essa série. Como era de uma família de onze filhos, no início de 1983, seus tios acharam por bem levá-la para estudar na cidade. Lá, foi matriculada numa escola do estado, na qual cursou a 3ª e 4ª etapas da EJA, concluindo o ensino primário aos dezoito anos de idade.

Aos dezenove anos, viajou para a capital do Amazonas, onde casou e trabalhou em duas lojas como vendedora. Durante a estadia nessa cidade, não estudou. Grávida e com uma criança pequena, resolveu voltar para seu estado, para junto de seus pais, que já moravam na vila, em 1988, ano em que lá foi implantado o Magistério pelo SOME. Por querer fazer esse curso e por não ter conseguido o comprovante de conclusão da 4ª etapa, tomou a iniciativa de cursar novamente a 4ª etapa numa escola da vila, em 1993. No ano seguinte, aos 28 anos de idade, iniciou o ensino médio numa turma de Magistério.

Quando cursava o primeiro ano do Magistério, a diretora de uma das escolas municipais da vila lhe fez o convite de substituir uma professora de uma turma de educação infantil que iria entrar de licença maternidade. Na ocasião, disse à diretora que só tinha a oitava série, que havia retornado a estudar naquele ano e que aceitaria o desafio desde que houvesse al-

guém para a orientar. Foi que a diretora falou que a professora da turma ficaria ainda um mês a acompanhando. Foi, então que, em sete de março de 1994, teve início seu ofício de professora, pois, como ela mesma disse, “naquela época, não se exigia muito pra ser professor”. Concluiu o ano letivo com essa turma.

No ano seguinte, assumiu outra turma de pré-escolar. No entanto, devido determinação da SEMED de que quem não tivesse o curso de Magistério completo não poderia permanecer em sala de aula, recebeu a proposta de continuar na escola como servente. Como a diferença salarial era mínima, aceitou, com a promessa de que quando concluísse o Magistério seria remanejada para a sala de aula. Ficou dois anos trabalhando de servente e cursando o ensino médio, concluído no final de 1996. Com a conclusão do Magistério, retornou à sala de aula, lecionando para uma turma de 1ª série. No final desse ano, fez concurso público para professor das séries iniciais, sendo aprovada e empossada no início de 1998.

Em 1999, participou do curso de capacitação em serviço do Programa de Aceleração da Aprendizagem do Ensino Fundamental, do Acelera Brasil, que ocorria na cidade, com um encontro mensal. Vale ressaltar que o Acelera Brasil, era uma espécie de multiseriado, com o objetivo de adequar os alunos às séries de acordo com a idade, ou seja, um aluno com 10 anos de idade que estava na 2ª série, se participasse desse programa e se desenvolvesse as competências esperadas, como saber ler, escrever e fazer as operações fundamentais de matemática (somar, subtrair, multiplicar e dividir), seria promovido para a 4ª série. Esses alunos participavam exclusivamente da turma do Projeto, assim como a professora trabalhava apenas com eles. Beatriz trabalhou nesse programa até final de 2001, quando já não havia na escola alunos com defasagem de aprendizagem.

Em 2002, voltou a ser lotada nas séries iniciais. No início de 2003, iniciou Pedagogia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET), em regime intervalar, funcionando nas férias, na sede do município, com conclusão no final de 2006. Após o curso de Pedagogia, além de continuar lotada nas séries iniciais, mais especificamente no primeiro ano, passou a ser lotada com História e Geografia. Com o passar dos anos, foi lotada também com Estudo Religioso, Estudos Amazônicos e Estudo da Arte. Em 2015, além de lotada numa turma de 1º ano, lecionava História e Estudos Amazônicos.

Em 2011, iniciou licenciatura em ciências naturais, com habilitação em Biologia, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertado pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), em regime intervalar, localizado na sede do mu-

nicípio, tendo o concluído em julho de 2015. Ainda no início de 2011, começou a participar do curso de formação continuada Pró-letramento em Língua Portuguesa, que ocorria de um a dois sábados por mês, na própria vila.

Como já trabalhava com História há alguns anos, em março de 2012, resolveu fazer especialização nessa área, intitulada Metodologia do Ensino de História na Contemporaneidade, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missionária (FETRIMIS), instituição com núcleo na cidade do município; o curso, que funcionava de forma presencial, com um encontro mensal, durante o final de semana, foi concluído em março de 2013. Ainda em 2012, começou a participar do PNAIC, por meio dos cursos de formação continuada, realizados na vila. Em 2015, ano da pesquisa, ela continuava participando dos encontros de formação.

3.2.2 - Atuação pedagógica

No ano da pesquisa (2015), a professora Beatriz lecionava, no ciclo de alfabetização, para uma turma de 1º ano, no turno da manhã, com 21 alunos. Com base na observação em sala de aula e do material didático, foi possível traçar a rotina de trabalho com seus alunos. Inicialmente, fazia a acolhida, que consistia em cumprimentar os alunos e estabelecer um diálogo por meio de algumas perguntas, como as que foram feitas no dia da observação. Após dar bom-dia, perguntou se tinham tomado café e quem tinha tomado banho para ir à escola. Depois era o momento da oração; no dia da observação, fez uma oração espontânea para as crianças repetirem. Após a oração, cantava com os alunos, geralmente, uma música com conteúdo cristão.

Outra atividade diária que a professora realizava era a leitura deleite, que ocorria sempre depois de a professora cantar com os alunos. No dia em que estive na sala de aula, leu um livro para crianças da coleção *Bichinhos do Quintal*, intitulado *A aranha Ritinha*, de autoria de Jean Carlos Ferreira e Patrícia Amorim, da editora Vale das Letras. As informações bibliográficas da obra foram obtidas posteriormente por mim – a professora não fez menção a isso antes de iniciar a leitura para os alunos. Durante a leitura, fazia perguntas aos alunos sobre os personagens que iam aparecendo. Depois da leitura, continuou fazendo perguntas aos alunos sobre a história, a fim de ajudá-los na construção coletiva de uma paráfrase, estratégia interessante, não só para saber o grau de compreensão dos alunos como também auxiliá-los na produção oral.

Nas cópias dos planos de aula disponibilizados pela professora Beatriz, aparece, depois da leitura deleite, a correção do para-casa como atividade permanente (nome que aparece em alguns planos). No entanto, no dia da observação, após a leitura deleite, a professora realizou três atividades de revisão de conteúdo antes da correção do para-casa, duas ligadas à língua portuguesa e uma, à matemática: a identificação de sílabas e a formação de palavras, usando peças móveis contendo letras ou grupo de letras para serem fixadas num tabuleiro, colocado no centro do quadro negro, a leitura dos encontros vocálicos por meio de um cartaz, fixado na parede da sala e a identificação dos números cardinais de 1 a 30, usando os números fixados acima da lousa e números de 0 a 9 em peças móveis, à semelhança das peças contendo letras ou grupos de letras, só que maiores.



Figura 5- Tabuleiro de grupos de letras e cartaz de encontros vocálicos

Após essas atividades de revisão, a professora deu prosseguimento às atividades de rotina, a correção do para-casa; conforme se desenrolou no dia da observação, pedia que os alunos colocassem os cadernos sobre a mesa, mas, antes de começar a correção, os ocupava com alguma atividade, e, enquanto a realizavam, ela corrigia o para-casa, chamando os alunos com maior dificuldade a sua mesa para tomar alguma lição e receber explicação. Nesse dia, fez uma atividade de pintura e desenho. Para isso, distribuiu uma folha de papel A4 com os personagens da história lida no início da aula para serem coloridos e também desenhados.

Depois da correção do para-casa e do visto na atividade, a professora dava início às atividades do dia. Na aula que foi observada, passou na lousa várias atividades: “1. Escreva a letra inicial, 2. Separe em sílabas, 3. Pinte a sílaba formando o nome, 4. Junte as sílabas”. A

professora só passava a próxima atividade depois de fazer a correção da anterior. Feita correção das atividades do dia, passava o para-casa, que geralmente consistia de exercícios de revisão. Em vários planos da aula, para o item para-casa estava prevista a revisão de conteúdo.

Outro item da rotina previsto nos planos de aula é a avaliação, em um dos quais se diz que “será contínua, observando a participação do aluno nas atividades e seu desenvolvimento cognitivo e linguístico”. Resumidamente, a rotina de sala de aula da professora Beatriz consistia em acolhida, oração, música, leitura deleite, correção do para-casa, livro tema, atividades do dia, para-casa e avaliação.

Após essa breve exposição da rotina da professora Beatriz, descrevo algumas atividades e seus procedimentos metodológicos de que se vale para ajudar os alunos a se apropriar do SEA e desenvolver capacidades de leitura e escrita.

As primeiras atividades que descreverei são as de revisão, que a professora realizou logo após a leitura deleite. Na atividade de identificação de sílabas e formação de palavras, usou a seguinte metodologia: apresentava à turma uma peça contendo uma letra ou grupo de letras e perguntava “que sílaba era aquela”. Após os alunos a identificarem, a colocava na parte superior de um tabuleiro colocado no centro do quadro negro. Em seguida, pegava outra peça e fazia o mesmo procedimento e depois a colocava ao lado da anterior, perguntando que palavra tinha sido formada. Depois de várias palavras trabalhadas, usando o tabuleiro, passava a segurar uma peça em cada mão para formar as palavras e, quando possível, empregava o recurso de troca de sílabas para formar uma nova palavra a partir da anterior.

Dentre o que chamou minha atenção, destaco o fato de os alunos soletrarem o grupo de letras antes de dizer que sílaba representava. Por exemplo, os dois primeiros grupos de letras apresentados foram *bê* e *ó (bo)* e *ele* e *ó (lo)*, para formar *bolo* (/’bolu/). Quando a professora apresentou a primeira peça com o grupo de letras *bê* e *ó (bo)* e perguntou “que sílaba era aquela”, os alunos responderam em coro *bê* e *ó*, ao que completou em forma de pergunta “*bê* e *ó*?” e os alunos responderam /bɔ/. Com isso, colocou a peça no tabuleiro e apresentou o grupo de letras *ele* e *ó (lo)*, perguntando “que sílaba era”. Os alunos continuaram soletrando *ele* e *ó*, mas desta vez formando a suposta sílaba /lɔ/. Por isso, a professora não precisou reforçar a soletração e imediatamente colocou a peça ao lado da anterior e perguntou à turma que palavra tinha formado.

Durante a manifestação da turma, houve quem tenha apenas soletrado “*bê ó*”, quem tenha dito que era a palavra /’bela/, trocando os sons vocálicos, e quem tenha pronunciado a

palavra /'bɛlɔ/, a letra ó com som aberto. Somente um aluno conseguiu dizer que palavra era, inclusive, pronunciando /bo/ e /lu/. Pronúncia essa que atribuo mais ao conhecimento de mundo do aluno que ao aprendizado da representação das sílabas por aqueles grupos de letras nos contextos em que aparecem na palavra em questão. Conhecimento de mundo construído facilmente por ser uma palavra frequente no seu universo social.

Tanto que aconteceu a seguinte situação após o acerto do aluno: a professora disse “muito bem, /'bolu/, *bê* com *ó*?”, os alunos falaram /bɔ/ e a professora completou /'bolo/, trocando o som /u/ final por /o,/ na tentativa de diminuir o distanciamento da pronúncia da soletração dos grupos de letras *bê* e *ó* (*bo*) e *ele* e *ó* (*lo*), já que o timbre fechado da vogal /o/ é intermediário entre o timbre aberto da vogal /ɔ/, da suposta sílaba /lɔ/, e o timbre fechado da vogal /u/, pronunciado naturalmente pelos falantes nativos do português brasileiro.

Quando os alunos responderam /bɔ/ à soletração em forma de pergunta, notei certo desconforto seu para lidar com a diferença entre a soletração dos grupos de letras e as sílabas pronunciadas por ela, a ponto de não mais soletrar o último grupo de letras da palavra montada no tabuleiro (*lo*), cuja soletração da letra vogal difere ainda mais do que a da vogal do grupo anterior (*bo*) do fonema vocálico representado pela letra *ó*. Já que na primeira posição é /bo/ e na segunda é /lu/, cujo timbre difere do nome da letra vocálica que representa o fonema vocálico, que é *ó*, usado na soletração, instaurando uma velha confusão velada por essa estratégia do método alfabético, reforçada pelo trabalho com as famílias silábicas.

No caso de Beatriz, a confusão era agravada porque, em nenhum momento, fez menção à existência do nome da letra e do nome do fonema ou mesmo trabalhou a relação letra/som, pelo menos por meio da simples linguagem didática de dizer que a letra tal representa o som tal em dado contexto, o que, a meu ver, ajudaria a amenizar o problema de o aluno tomar a letra pelo som, como acontece no método alfabético. Como no exemplo em questão, pelo qual poderia explicar que a letra *ó* representa sons diferentes do seu nome, sendo /o/ na primeira sílaba e /u/ na última da palavra bolo.

Pelo contrário, reforçou a ideia de que a letra *ó* é o próprio fonema /ɔ/, quando em seguida trabalhou a palavra *ova*, em que a letra *ó* representa o fonema /ɔ/ e as demais são biunívocas, ou seja, assim como a letra *a* representa apenas o fonema /a/ e este fonema é representado somente por essa letra, o mesmo ocorrendo entre a letra *vê* e o fonema /v/, e, além disso, há semelhança entre o nome da letra vogal, o nome do fonema vocálico e a sua emissão; no caso das letras consonantais, em geral, se toma o nome do fonema como o próprio fonema,

por conta de sua emissão não ser bem definida como os vocálicos, e assim o fonema *vê* pode ser tomado como a sua própria emissão /v/. Com isso, é de esperar que seus alunos tenham reforçado a ideia de que a letra *ó* tem relação biunívoca com o fonema /ɔ/.

Outro fato que corrobora o entendimento de que a pronúncia acertada da palavra *bolo*, pelo aluno, pode ser atribuída ao seu conhecimento de mundo foi quando a professora mostrou uma peça com a letra *u* e perguntou que vogal era aquela e os alunos responderam que era *u*. A professora não tinha sequer pegado a outra peça com o grupo de letras para formar a palavra com a letra *u* e alguns dos alunos já estavam dizendo em coro qual seria a palavra a ser formada com essa vogal (*uva*), ao que a professora pegou a peça com o grupo de letras *vê* e *a* (*va*) e a colocou após a letra *u*, sendo que era a única palavra possível a ser formada com a sílaba inicial /u/, considerando as peças existentes, ou seja, a professora não tinha em mente formar outra palavra.

Outro acontecimento, que reforçou esse posicionamento, se deu quando a professora foi fazer revisão na pronúncia das palavras formadas e apontou para a palavra *bolo* e uma aluna, em alto e bom som, falou /'bɔla/, talvez induzida pela suposta sílaba *bó*, resultado da soletração das letras *bê* e *ó*. É possível que, ao pronunciar [bɔ], tenha ativado seu conhecimento de mundo, e na inexistência das palavras ['bɔɛ], ['bɔli], ['bɔɔ] e ['bɔlu], só lhe restou a alternativa ['bɔla].

Esses acontecimentos demonstraram que, em muitos casos, os alunos estavam operando com conhecimentos prévios memorizados em sala de aula e não necessariamente aprendidos, e, principalmente, adquiridos em suas interações sociais, como o caso da palavra *bolo*.

Após a revisão da pronúncia das palavras formadas no tabuleiro, a professora passou a formar palavras segurando uma peça em cada mão sem fazer uso do tabuleiro, pegando peças em cima de sua mesa. Nesse momento da atividade, se dirigia primeiramente a algum aluno com mais dificuldade, foi o que pude observar, considerando que nem sempre os alunos solicitados conseguiram dizer que palavra a junção das peças formava. Por isso, pedia aos demais que ajudassem o “coleguinha”.

As duas primeiras peças tinham os grupos de letras *tê* e *a* (*ta*) e *ele* e *a* (*la*). Quando a professora perguntou que palavra era aquela, alguns alunos começaram a soletrar. Houve quem dissesse que a palavra era *fala*, vários disseram que era *lata*, outro que era *mala*. Apenas a soletração de uma aluna se destacou dentre as demais: *tê* e *a* /ta/, *ele* e *a* /la/, /'talΛ/. Como

somente uma aluna conseguiu, a professora resolveu ajudar a turma na soletração correta da palavra para que todos a pronunciassem.

Depois disso, trocou as peças de mão, ficando a ordem la e ta. De pronto, um aluno disse que a palavra era lata, seguido por outros colegas. Essa foi a única vez que a professora chamou a atenção dos alunos para essa propriedade da língua de forma reflexiva. Embora a maioria das palavras trabalhadas permitisse o uso do recurso de trocas de sílabas na mesma posição: tala, vela, fila, cola, mala, sala, vala, somente foca não entraria nessa atividade. Para isso, inclusive, a primeira palavra deveria ser lata, para que a partir da palavra resultante da inversão de suas sílabas (tala) houvesse a troca do grupo de letras ta por ve, ve por fi, fi por co, co por ma, ma por sa e sa por va, já que essa foi a ordem de apresentação das palavras. Além disso, há pelo menos mais uma palavra que permitia a inversão das sílabas para formar outra palavra: mala (lama), se considerarmos que o resultado da inversão das palavras vela e vala resultam em conjugações do verbo lavar: lave e lava, respectivamente, e não substantivos, como as demais palavras trabalhadas.

Depois dessa atividade de identificação de sílabas e formação de palavras, a professora passou a ler com os alunos um cartaz com os seguintes encontros vocálicos: ai, ei, oi, ui, ia, au, eu, ou, ua, ao, ão, ãe, õe, eia, uai, com os quais os alunos pareciam familiarizados, pois ela apontava para o grupo de letras e eles pronunciavam, titubeando apenas nos três nasais.

O trabalho descontextualizado com encontros vocálicos gera pelo menos dois problemas sérios. Um deles é que, em geral, somente são apresentados aqueles que têm pronúncia fácil, por serem ditongo (*ai, ei, oi, ui, au, eu, ou, ão, ãe, õe*) ou conterem ditongo (*eia, uai*) ou por ser palavra existente (*ia*), ignorando um número bem maior de ocorrência de encontros vocálicos, já que se dão tanto no interior da sílaba como na fronteira delas (*aa, ae, ea, eo, ie, io, iu, ao, oe, oo, eu, uo*), sem contar os encontros entre vogais orais e nasais no interior da palavra, como *ião*, na palavra *pião*, e *ien* na palavra *ciente* ou no final de palavras, como *am* na conjugação *amam* e *em* na palavra *trem*.

Outro problema é que os grupos de letras que representam palavras existentes na língua portuguesa são ignorados pelo professor, desperdiçando uma situação didática para chamar a atenção dos alunos para o fato de existirem palavras no português formadas somente por fonemas vocálicos, o que já não ocorre com as consoantes, assim como trabalhar outras noções referentes a essas palavras. Por exemplo, ai, ei, oi, ui, eia, uai, uau são interjeições, empregadas em situações diferentes. O professor poderia explicar quando cada uma delas é

usada e que sentido têm. Outras palavras formadas só por vogais que aparecem nessa lista e que podem ser exploradas pelo professor são ia, eu e ou. Mesmo que eu tenha encontrado nos planos de aula da professora atividades que exploravam as palavras formadas só por vogais, elas não eram referidas como palavras e sim como encontros vocálicos, como mostra a imagem a seguir de uma atividade usada por ela, retirada de um livro didático.

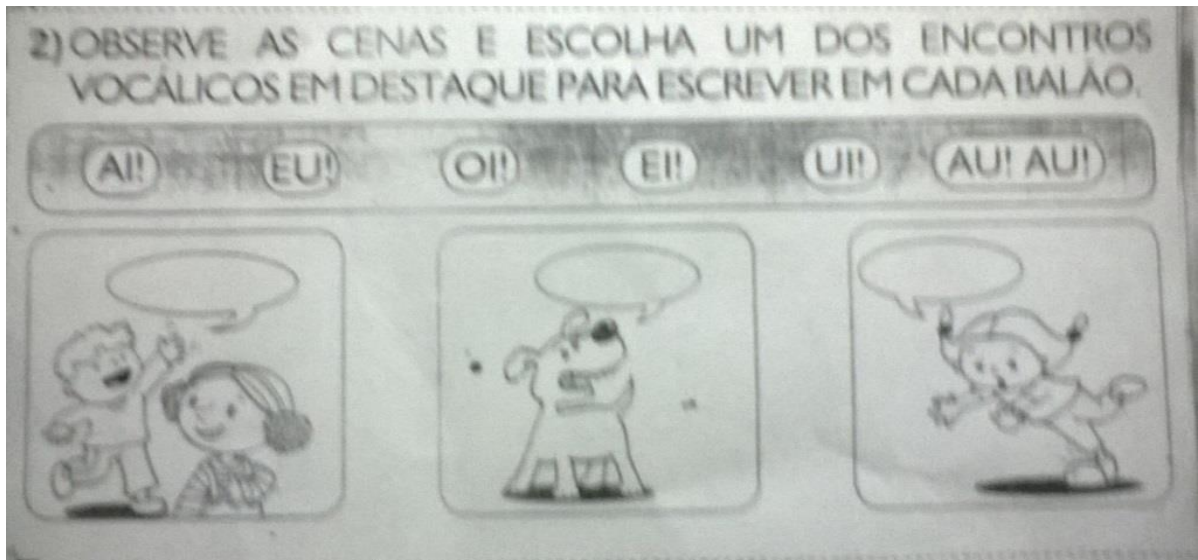


Figura 6- Atividade com encontros vocálicos

No entanto, encontrei um comando elaborado por ela, em que pede para os alunos juntarem as vogais para formar palavras, todas presentes na atividade retirada do livro didático, em que não são referidas como palavras, mas apenas encontros vocálicos.

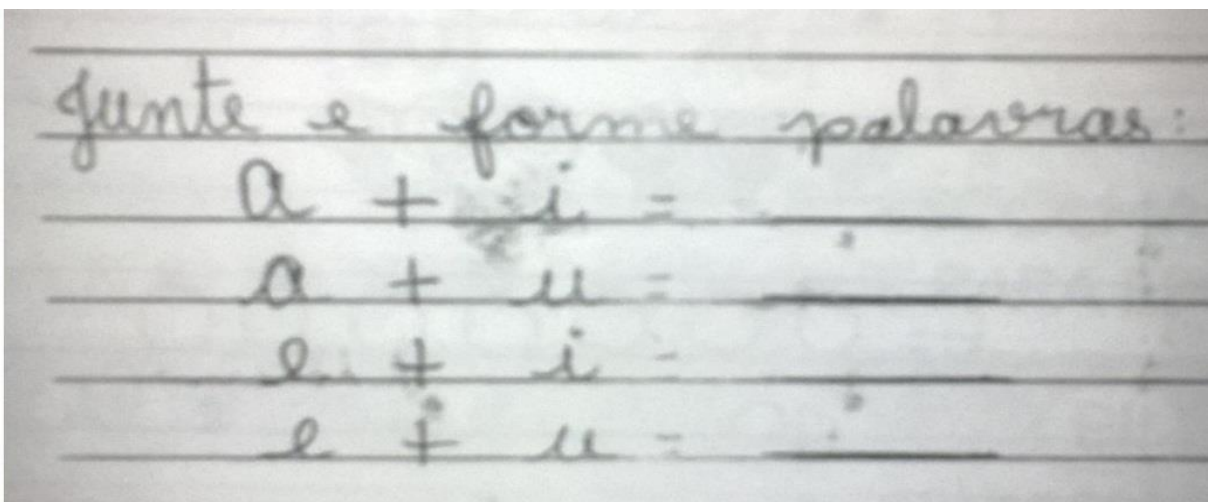


Figura 7- Atividade de formação de palavras só com vogais

Esse foi o único momento em que esses encontros vocálicos foram chamados de palavras. Acredito que isso revela que a professora tem a compreensão de que os encontros vocálicos trabalhados constituem legítimas palavras da língua portuguesa, mas, por alguma razão, prefere não explorar essa realidade linguística com seus alunos, o que enriqueceria muitíssimo suas aulas.

Algumas conclusões podem ser feitas com base na observação das atividades em sala de aula e na análise das cópias dos planos de aula disponibilizados:

1. O trabalho aleatório¹² com as palavras, principalmente, na segunda parte da primeira atividade de revisão, revelou que a professora não planejou explorar a propriedade de troca de sílabas para formar novas palavras, apesar de ser possível perceber intuitivamente esse recurso, inclusive, os alunos¹³, devido a maioria das palavras trabalhadas na sequência terem o grupo de letras la representando a segunda sílaba;
2. A professora trabalhou apenas com a ideia de sílaba, quer usando uma letra vogal sozinha, quer usando um grupo de letras;
3. O fato de a professora trabalhar apenas com letras ou grupos de letras representando sílabas dificultou a percepção dos alunos da propriedade alfabética da língua, o que o trabalho com o alfabeto móvel e a troca de letras no contexto da palavra, em atividades escritas, são capazes de ajudar a perceber.
4. Beatriz não fez uso do alfabeto móvel e nem trabalhou com a troca de letras em atividades escritas, devido acreditar que somente por meio do trabalho com sílabas é que os alunos aprendem.

3.3 – PARTICIPANTE DA PESQUISA DALVA

3.3.1 - Percorso formativo

Dalva nasceu numa comunidade próxima à vila. Em 1980, sua família mudou-se para lá, e, nesse ano, aos seis anos de idade, iniciou sua vida escolar numa escola pública municipal. Na época em que estudou as séries iniciais, estudava-se o ABC no primeiro ano e a Carti-

¹² Digo aleatório porque a professora só se lembrou que, invertendo os grupos de letras da palavra tala, formava a palavra lata, quando estava devolvendo as peças sobre sua mesa. Mesmo com as palavras seguintes que permitiriam o trabalho com a troca de sílabas, ela não explorou.

¹³ Embora haja possibilidade de os alunos perceberem a troca somente da primeira sílaba e cheguem ao entendimento da propriedade do SEA de que uma mesma sílaba pode aparecer em diferentes palavras, é papel do professor proporcionar essa reflexão aos alunos.

lha, no segundo. Quando a criança já sabia ler, escrever, fazer os numerais e calcular, era aprovada para a 1ª série fraca ou 1ª série forte. Concluiu o ensino fundamental em 1990, com dezesseis anos. Em 1991, iniciou o Magistério, que funcionava na vila, a exemplo das outras professoras participantes da pesquisa. Como adoeceu, precisou interromper o 1º ano do curso, voltando a estudá-lo em 1993, concluindo o ensino médio em 1995.

Em 1997, começou a lecionar para uma turma de 3ª série, como professora contratada. No final desse ano, houve concurso público para professor do município. Ela fez a prova para professora das séries iniciais, para trabalhar na vila, sendo aprovada. Foi admitida como professora concursada no início de 1998, sendo lotada, numa 1ª série de manhã e, de tarde, de 5ª a 8ª séries, lecionando Geografia, Ensino Religioso e Técnica de Redação. No ano seguinte, participou de um curso de formação para professores alfabetizadores sobre o método Paulo Freire, realizado na zona urbana, pelo Sindicato Rural do Município. Segundo ela, faz uso do que aprendeu nesse curso até os dias de hoje, quando julga necessário.

No período de 2000 a 2002, participou do curso de formação continuada do ABL, oferecido pela SEMED, em parceria com a UFPA. O curso teve uma carga horária de 360 horas e o treinamento ocorria periodicamente na área urbana do município. De 2003 a 2005, cursou Pedagogia, pelo sistema intervalar, na UVA, que tinha um núcleo implantado na cidade.

Embora, continuasse lotada com turma das séries iniciais, em 2007, nas turmas de 5ª a 8ª séries, passou a ser lotada somente com Língua Portuguesa. Por conta disso, em 2008, resolveu cursar Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, na mesma instituição, com duração de três anos. O curso intervalar não era uma opção, mas uma necessidade¹⁴, já que não podia fazer um curso regular na cidade, devido necessitar trabalhar como professora das séries iniciais e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, além de cuidar de sua família. Em 2013, concluiu o curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura, ofertado pela EDUCA, instituição particular de ensino com oferta de cursos na cidade.

Desde 2012, participou do curso de formação continuada do PNAIC. Disse que pretendia seguir as orientações que recebia nesse curso mesmo depois que não mais recebesse o acompanhamento do Orientador de Estudo responsável por ministrar a formação aos alfabetizadores da vila e da redondeza.

¹⁴ Essa era a necessidade de todas as professoras participantes da pesquisa.

3.3.2 - Atuação pedagógica

No ano da pesquisa (2015), Dalva lecionava, no ciclo de alfabetização, para uma turma de 1º ano, no turno da manhã, com 20 alunos. Com base na observação em sala de aula e na análise de cópias dos planos de aula e de atividades elaboradas por ela, foi possível traçar sua rotina de trabalho com seus alunos. Inicialmente, fazia a acolhida, que consistia em dar as boas-vindas, cumprimentar com um bom-dia. Em seguida, era o momento da oração. No dia da observação em sua sala, fez a oração do Pai Nosso, para a qual todos os alunos ficaram em pé e oraram junto com ela. Depois fez uma oração espontânea para que os alunos repetissem.

Outro momento da rotina era as músicas. Nesse dia, cantou com os alunos uma música religiosa e mais duas músicas infantis. Após as músicas, seria a vez da leitura deleite. No entanto, no dia da observação em sala, não realizou essa leitura, passando direto para a entrega do para-casa, que ocorria da seguinte forma: pedia para os alunos deixarem seu caderno com o para-casa em cima de sua mesa, para, quando estivessem fazendo a atividade do dia, ela corrigir.

Antes, porém, da atividade do dia, realizava atividade de revisão do conteúdo que estavam estudando. No dia da observação, fez a revisão do estudo das letras *cê*, *dê* e *efe*, da pronúncia de algumas palavras, do alfabeto e da contagem de zero a trinta. Depois da revisão, a professora explorava o calendário, perguntando que dia da semana era aquele, qual mês e dia. Só, então, passava a atividade do dia para os alunos, enquanto corrigia o para-casa em sua mesa. Após a atividade do calendário, passava ou conteúdo novo, seguido da atividade do dia, ou somente a atividade do dia.

No dia da observação, passou um exercício de matemática e colocou músicas infantis de fundo enquanto as crianças copiavam os comandos da lousa e os resolviam e ela corrigia o para-casa. De vez em quando, suspendia a correção do para-casa e percorria a sala, supervisionando a condução da atividade pelos alunos. Após corrigir o para-casa do aluno, já colava no caderno o próximo para-casa. Em suma, as atividades da rotina de trabalho de Dalva eram: acolhida, oração, músicas, leitura deleite, correção do para-casa, livro tema, atividade do dia, que podia ser introdução de assunto novo, seguido de exercício ou apenas exercício de aprofundamento do assunto em estudo.

Após essa exposição da rotina de Dalva, descrevo algumas atividades e seus procedimentos metodológicos de que se valia para ajudar os alunos a se apropriar do SEA, assim como a desenvolver capacidades ligadas à leitura e escrita.

Com base na observação em sala da aula, a única atividade possível de descrever e analisar seus procedimentos metodológicos foi a realizada durante a revisão, já que as demais atividades realizadas foram de Matemática. Para realizar a revisão de língua portuguesa, a professora usou um mural com as famílias silábicas de cada letra, dispostas em cima, e abaixo três fileiras com algumas palavras dissílabas, excetuando a palavra cocada, formadas pela combinação de grupos de letras chamadas por ela de “sílabas”, que aparecem separadas por pedaços de cartolinas coloridas.

Na parte superior do mural, havia três fileiras iniciando com figuras diferentes, cujos nomes iniciam pelas letras em estudo (c, d, f), nomes que aparecem logo abaixo de cada figura, seguida por sua família silábica, na sua forma de imprensa minúscula na parte superior e na sua forma cursiva minúscula na parte inferior. As figuras são de um caju, de um dado e de uma foca. Suas famílias silábicas são: *ca, co, cu, cã*; *da, de, di, do, du*; *fa, fe, fi, fo, fu, fã*. As palavras que aparecem na 1ª coluna são: *fada, faca, fita, fila, fica, café, foto, fumo*; na 2ª coluna: *bode, Diva, vaca, Duda, cova, dado, bola, fico, cocada*; na 3ª coluna: *bala, cabo, Cucca, Didi, maca, Davi, dedo, beba, bafo*.

O procedimento metodológico adotado pela professora, para conduzir a revisão, foi o seguinte: inicialmente perguntou aos alunos se lembravam que letra estavam estudando. Eles responderam que era o *efe*, ao que ela redarguiu: “*efe* de quê?”. Como apenas dois ou três responderam, apontou para a figura do animal e perguntou que bichinho era aquele. Os alunos responderam que era uma foca. A professora perguntou, em seguida, com que letra a foca começava e disseram que era com *efe*. Então, apontando para o início da família da letra *efe*, perguntou como era que se lia e os alunos de pronto pronunciaram. Ela, desafiando os alunos, disse: “agora vou fazer o contrário, quero ver se vocês vão ler”. Mudou a ordem dos grupos de letras e os alunos pronunciaram sem dificuldade. “E se eu trocar esse aqui agora”, se referindo à família da letra *dê*. Fez a troca e os alunos pronunciaram. Sem inverter a posição dos grupos de letras da família da letra *cê*, apontou de trás para frente e os alunos foram pronunciando. Assim que os alunos pronunciaram as famílias silábicas das letras, apontou para o desenho do caju e perguntou com que letra iniciava o desenho e alguns alunos responderam apenas *cê* e outros *cê* de caju. “E esse aqui”, apontando para o desenho do dado. Houve aluno que disse que era dá e os que disseram que era *dê* de dado. E a professora reforçou, perguntando “letra?” e os alunos responderam *dê*. Em seguida, apontou para a figura da foca e os alunos disseram que era o *efe* de foca. Satisfeita, começou a apontar para letras do alfabeto ilustradas nas suas diferentes formas, que estavam fixadas abaixo da lousa.

Assim que apontava as letras ilustradas, os alunos diziam o nome da letra e o nome do desenho: *bê* de banana, *cê* de caju, *dê* de dado, *é* de elefante, *efe* de formiga, *gê* de gato, *agá* de hélice e assim sucessivamente até *zê* de zebra. Após isso, retornou ao mural e passou a apontar palavra por palavra de cada coluna para a turma pronunciar.

Desse momento da atividade, quero chamar atenção para algumas questões.

A primeira é que o fato de as palavras serem representadas por grupos de letras separadas por pedaços de cartolina fazia com que a maioria dos alunos as pronunciasse silabando, mesmo já demonstrando capacidade de pronunciar aquelas palavras diretamente, por serem dissílabas. Tanto que houve momentos em que pronunciaram sem silabar. Além disso, esse fato induzia a própria professora a conduzir a atividade de pronúncia das palavras apontando com a régua pedaço por pedaço da palavra para os alunos pronunciarem. Ainda ligado ao trabalho com grupos de letras, representando sílabas de famílias silábicas, está o fato de os alunos pronunciarem a letra *ó* final, mesmo em sílaba átona, com o timbre aberto, revelando influência da prática de pronunciar essa letra nas famílias silábicas, como tinha ocorrido no início da atividade, quando pronunciaram a família do *cê*, do *dê* e do *efe*, em que apareciam o *cê ó* /kɔ/, o *dê ó* /dɔ/ e o *efe ó* /fɔ/. O mesmo ocorrendo quando a professora precisou reforçar a soletração da palavra *fico*, em que disse “o *efe* e o *i* /fi/, o *cê* e o *ó*” e os alunos pronunciaram “/’fikɔ/”, com a vogal final com o timbre aberto /ɔ/, ao que a professora pronunciou “/’fiku/”, com o timbre fechado /u/. Essa influência na pronúncia dos alunos pode permanecer por muito tempo e, dependendo da trajetória escolar, pode ser que alguns jamais superem isso.

Outra questão diz respeito à dificuldade dos alunos com a pronúncia de uma palavra cujo sentido era, aparentemente, desconhecido deles, como ocorreu com as formas verbais *fico* e *beba* e os substantivos *cabo* e *maca*. Quando pronunciaram a palavra *fico*, deram-lhe uma pronúncia inexistente, abrindo o timbre da vogal final, ficando /ɔ/, como se fosse uma palavra oxítone. Para eles pronunciarem a palavra *beba*, a professora precisou soletrar o primeiro grupo de letras (*be*) e, mesmo assim, ela é que acabou a pronunciando. No caso dos dois substantivos desconhecidos pelos alunos, na hora da pronúncia, alguns trocaram os nomes, *cabo* foi pronunciado /’kaku/ por uns e /’kaka/ por outros e *maca* foi pronunciado /’malɔ/ por grande parte dos alunos. Nesses casos, sempre havia um ou mais alunos que pronunciavam corretamente.

Aproveitando essa questão levantada, ressaltar que a prática de explorar o aspecto gráfico e fônico das palavras, sem considerar o seu aspecto semântico foi recorrente em todas as

aulas observadas. Essa prática pode ser estendida a todos as alfabetizadoras da vila e, quiçá, à grande maioria dos alfabetizadores do Brasil, que se valem da estratégia da soletração.

Chamo a atenção para o fato de, na soletração da palavra beba, a professora ter soletrado *bê* e o *ê* /be/, pronunciando o nome dos fonemas e não os nomes das letras como fazia nas famílias silábicas ou na soletração das palavras. Acredito que isso se deu, principalmente, porque o fonema /e/ está em sílaba tônica, posição em que o timbre da vogal, em geral, não varia, evidenciando a clássica confusão entre a soletração das letras ó e é e a pronúncia delas na palavra, como é o caso dessa palavra, em que soletrar *bê* e *é* /be/, *bê* e *a* /ba/ e pronunciar /'bebΛ/ evidencia a diferença entre o que se soletra e o que se pronuncia, quando se diz que palavra é.

Embora, a professora tenha feito o mesmo com a soletração do primeiro grupo de letras da palavra dedo, noutra momento da atividade, como somente apareceram duas palavras com o fonema vocálico fechado médio alto anterior /e/ em sílaba tônica e nenhuma com o fonema vocálico fechado médio alto posterior /o/, não é possível sustentar que a soletração de Dalva, pelo menos em sílaba tônica, leva em conta o nome dos fonemas e não o nome das letras. O que teria sido a constatação de um avanço na sua prática em relação não só às professoras pesquisadas, mas de toda a vila, considerando que, das dezoito professoras, nove tiveram sua prática observada por mim.

O fato de não haver palavra com o fonema vocálico fechado médio alto posterior /o/ em sílaba tônica nessa atividade e haver cinco palavras com o fonema vocálico aberto médio baixo posterior /ɔ/ (/ˈfɔkΛ/, /ˈfɔtu/, /ˈbɔdi/, /ˈkɔvΛ/, /ˈbɔlΛ/) faz com que os alunos associem a pronúncia da letra ó a esse timbre vocálico, mesmo quando a letra aparece em outros contextos da palavra, representando outro fonema vocálico. Foi o que observei que aconteceu quando foram pronunciadas as palavras foto, dado, fico, cabo, dedo e bafo, presentes na relação. Sempre havia os que pronunciavam a letra ó final com o som aberto /ɔ/: /ˈfɔtɔ/, /ˈdadɔ/, /ˈfikɔ/, /ˈkabɔ/, /ˈdedɔ/, /ˈbafɔ/.

A professora afirmou, em entrevista, que, quando necessário, recorria a vários métodos, dentre eles ABL, Dom Bosco e Paulo Freire. A questão de recorrer a vários métodos em suas aulas surgiu quando respondeu à pergunta sobre a partir de que momento trabalhava o texto na lousa com seus alunos. Sua resposta me levou à afirmação de que estaria praticando o ABL e foi, então, que falou da mescla de recursos de diferentes métodos. Eis o trecho da entrevista:

Assim. Só pra ele reconhecer, professor, por exemplo, a leitura que eu vou apresentar do fonema, geralmente isso é no primeiro dia quando eu vou trabalhar o fonema. Por exemplo: a foca. Eu coloco a foca, coloco o desenho, eu escrevo lá algo relacionado à letra F. E a partir daí vou explorar, vou ler.

Pesquisador – A senhora, nesse aspecto, tá, na verdade, praticando o ABL, né?

Entrevistada – É, nesse caso, é. Eu sempre volto pra isso. Aí depois eu peço pra ele reconhecer a letra f (...), mas isso é no primeiro dia quando eu trabalho o fonema, já no segundo eu já não vou mais no texto. Eu já utilizo a gravura, outra gravura. Hoje eu trabalhei folha, outro dia eu trabalhei foca, outro dia eu trabalhei faca, porque cada gravura dessa explora o fonema efe, fê, né? **Aí, é dessa forma, sempre com um pouquinho do ABL, misturado com o Dom Bosco. É uma mistura, uma mesclagem na verdade.** Eu não fiz o curso do Dom Bosco, outros colegas fizeram, mas, assim, algo eles me repassaram mais ou menos, aí eu pego um pouquinho...

Pesquisador – Do que a senhora acha que funciona, né...

Entrevistada – Isso. Tem vez que eu pego o método Paulo Freire, quando eu vejo que eles já tão do meio do ano pra lá, que eles já tão com o processo de silabação, eu já pego Paulo Freire, já pego... coloco uma palavra com três sílaba, já pego as consoante, já vou usando as três consoante de uma vez, isso depende muito da turma, depende muito deles. (DALVA)

Dalva afirma que usa um pouco de um método, um pouco de outro, fazendo a mistura deles. No entanto, o fato descrito anteriormente mostra que fazia esse uso assistemático, ou seja, não levava em conta, no planejamento das atividades, as diferentes perspectivas metodológicas que podiam tanto ajudar no aprendizado dos alunos, como evitar equívocos gerados pelo uso de uma única abordagem, principalmente, sintética, como os métodos alfabético e silábico. Quer dizer, pensava a atividade, mas não as abordagens para trabalhar o seu conteúdo.

Se tivesse feito a seleção das abordagens, teria incluído palavras com a letra ó em sílaba tônica, representando o fonema vocálico /o/, para o entendimento dos alunos de que a letra ó, no contexto da sílaba tônica, pode representar tanto o fonema /ɔ/ como o fonema /o/ e, em final de palavra em sílaba átona, o fonema /u/. Poderia ter incluído palavras como bolo, boto povo, ovo, toco (substantivo), escova (substantivo). Também teria feito o mesmo com o fonema vocálico /ε/, já que incluiu duas palavras com a letra é em sílaba tônica, representando o fonema vocálico /e/ (/ˈdedu/, /ˈbebʌ/) e uma em sílaba átona em final de palavra, representando o fonema i (/ˈbɔdi/). Poderia ter incluído mais palavras com a letra é no final da palavra, como bote, pote, tomate; mais palavras com a letra é em sílaba tônica, representando o fonema vocálico ê, como cedo, medo, pelo (substantivo) e incluir palavras com a letra é, representando o fonema vocálico é, como teto, tela, vela, cela e belo.

Para arrematar essa questão dos métodos, perguntei se acreditava que existia um método mais eficiente do que outro para alfabetizar. Ela disse que

não existe um método mais eficiente do que outro porque vai depender muito do nosso alunado. Porque tem método que você aplica, mas você não consegue, que

você acha que é bom e você não consegue. E aí você parte pra outro. Então eu diria que não tem esse método X, vai depender muito de cada aluno. Porque o método ABL é muito bom para se trabalhar, porém, não são todos que conseguem com aquele método. E aí você busca outra forma pra fazer com que seu aluno aprenda a ler e escrever. Então não existe um método único pra você alfabetizar. Existe vários outros métodos que você pode buscar pra fazer com que seu aluno leia e escreva. (DALVA)

Por sua fala, fica evidente que para Dalva o que importa é que seu aluno esteja aprendendo a ler e escrever e que, portanto, será o ritmo de aprendizagem dos alunos, ou mais precisamente as dificuldades deles, que determinará sua escolha do tipo de atividade que desenvolverá em sala, pois, como vimos anteriormente, Dalva planeja as atividades, mas não as abordagens para trabalhar o seu conteúdo. O que demonstra que a questão de métodos não faz parte de sua busca profissional.

3.4 – PARTICIPANTE DA PESQUISA GORETE

3.4.1 - Percurso formativo

Gorete nasceu em 1963, numa comunidade próxima à vila. Iniciou a vida escolar em 1971, aos oito anos de idade. Para isso, se deslocava a pé, durante duas horas, até a vila, onde estudava no turno da manhã. Lá estudou, o ABC, a Cartilha e da 1ª série até a 6ª série, porque a escola da Vila só tinha autorização para funcionar até essa série, assim como em toda a região. Segundo Gorete, nessa época, o ABC era estudado no primeiro ano letivo e a Cartilha, no segundo. Ao final desses dois anos, se o aluno soubesse ler, escrever, fazer os numerais e calcular, era aprovado para a 1ª série. Concluiu a 6ª série em 1978, ficando sem estudar a partir de então.

Em 1981, sua família se mudou para a vila, por seus irmãos precisarem estudar e na comunidade não ter escola, o que só veio acontecer em 1985. Já na vila, em 1983, viajou para a sede do município, onde estudou a 4ª Etapa da EJA, equivalente às 7ª e 8ª séries, numa escola da rede estadual de ensino. No ano seguinte, com o 1º Grau completo, retornou à vila.

Durante o ano de 1986, os moradores da comunidade, onde tinha nascido, reivindicaram da SEMED mais uma professora para a comunidade, a fim de formar mais uma turma no turno da tarde. Isso porque, como só tinha uma turma, quando a professora precisava viajar para a cidade, para receber salário ou por outra necessidade, os alunos ficavam sem aula ou acompanhados pelo seu esposo, que tinha apenas a 3ª série. Como Gorete já tinha concluído a 8ª série, foi convidada e, no início de 1987, foi contratada, para assumir uma turma multisseriada, de 1ª a 4ª série, no turno da manhã. Como morava na vila, saía às 5 horas da manhã,

para ir a pé até a comunidade, chegando por volta das 6:45 horas da manhã. Nos dois anos seguintes, ocorreu na cidade o curso de formação continuada Dom Bosco, mas ela não pôde participar, porque a diretora não liberava com a alegação de que as crianças não tinham com quem ficar. Trabalhou cinco anos nessa comunidade até 1991 e no ano seguinte foi lecionar numa outra comunidade próxima para uma turma multisseriada de 2ª e 3ª séries.

Gorete confidenciou que sinceramente considerava melhor trabalhar com turma multisseriada naquela época do que com turma de série única nos dias de hoje, “porque os alunos da 3ª série daquela época já dominavam Matemática e Português e, quando terminavam suas atividades, já a ajudavam”. Aproveitando seu comentário, perguntei a que atribuía o fato de os alunos daquela época na 3ª série já terem domínio da Matemática e do Português e os de hoje não. Ela assim se expressou:

É porque, professor, eu vejo, assim, eu acredito que nessa época as famílias valorizavam mais essa questão, tinham mais interesse pela educação dos filhos. Hoje não. Se você faz reunião para os pais das crianças que dão problema, eles não vêm. Naquela época, os pais apoiavam a escola. E em casa, eles davam muito apoio. Por exemplo, se eu passava um para-casa e uma leitura, no outro dia todos traziam o para-casa e a leitura. Diferente de hoje. Para o senhor ter uma ideia, um dia desses eu perguntei para uma criança: — Meu filho, por que você falta muito, porque você tá doente? Ele respondeu pra mim: — Professora, é porque minha mãe diz que está cansada e manda eu brincar de papagaio e quando ela se espanta, já é três horas e não dá mais tempo de eu ir pra escola. Então eu chamei o pai e contei a situação. Mas a mãe ficou com raiva. E essa criança não tem a coordenação motora. (GORETE)

Segundo ela, quando as crianças chegavam à escola, “já tinham a coordenação motora”. Por isso, acredita que a aprendizagem dessas crianças não era uma questão de método, porque, antes de ela ir para essa comunidade, havia uma professora que tinha apenas a 5ª série e seus alunos da 3ª série “já dominavam Português e Matemática, porque tinham o apoio da família”.

Ainda no ano de 1992, aos 29 anos de idade, iniciou o ensino médio, na vila, pelo SOME, que, naquele ano, iniciava a 3ª turma do Magistério. No entanto, precisou parar de estudar, porque não tinha como estudar e continuar trabalhando na comunidade, por causa do deslocamento e da realização dos estágios. Por isso, em 1993, precisou parar de lecionar na comunidade, para cursar o ensino médio na vila, onde não pode mais continuar em sala de aula, porque, nas escolas da vila, só podia lecionar quem tivesse magistério. Por isso, foi remanejada para a função de servente, na qual trabalhou durante três anos. Em 1996, antes da

colação do Magistério, foi substituir uma professora de licença maternidade, lecionando para uma turma de 3ª série e outra de 4ª etapa da EJA.

Em 1997, retornou definitivamente para sala de aula, sendo lotada de 5ª a 8ª séries e na EJA. No final deste ano, fez concurso público para professora das séries iniciais, para trabalhar na vila, sendo aprovada. No início de 1998, foi contratada para o quadro efetivo da SEMED. No entanto, continuou lotada de 5ª a 8ª série e EJA. Trabalhou nesse nível de ensino de 1996 a 2009, treze anos. Em 2010, quatorze anos depois, retornou a trabalhar com as séries iniciais.

De 2006 a 2010, cursou graduação em Língua Portuguesa, pela UVA, em sistema intercalar, na cidade. Perguntei se, no curso de graduação, tinha estudado alguma disciplina que tenha sido aproveitada nas séries iniciais. Disse que Fonética e Fonologia.

Gorete confessou que gostaria mesmo de ter feito graduação em Biologia, pois, dentre as disciplinas com que trabalhava no Fundamental II, até concluir a graduação em Língua Portuguesa, estavam Ciências, Estudos Amazônicos, Ensino da Arte e Religião, e que gostava de trabalhar Ciências. No entanto, quando foi realizar sua inscrição, não havia Biologia, somente as áreas de que não gostava: Matemática, História, Geografia e Português, mas, como precisava de uma graduação, fez inscrição para Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Depois que concluiu a graduação, passou a trabalhar Língua Portuguesa nos 6º e 7º anos.

Em 2011, participou da formação continuada Pró-letramento em Língua Portuguesa, porque todos os professores da vila que trabalhavam essa disciplina foram convidados. Os encontros, que ocorriam na própria vila, uma a duas vezes por mês, durante o final de semana, se estenderam até novembro daquele ano. Por conta desse curso, passou a ser lotada definitivamente com turma de 3º ano e continuou com Língua Portuguesa no Fundamental II. No ano seguinte, 2012, começou a participar do curso de formação continuada do PNAIC.

Em agosto de 2014, Gorete concluiu especialização em Língua Portuguesa, por outra instituição particular, com núcleo na sede do município, a PROFICIENTE. Nesse ano, dezoito anos depois, voltou a lecionar somente para turmas das séries iniciais, sendo lotada numa turma de 3º ano de manhã e numa turma de 2º ano de tarde, pois, desde que tinha retornado a lecionar para as séries iniciais, em 2010, sempre era lotada em turma de 3º ano de manhã e em turma de 6º a 9º ano de tarde. A perspectiva era de que trabalharia somente com esse nível de ensino. Foi o que aconteceu, pois, em 2015, ano da pesquisa, foi lotada com uma turma de 3º ano de manhã e uma de 1º ano de tarde.

Em 2015, os encontros de formação do PNAIC ocorreram normalmente e não tinham previsão para seu encerramento nos anos subseqüentes. Esse curso tem sido de grande contribuição para a prática de Gorete. Dentre suas contribuições, segundo ela, a maior foi ter aprendido a trabalhar os conteúdos das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, a partir do texto base, ou seja, trabalhar Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino da Arte e Ensino Religioso, explorando um único texto.

3.4.2 - Atuação pedagógica

No ano da pesquisa (2015), Gorete lecionava no ciclo de alfabetização para uma turma de 1º ano de tarde e uma turma de 3º ano de manhã, sendo que a turma acompanhada foi a de 1º Ano, com 21 alunos. Com base na observação feita em sala de aula e na entrevista semiestruturada, foi possível traçar sua rotina de trabalho com seus alunos: acolhida, oração, música, calendário, leitura deleite, atividade de leitura (livro tema), atividade de revisão de conteúdo (atividade esporádica) e para-casa.

Durante a observação em sua sala, logo após a música, ela explorou o calendário com os alunos, perguntando qual era o ano, o mês, o dia da semana e a data do mês, ajudando-os a responder. Durante esse momento, explorou conhecimentos de português e matemática, perguntando, por exemplo, com que letra começava o mês em que estavam, que era abril, e conferiu com eles quantas semanas já se tinham passado daquele mês e quantas faltavam para terminar.

Para o momento da leitura deleite, ela leu o livro de literatura infantil “O toró”, autoria de Regina Siguemoto, da coleção Bum-que-te-bum-bum-bum!, Editora Brasil/SP, informações que não foram dadas pela professora aos alunos, a exemplo do ocorreu em relação às demais professoras. Antes de iniciar a leitura, Gorete pediu a atenção dos alunos e disse que iriam somente ouvir, para depois dizer alguma coisa sobre o que tinham ouvido “bem, que é o toró, do que fala *O toró*”.

Como o livro contém poucas palavras e as ilustrações ocupam toda a superfície das duas páginas abertas, ampliando seu tamanho para que os alunos possam ver bem, após ler as poucas frases em forma de verso, a professora mostrava para a turma as imagens, perguntando o que estavam vendo e os ajudando a entendê-las. Ao final da leitura, perguntou à turma quem era o toró e, com a sua explicação sobre esse fenômeno, encerrou a atividade, passando a receber o para-casa, passado na aula anterior em folha avulsa. Depois que recebeu o para-casa, escreveu no quadro branco um cabeçalho para os alunos copiarem, com os seguintes itens:

Escola, Gestora, Pedagoga, Professora, Aluno(a), Data e Ano escolar. Enquanto os mais avançados copiavam do quadro, ela ia de mesa em mesa, para ajudar aqueles com maior dificuldade.

Embora, tenha recebido o para-casa antes de passar o cabeçalho no quadro, não o corrigiu em sala em nenhum momento, mesmo tendo dito que, após a leitura deleite, ocorreria a correção do para-casa e mesmo eu tendo encontrado, em um de seus planos de aula, essa atividade prevista para acontecer na sequência. Ela, nesse dia, esqueceu de fazê-la, ou, diferentemente das demais professoras, devia corrigi-la em casa, não a tendo, de fato, como atividade de sua rotina, realizando-a esporadicamente. Isso confirmado pela professora, quando lhe indaguei sobre o que vinha após a leitura deleite.

Depois da leitura deleite, aí que nós vamos ler o texto. Aí eu vou pegar o texto, por exemplo, se for na segunda-feira, aí que vou pegar o texto a ser trabalhado. Aí eu vou ler pra eles, aí vou explicar qual é *a questão que nós vamos estudar hoje, vamos estudar as vogais, os encontros das vogais*. Aí eu leio, *vamos prestar atenção*, aí eu vou lendo bem devagar, bem lento, aí vou pronunciando as palavras. Pra que, através dessa leitura, eles já irem entendendo o que são vogais, onde tem um encontro. Aí depois, como são textos pequenos, aí eu coloco no quadro, porque a maioria já copia. (GORETE)

A leitura a que se referiu era a que planejava para trabalhar os conteúdos das disciplinas de modo interdisciplinar, a partir de um único texto. Por isso, disse que “aí que vou pegar o texto a ser trabalhado”. Antes da leitura do texto, já chamava a atenção dos alunos para o conteúdo que estaria trabalhando por meio daquele texto, principalmente, de língua portuguesa. Durante a leitura, procurava ler devagar, dando ênfase em cada palavra, para, dependendo do conteúdo, possibilitar a familiaridade dos alunos com ele. Só então vinha o trabalho com a escrita, inicialmente, por meio da cópia e depois do trabalho de palavras retiradas do texto copiado no quadro. Assim, explicou melhor como conduzia essa atividade de leitura:

Eu faço assim a leitura: eu tiro aquelas palavras do texto, mesmo quando não é do texto. Eles ganharam um livro, nesse livro deles, que é do Girassol, tem lá uns textos, só que os textos são grandes. Aí eu tiro aquelas palavras bem simples, às vezes, sapo, galo, aí, eu passo só a primeira sílaba. Assim é que eu estou fazendo, porque não adianta eu passar o que eles ainda não tão conhecendo. Eu vou passando devagar. Aí vamos estudar isso aqui e eu faço a leitura com eles. (GORETE)

Fato curioso a ser observado no relato de Gorete sobre como conduzia a atividade planejada de leitura, é que o entendimento do texto parece não ser o seu objetivo principal, mas sim sua exploração para o trabalho com conteúdo de língua. A realização da leitura deleite, que não se prestaria ao entendimento do texto, acabava por ser realizada com esse fim.

Buscando dar sequência sistemática a essa atividade de leitura descrita nas duas citações, assim pude organizá-la: explicação do que seria trabalhado com base naquele texto; cópia do texto escrito na lousa, leitura do texto escrito no quadro pela professora, ou o inverso, leitura do texto e depois sua escrita no quadro, para os alunos o copiarem; retirada de palavras simples do texto e destaque da sílaba inicial de cada palavra para a sua leitura.

A atividade planejada de leitura se deu após a cópia do cabeçalho. Curiosamente, o que a professora não fez com o livro *O toró*, quanto a dar informações sobre a obra, fez com o livro didático do qual tinha escolhido o texto para a atividade de leitura, assim como aproveitou a capa do livro para explorar conteúdo de língua portuguesa e outras questões. Como a leitura do texto em si, intitulado *O relógio*, assim como a sua exploração para o trabalho com conteúdo, principalmente de língua, foi superficial e, por isso, tenha se esgotado logo, atividade que será relatada pormenorizadamente no item 4.2.2 – *Ensino da leitura e produção de textos no ciclo da alfabetização*, a professora, nesse dia, pôde realizar uma longa atividade de revisão dos encontros vocálicos. Para isso, utilizou umas placas com os encontros vocálicos, que formavam as palavras *ai*, *eu*, *ei*, *eia*, *oi* e *ui*, acompanhadas da figura de um menino ou de uma menina, ilustrando a situação de emprego da respectiva palavra, como pode ser visto nas imagens abaixo:



Figura 8- Placas com encontros vocálicos

Para apresentar a primeira placa, a professora fez a pergunta: “Quando você pisa, ali, num toco, pega uma topada, aí, qual é a primeira palavrinha que você diz?”. Os alunos responderam que era *ai*. Então mostrou a placa, para verem como era escrita aquela palavra, dizendo que era escrita por duas vogais, apontando para a palavra na placa. Os alunos, imediatamente, disseram quais eram aquelas vogais, pronunciando /ay/. A professora explicou que a figura estava relacionada ao encontro das vogais, no caso, o a e o i e disse que ele tinha senti-

do e, por isso, era uma palavra. Tanto que, mesmo sem a figura, eles entenderiam que o *ai* se refere a uma situação de alguém estar sentindo dor.

Em seguida, apresentou a segunda placa com a palavra *eu*, perguntando como era que se dizia e eles responderam que era /ew/. Acrescentou a informação de que era aquela que tinha aparecido no texto *Relógio* e perguntou como se escrevia a palavra *eu* e os alunos responderam corretamente. Desse modo, a professora apresentou todas as palavras formadas só por vogais, mencionadas anteriormente. Vale ressaltar que sempre descreveu situações de uso de cada palavra, assim como demonstrado, anteriormente, em relação a primeira palavra, citando exemplos, envolvendo, inclusive, alunos da turma, o que foi bastante interessante.

Apesar de não ter explorado o texto como disse que poderia, mas, até aquele momento, as atividades desenvolvidas por Gorete tinham fugido de uma abordagem eminentemente tradicional. No entanto, para o encerramento da revisão dos encontros vocálicos, passou, no quadro, uma atividade bem “tradicional” e improdutiva, cujo comando era “*Vamos ligar os encontros das vogais iguais*”. Como podemos observar na imagem a seguir:

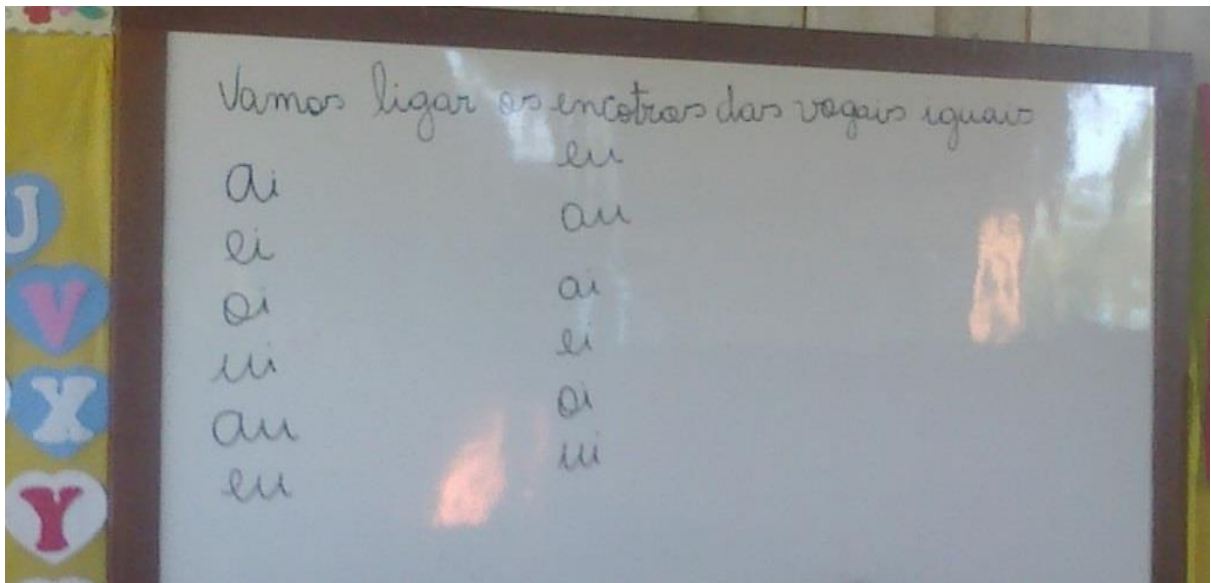


Figura 9- Atividade de ligar os encontros das vogais iguais

Essa atividade consistiu da mera repetição de conteúdo memorizado pelos alunos, e, pior, foi improdutiva, porque, para os alunos a fazerem, nem conhecimento consolidado precisavam ter sobre o assunto da questão, uma vez que bastava reconhecer que certo desenho gráfico é igual ao outro e ter entendido o que deviam fazer quando acontecesse isso, a exemplo da atividade feita com figuras. Essa atividade ficou para-casa, pois não deu tempo de resolvê-la em sala, por os alunos levarem bastante tempo para copiar do quadro e por haver

aqueles que ainda não tiravam do quadro, como disse a professora, necessitando que os ajudasse a copiar no caderno.

Outro aspecto da prática da professora a considerar foi que, mesmo não tendo escrito o texto *Relógio* no quadro, poderia ter iniciado a revisão dos encontros vocálicos, a partir do pronome pessoal *eu*, presente no texto, podendo tentar entender com os alunos quem era esse eu do texto (acabou fazendo referência a ele depois). Este fato e o de não ter copiado o texto no quadro, como disse que fazia, deixou claro que, embora tivesse consciência do que precisava fazer enquanto atividades, não previa, no planejamento, que abordagens metodológicas usar para garantir a articulação entre uma atividade e outra, assim como para explorar ao máximo o conteúdo a ser trabalhado, utilizando, principalmente, o texto selecionado para leitura.

Apesar disso, sua aula foi uma das mais bem planejadas e executadas que pude acompanhar, comprovando que o bom desempenho pedagógico, principalmente, do alfabetizador, depende de um excelente planejamento didático e que este, por sua vez, depende da formação do professor, sem a qual, mesmo que tenha acesso a uma boa proposta metodológica, não conseguirá aproveitá-la como poderia.

Ainda sobre a rotina de atividades de Gorete, perguntei-lhe se usava o cantinho de leitura e, se usava, como funcionava. Disse que fazia uso sim e que o realizava da seguinte forma:

Eu leio a história pra eles. E aí eu vou mostrando e eles vão contando como é na leitura. E aí tem um momento que eu deixo eles pegarem livros e mando eles contarem o que entenderam. E aí eles dizem: “— Mas não tem letra, professora, como é que eu vou saber?” Aí eu explico pra eles: “— Mas como é que está a figura; vai me contando de acordo com o que aparece aí na figura. Mas a maioria já consegue contar a história; são bem poucos que não entendem a leitura. (GORETE)

Pela descrição da professora, o cantinho da leitura tinha dois momentos bem distintos. O primeiro, parece, acontecia num primeiro momento, enquanto os alunos ainda não possuíam domínio sistemático da escrita e não tinham familiaridade com os livros, que era quando lia com eles algum livro, inicialmente, contendo só imagens ou com poucas palavras, como o livro *O toró*. Se o texto fosse só de imagens, ia mostrando as imagens e os instigando a falar sobre o desenrolar da história. O segundo momento ocorria quando já estavam familiarizados com os livros, inclusive, sabendo como manuseá-los. Então, deixava-os mais à vontade para pegar os livros e os ler. Nesse momento, não lia mais para a turma toda e procurava ouvir algo deles sobre o livro lido ou manuseado. O cantinho da leitura era realizado uma vez por semana. Considerando que Gorete realizava a leitura deleite todo dia e buscava trabalhar os conte-

údos das disciplinas a partir da leitura de um texto, posso afirmar que a professora cultivava bastante leitura com seus alunos.

Por conta disso, a descrição de algumas atividades e de seus procedimentos metodológicos, para o ensino do SEA já foi feita com base na atividade de leitura descrita anteriormente, ou pelo menos, deveria ter sido feita, considerando o que tinha dito a professora com relação à condução metodológica dessa atividade central de sua ação pedagógica.

Para ouvi-la falar sobre sua prática pedagógica, perguntei se acreditava que havia necessidade de ensinar a relação letra/fonema, para que a criança pudesse se apropriar do SEA, ou somente o trabalho com leitura e produção textual era o suficiente. Respondeu que acreditava que, além do trabalho com leitura e produção de texto, havia sim necessidade de o professor ensinar a relação letra/fonema, para que os alunos aprendam a diferenciar letra de fonema e, com isso, evitar certas confusões.

4 – PERMANÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, analiso a prática pedagógica assim como as concepções sobre alfabetização, mais exatamente, sobre ser alfabetizado, das professoras participantes da pesquisa, à luz da perspectiva atual de alfabetização sintetizada na proposta do PNAIC, a fim de identificar, principalmente, algumas permanências pedagógicas advindas da sua formação consuetudinária. Para isso, abordo o assunto em três momentos distintos, mas interligados.

No primeiro momento, intitulado *Vivências e orientações institucionais na formação do alfabetizador*, busco mostrar o quanto o percurso formativo das professoras da vila e, quiçá, de outros alfabetizadores em qualquer lugar, que tenha passado por um percurso similar de formação, acaba interferindo nas suas opções pedagógicas, determinando a existência de permanências a despeito de orientações institucionais que tenham recebido ou venham receber em relação ao seu fazer docente.

No segundo momento, intitulado *Aspectos teórico-metodológicos do fazer pedagógico na alfabetização*, faço um paralelo entre a prática docente das alfabetizadoras e algumas orientações teórico-metodológicas sustentadas pelos teóricos do PNAIC, para promover a alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse paralelo, procurei identificar permanências relacionadas aos seguintes aspectos: rotina escolar, ensino de leitura e produção de texto na alfabetização e ensino do SEA.

Por fim, no terceiro momento, intitulado *Reflexões sobre as concepções de alfabetização*, procurei entender a concepção de alfabetização de cada professora a partir da reflexão sobre o registro das suas ideias sobre o que é ser alfabetizado. Mais exatamente, quando, para elas, seus alunos estariam alfabetizados e, assim, fazer um paralelo das suas concepções e sua prática, bem como observar que conflitos se estabelecem entre elas e o pensamento propugado pelos teóricos do PNAIC sobre o que é ser alfabetizado e, portanto, o que é alfabetização.

4.1 – VIVÊNCIAS E ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

Das quatro professoras participantes da pesquisa, apenas Dalva iniciou o ofício de professora com o curso médio de Magistério concluído. Beatriz e Gorete iniciaram com o ensino fundamental II completo, conhecido, na época, como Primeiro Grau, e Arlete teve sua primeira experiência docente quando tinha somente a quarta série, sendo interrompida e retomada ainda com apenas a sétima série. Antes de concluírem o curso de Magistério, Arlete atuou

como professora durante sete anos, sendo os três primeiros anos apenas com a sétima série e os últimos 4 anos com a oitava série, e Gorete atuou durante seis anos. Por isso, é plausível afirmar que elas se constituíram professoras a partir da sua vivência escolar, principalmente, com a troca de experiência com outros professores. Mesmo Beatriz, que atuou por apenas um ano sem curso de formação de professor, assim como Dalva, que já tinha concluído o ensino médio em Magistério, devido as condições de oferta desse curso, se enquadram nessa afirmação.

Foi o que Gorete confirmou durante a entrevista, ao ser indagada em que se baseava para alfabetizar, se não tinha feito nenhum curso de formação de professor, na época em que iniciou a lecionar. Em resposta, disse que, além de se basear nos livros didáticos que recebiam da SEMED, pedia orientações a uma professora mais experiente. Para isso, chegou a morar um período na casa dela. Também, nessa época, professores de diferentes comunidades se reuniam, para realizar a chamada semana pedagógica, durante a qual preparavam o material didático que usariam no decorrer do ano letivo. O material era de acordo com as séries com que cada professor trabalhava. O que não era difícil de fazer coletivamente, porque a maioria lecionava para turmas multisseriadas de 1^a a 4^a séries.

Em outro momento da entrevista, disse que, apesar de não ter feito os cursos de formação continuada do Dom Bosco, ofertado em 1988 e 1989, e do ABL, ofertado de 2000 a 2002, pela SEMED, acreditava ter aprendido alguma coisa com as orientações dadas nesses cursos com as colegas que os tinham feito, por meio de trocas de experiências, porque faziam sempre planos de aula juntas. Uma dessas aprendizagens foi iniciar o trabalho de alfabetização utilizando textos pequenos, uma orientação dada pelos orientadores do ABL. Outra professora, Dalva, também comentou que, embora não tenha participado de dois cursos de formação continuada ofertados aos professores do município, o Dom Bosco e o Pró-letramento, disse que tem seguido algumas orientações desses cursos, recebidas de colegas que participaram.

Como Gorete estava participando do curso de formação continuada do PNAIC desde o ano de 2012, perguntei-lhe se aplicava o que vinha aprendendo e em que esse curso estava contribuindo para a sua prática. Ela respondeu de modo a corroborar o que já foi dito.

Olha, tem. Na questão dos métodos. Mas tem uma questão que eu questiono, não só eu. Nós aprendemos uns com os outros, com as experiências que os colegas compartilham. É certo que a orientadora vem dizer como é pra gente fazer, mas eu acho assim que se ela mostrasse assim: “esse método já foi trabalhado em tal escola, eu já trabalhei dessa forma, mostrando como eu vou usar esse material, eu acho que seria melhor; mas mesmo assim a gente faz grupos e aprendemos uns com os outros. E quando é na semana a gente vem e aplica em nossas aulas. (GORETE)

Quando a Beatriz, perguntada se o primeiro curso de graduação em Pedagogia tinha contribuído com sua prática e em quê, disse que tinha acrescentado, porque, como possuía apenas o ensino médio de Magistério, viu que, com a graduação, tinha recebido maior embasamento e orientação de como trabalhar com criança, o que fez muita diferença na sua prática em sala de aula. O mesmo acontecendo com o primeiro curso de formação continuada de que participou, o ABL. Segundo ela, aprendeu muito nesse curso. O que era de esperar, pois as orientações que tinha recebido, no curso de Magistério, para trabalhar com as séries iniciais, não seriam suficientes para dar conta de alfabetizar com êxito, devido ao pouco conhecimento adquirido na área de linguagem, base para o ensino do SEA.

Arlete e Gorete cursaram Magistério porque já atuavam como professoras. Beatriz e Dalva, embora não atuassem como professores, fizeram-no por falta de opção, já que era o único curso de ensino médio ofertado na vila e não podiam se mudar para a cidade e estudar outra área.

Este último fator também interferiu para que cursassem a graduação, no sistema intercalar, na cidade, ou, no sistema semipresencial, na vila. O que fez com que o processo formativo dos professores da vila fosse marcado por uma trajetória aligeirada e condensada, fazendo com que a consolidação das informações recebidas nos cursos ocorra pela troca de experiências, durante os planejamentos coletivos, como comprovado pelo relato das professoras, gerando, naturalmente, o surgimento do seu principal mecanismo formativo, o consuetudinário. Isso porque, como iniciaram o magistério sem formação específica, a busca por conhecimento sempre foi apenas em função de ajudar seus alunos a aprender e não em contemporizar a sua prática.

Quando passam um aluno pra gente, a responsabilidade já é de quem assumiu. Quando me entregam um aluno, eu fico apavorada porque eu tenho que arrumar um meio de como fazer aquela criança aprender. Então a responsabilidade vai ser minha. Já não vou falar nada de onde ele veio, de onde, né... (ARLETE)

Com isso, o parâmetro para validação de determinada orientação teórico-metodológica, recebida em algum curso de formação, acaba sendo a aprendizagem dos seus alunos. Assim, substituem frequentemente estratégias tidas atuais por outras tidas tradicionais, com as quais têm maior familiaridade e segurança de trabalhar, e por considerá-las mais exitosas.

O Dom Bosco, eu não achei muito legal, se vamos trabalhar com uma série inicial de 1º Ano ou de 2º Ano, que ainda não sabe ler, não sabe escrever, porque o Dom Bosco é através de texto e lá dentro daquele texto nós vamos procurar as palavras e não tem as palavras, às vezes só tem palavras complexas, não tem as palavras para a gen-

te estudar o alfabeto. Então, eu achei melhor trabalhar as frases ou palavras soltas primeiro, depois partir para o texto. E eu não achei, assim, que fosse uma coisa que as crianças aprendessem logo, que até nós debatemos, quando trouxemos esse método para a sala de aula. (ARLETE)

O mesmo pode ser concluído em relação ao PNAIC: “agora, o PNAIC não, é um programa que dá pra gente trabalhar”, dando a entender que, na proposta do PNAIC, não há trabalho sistemático com o texto, permitindo que ela trabalhe o SEA, inicialmente, por meio de frases e palavras soltas, do modo que acredita ser mais fácil os alunos aprender, ainda que, de fato, os propositores do PNAIC defendem que o ensino do SEA deve se dar por meio da reflexão linguística, realizada concomitantemente com a aprendizagem dos usos e funções sócias dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral. Isso demonstra que Arlete, assim como as demais professoras, participantes da pesquisa ou não, recorrem aos seus conhecimentos, resultantes de suas experiências “exitosas”, para garantir que os alunos aprendam. Foi o que ficou explícito na resposta de Beatriz, quando perguntei se existiam métodos mais eficientes para alfabetizar.

Eu acho que não. Eu acho que nós alfabetizadores temos que buscar todos os métodos que a gente conhece. (...) Olha ultimamente esse curso que a gente tava fazendo, que é o PNAIC, eles não querem que a gente mostre a sílaba fona da palavra, mas como? No contexto escolar, pra mim, é muito difícil, se meu aluno não conhece o alfabeto, não sabe a junção na palavra dessa letrinha, então, ele não vai conseguir ler a palavra, porque ele não conhece. Eu vou destacar ela no texto, sim, mas ele só vai conhecer essa letra a partir do momento que estiver mostrando pra ele desde o início: olha essa é a letra a, essa é a bê, então, da junção dessas letras se formam as palavras, das palavras a gente vai formando as frases. Então, eu não vejo assim que tem uma direção correta para se alfabetizar as crianças de 1º ano. (BEATRIZ)

Por essa fala, fica claro que, sem conhecimento do alfabeto e da junção das letras na palavra, o aluno não conseguirá ler a palavra e só conhecerá as letras, se for feito um trabalho individual com cada uma, para depois juntá-las e formar sílabas e depois palavras. Essa explicação do que se deve fazer para aluno vir a ler palavras, frases e, conseqüentemente, textos, demonstra que se vale muito mais dos conhecimentos consolidados e legitimados pela vivência escolar do que aqueles adquiridos pelo meio formal institucionalizado. A prova disso é quando diz que o professor deve buscar todos os métodos que conhece (pelo menos, aquilo que julga que dá certo de cada método), para o fim que pretende, e que não vê que tem direção correta para alfabetizar as crianças de 1º ano, ignorando as orientações sistemáticas dadas pelos propositores do PNAIC para a condução do trabalho com o SEA.

Tal posicionamento é reforçado e melhor esclarecido, quando lhe perguntei o que ela levava em conta para decidir que abordagem utilizar em sala, já que tinha dito que não via

“uma direção correta para se alfabetizar as crianças de 1º ano” e que os alfabetizadores têm que buscar todos os métodos que conhecem.

Eu vejo o que vai dar certo. Por exemplo, se estou trabalhando uma metodologia que eu vejo que não tá dando certo, eu mudo. Eu vou mudar porque meu objetivo é que meu aluno aprenda. Se eu estou trabalhando no textinho, estou mostrando pra ele a sílaba da palavra que eu quero que ele aprenda naquele momento e trabalhei primeiro dia, segundo dia, e estou vendo que não está tendo efeito, eu vou mudar, eu mudo, eu faço muito isso. Não tá dando desse jeito, eu mudo. (BEATRIZ)

Na primeira parte da resposta, Beatriz reforça a afirmação anterior de que as professoras têm em vista adotar em sua prática apenas aspectos de determinada proposta metodológica, que, no seu julgamento, vão “dar certo”, o que acaba incorporado a sua prática pedagógica. Como ela mesma diz, até tenta adotar uma metodologia diferente da sua, mas quando vê que não está dando o resultado que espera, acaba substituindo-a por estratégias que domina e que já demonstraram ser mais eficientes, aprendidas no decorrer de sua vivência docente.

Na segunda parte da resposta, fala de uma dessas estratégias que adota para ajudar os alunos a ler: trabalha inicialmente as formas do alfabeto, depois a junção das letras para formar as sílabas e, por fim, a formação das palavras por meio da junção das sílabas. Em seguida, explica como procede para ensinar os alunos a formar as sílabas: junta a letra consonantal à letra vocálica e, mostrando cada letra, pergunta que letra é aquela e depois de dizerem corretamente, pergunta que sílaba aquelas letras juntas formam. Nesse momento, a professora faz uso de uma estratégia muito conhecida do método alfabético, a soletração. No entanto, não adota essa abordagem por ser o procedimento de um método de alfabetização aprendido formalmente, mas por ser um procedimento constituído por sua prática e de outros colegas professores. Prática essa, muitas vezes, tomada como legítima por conta da sua forte permanência na sociedade.

O relato de Arlete de uma situação vivenciada por ela reforça o que foi dito. Indagada se já tinha recebido alguma orientação para ensinar seus alunos a ler e escrever e que avaliou que não estava dando certo, levando-a a concluir que aquele não era o caminho e que, por isso, recorreu a outra estratégia, que considerou que deu certo, Arlete fez o seguinte relato:

Não teve quando mudou a nova regra de a gente não silabar mais a palavra, vamos supor bê ó bó, ele a lá, que a gente não podia mais ensinar dessa maneira? Aí a gente tinha que falar bó – la. Então bê ó bó a gente não podia mais. Então, teve uma criança, que até hoje ela vem aqui (na vila). Nesse tempo, eu trabalhava na escola (...), cinco crianças que eu não tinha conseguido e eu tava apavorada. Era um 3º ano. Aí ela olhou pra mim e disse: “Mas professora eu não vou aprender assim”. “Como minha filha”. “Assim como a senhora fala”. Aí eu disse assim: “como assim, bê ó bó, ele a lá?” Aí ela disse: “não! Bó, como é que a senhora faz?” Eu disse: “bó – la. Ah, tá. E como é que você vai aprender?” Ela disse: “lembra daquele jeito que a senhora

leu bê ó bó, ele a lá, é assim que eu vou aprender a ler”. “Então, tá, tu vai?” “Vou”, ela disse assim. Aí eu comecei a usar, mesmo que a gente não podia. Aí, eu comecei voltando. (...) Eu disse assim: “Mas já aconteceu isso comigo, professora (orientadora do PNAIC), que quando tiraram aquele bê ó bó, ele a lá, que a gente não podia mais conversar com as crianças, ensinar nossas crianças dessa maneira. Aí chegou uma aluna comigo e disse que ela não ia aprender daquele jeito. Aí eu perguntei pra ela: “Como é minha filha? Ela disse, não, porque a mamãe me ensina assim, assim que eu vou aprender a ler”. Aí eu comecei. Aí nesse embalo que ela me pediu, eu aproveitei pra cinco alunos meus que não sabiam do 3º ano. E nesse método velho, no antigo, eu consegui alfabetizar os cinco alunos. Então, tem várias maneiras que a gente pode, simplesmente, de qualquer maneira que a gente arranje um método pra gente trabalhar. Às vezes dá certo. Aí a gente desperta pra usar pra outros que tão precisando. (ARLETE)

Arrisco-me a dizer que uma das razões para Arlete concordar com a aluna de que ela só aprenderia se fosse ensinada pela estratégia da soletração, foi porque essa era sua convicção. No entanto, para fugir do velho método, do antigo, termos usados por ela, insistiu em adotar “a nova regra”. Por isso, não fez objeção à vontade da aluna, já que ela era uma portavoza de um conhecimento estabelecido e validado socialmente, tanto que a aluna acreditava que somente aprenderia daquele modo, porque sua mãe lhe ensinava assim, e, certamente, a mãe ensinava a filha por meio da soletração por ter sido alfabetizada com essa estratégia, constituindo-se um círculo interminável.

Outro exemplo foi o que disse Gorete, quando lhe perguntei se seguia orientação específica de um método. Respondeu que não e que decidia qual atividade e abordagem realizar em sala de aula a partir da necessidade dos alunos. Com o intuito de aprofundar essa questão, perguntei se acreditava que existiam métodos mais eficazes para alfabetizar do que outros.

Olha, eu acredito, né. Porque, por exemplo, assim, é isso que eu tô dizendo, assim, que, mas, pra vê essa questão de... **de métodos pra alfabetizar...he... depende da escola**, né. Assim, da escola tarem todos juntos, fazendo o mesmo trabalho, numa mesma perspectiva de **buscar outros métodos**. Por exemplo, nós, já através do PNAIC e mesmo quando a gente já trabalha assim, a gente já busca...he... diferenciar, né, **diferenciar novas maneiras de trabalhar**, como deu certo esse, esse aqui não tá dando resultado, como fazer outros, então... mas olha que... eu vou ser sincera... olha que nós já fizemos bastante isso na escola. É, **por exemplo, projeto de intervenção**, nós também tamos batalhando com isso, né, projeto de intervenção... É... **jogos didáticos**, tanto faz de mesa como de chão. Mas eu acredito, né, que depende muito também, porque eu vejo assim, professor, mesmo a gente tendo, criando, mas eu acho que hoje, hoje, na situação que nós estamos, eu acredito ainda que depende muito da família, porque, porque, por exemplo, pra nós que moramos aqui nesse bairro aqui, que é tipo uma periferia, né, e **aí se nós batalhamos pra mudar o nosso método de trabalho** e nós não temos correspondência, principalmente, da família, ele surge efeito, mas é pouco. Então, porque, eu vejo assim, eu tenho uns alunos do 1º ano e eu vejo que a família que dá apoio, que ela ajuda, ela sempre vem procurar saber como é que tá a criança e esses alunos, eles tão progredindo bem, graças a Deus, **esses métodos de jogos didáticos, e pesquisa também**, eles tão indo bem. Mas aqueles que o pai vem só deixar aqui no começo do ano e buscar no final do ano... Então eu acredito, assim, que **mesmo a gente tendo vários métodos, criando vários métodos, da maneira possível**, não é fácil não, é não é muito fácil de a gente conseguir, mas a gente consegue, há possibilidade de conseguir. (GORETE)

Baseando-me nessa resposta, chego a algumas conclusões acerca do entendimento de Gorete sobre métodos. A primeira é que ela demonstra não ter domínio teórico acerca dos métodos de alfabetização, quer sintéticos, quer analíticos, pois, no início de sua fala demonstra insegurança no que vai dizer, valendo-se de um entendimento empírico sobre método para responder à questão, qualquer atividade que usar para ensinar seus alunos, principalmente, produzida por ela.

A segunda conclusão é que, em decorrência desse não domínio teórico, baseia-se praticamente em sua experiência acumulada e na de suas colegas alfabetizadoras, tendo como principal fonte de planejamento didático os exemplos de atividades, presentes nos livros didáticos e recebidas com a troca de experiência com colegas. Por isso, chegou a comentar que gostaria mesmo é que, nos encontros de formação do PNAIC, o orientador trouxesse exemplos de aplicações de atividades que tivesse posto em prática e que tivesse dado certo, pois, dessa forma, aprenderia muito mais.

Bom, eu fui aprendendo com eles. Eu fazia assim, porque nessa época nós não tínhamos pedagogo; o diretor ficava pra lá; e eu fazia assim, eu perguntava pras minhas colegas que eram do 1º e 2º ano como eu devia fazer. E aí eu fui aprendendo a trabalhar com os materiais didáticos; uma coisa que eu consegui com os alunos que eram muitos tímidos foi usar o método do quadro de prega, tanto pra matemática quanto pra português. Mas antes disso, eu procurei saber com eles mesmos e com as minhas colegas que já eram mais antigas aqui, né, como era essa família, pra ver como é que eu ia trabalhar. Mas foi assim, eu comecei trabalhar primeiro... porque eu tava acostumada com uma série antes, onde eu pegava o aluno que já sabia mais ou menos copiar do quadro, já sabia ler, já sabia explicar o que ele lia... pra o senhor vir trabalhar com esse daqui que não sabe ler nem sabe fazer o nome dele, mas credo. Mas eu procurei assim, me inteirar com as outras colegas, perguntar pra elas como eu poderia fazer pra trabalhar com aquela criança, qual a maneira que eu poderia trabalhar com aquela criança. E elas sempre me ajudaram. Por exemplo: “faz material didático; mostra pra ele qual é o a; o nome dele, como ele escreve.” E era assim. Vamos dizer, por exemplo, aqui a listagem das letras do alfabeto, e vamos ver aquele que ainda não sabe fazer o nome... Como é teu nome? Vamos dizer: Pedro, tá. E aí eu colocava o alfabeto e agora vamos tirar a primeira letra do seu nome, mas quando ele conhecia a letra... **foi assim que eu fui arrumando esse método e sempre buscando parceria com elas**, elas me ajudavam muito nessa questão de alfabetizar eles. E aí como, e aí foi que elas me diziam “Ele não sabe escrever, por exemplo, ele não sabe ler, mas mostra uma figura pra ele, mostra assim um livro com as figuras sem letra nenhuma e pede pra ele contar, dizer, ler esse texto.” **E foi assim que eu fui aprendendo. E até agora eu faço isso de várias formas; eu vou mostrar né..., até no terceiro ano eu mostro pra eles, porque tem uns bem...** aquele que o pai deixa aí uma semana e vai pra colônia, aquele que o pai tira e deixa uma semana e nessa segunda feira ele não vem, só já vem na outra semana... e assim fica difícil. (GORETE)

Embora, ao ter respondido, anteriormente, que não seguia orientação específica de um método, tenha dado a entender que estava se referindo aos métodos de ensino tradicionalmente conhecidos, a conclusão a que chego é que fazia confusão entre método e recurso metodológico. As partes destacadas na citação comprovam isso. Inclusive, menciona alguns exem-

plos de método, como projeto de intervenção, jogos didáticos e até pesquisa. Outra comprovação desse equívoco são algumas afirmações feitas nessa citação, como a que se segue:

os métodos de alfabetização dependem da escola; com o PNAIC eles já buscavam diferenciar novas maneiras de trabalhar; eles batalhavam para mudar o método de trabalho; mesmo que eles tenham vários métodos, criem vários métodos, que venham a ser possível de ser criados, ainda assim não será muito fácil conseguir alfabetizar. (GORETE)

Outro procedimento metodológico legitimado pelo mesmo processo consuetudinário é o uso da silabação. Para comprovar isso, perguntei-lhe se tem aluno que aprenda a ler sem o professor fazer uso da silabação. Disse que ainda não tinha visto aluno que tivesse aprendido sem fazer silabação, pois é a partir do momento que aprende as sílabas que vai entender que as palavras são formadas por elas e “vai com o tempo ler diretamente”.

Além desse posicionamento da professora sobre a indispensabilidade do trabalho com as sílabas para se ensinar a ler e escrever, a observação em sala de aula e a análise dos planos de aula comprovam que há predominância de atividades voltadas para o trabalho com sílabas. Ficou claro também que faz uso de uma estratégia do método silábico que é começar seu trabalho com as vogais e seus encontros, antes de apresentar as letras consonantais, pois, nesse processo, o domínio desse conhecimento seria indispensável para os alunos lidarem, posteriormente, com a formação das sílabas (FRADE, 2005).

Lembrando que o ensino da pronúncia das sílabas e suas famílias silábicas sempre prevaleceu nas cartilhas de alfabetização desde seu surgimento (MORTATTI, 2000), devido à defesa de que, quando se fala, pronunciam-se sílabas e não sons isolados, constituindo isso um princípio facilitador da aprendizagem da escrita. O que, pela mesma razão, acabou inevitavelmente sendo incorporado à prática de professores de alfabetização, tanto histórica (temporal) como espacialmente falando, quer pelos livros, quer pela troca de experiências.

Hoje, mesmo com a abolição das cartilhas tradicionais, os livros de alfabetização se valem do uso das sílabas para o trabalho com a escrita. Foi o caso do livro adotado nas escolas da vila, intitulado *Girassol: saberes e fazeres do campo*, em que há diferentes atividades com sílabas, inclusive, que ajudam os alunos a aprender princípios do SEA, como as seguintes tarefas presentes no livro do 1º ano: circular a parte igual dos nomes de figuras – sapo, sapato, sabão (p. 21); ler o nome das figuras, depois eliminar uma sílaba, formar outra palavra e ilustrar essa nova palavra com um desenho – sapato, sacola (p. 22). Em nenhum momento, há abertura para o trabalho com famílias silábicas e também com a soletração, como ocorre de

forma abundante na prática das professoras participantes da pesquisa, como pude observar na sala de Beatriz.

Depois que realizou as atividades de revisão, passou na lousa a atividade do dia, que consistiu de quatro comandos. O primeiro comando era para escrever a letra inicial do nome dos seguintes desenhos: copo, bota, bola e faca. O segundo era para separar em sílabas as seguintes palavras: *feto, fila, foto, bota, bola e cola*. O terceiro era para pintar as nuvens que tinham as sílabas que formavam o nome do desenho, que era uma cueca. As letras ou grupo de letras dentro das nuvens eram os seguintes *co, cu, i, e, co e ca*. O último comando era para juntar as “sílabas”: *fo e ca, fi e ta, fa e ma, fi e go, fu e ga, fe e ra*.

Com exceção do primeiro comando, os demais lidam com a noção de sílaba, quer para separá-las ou juntá-las, quer para formar palavras. Esse tipo de comando prevalece nas atividades presentes nos planos de aula referentes aos meses de fevereiro, março e abril de Beatriz. Com isso, fica claro que sua metodologia passa pelo trabalho sistemático com as famílias silábicas, soletração e formação de palavras por meio da junção das sílabas das diferentes famílias silábicas.

Antes disso, claro, é necessário que os alunos aprendam a traçar as letras. Por isso, a primeira atividade sobre cada letra consonantal trabalhada é o tracejo e a cópia das diferentes formas da letra, para, a partir daí, vir o trabalho com a família silábica.

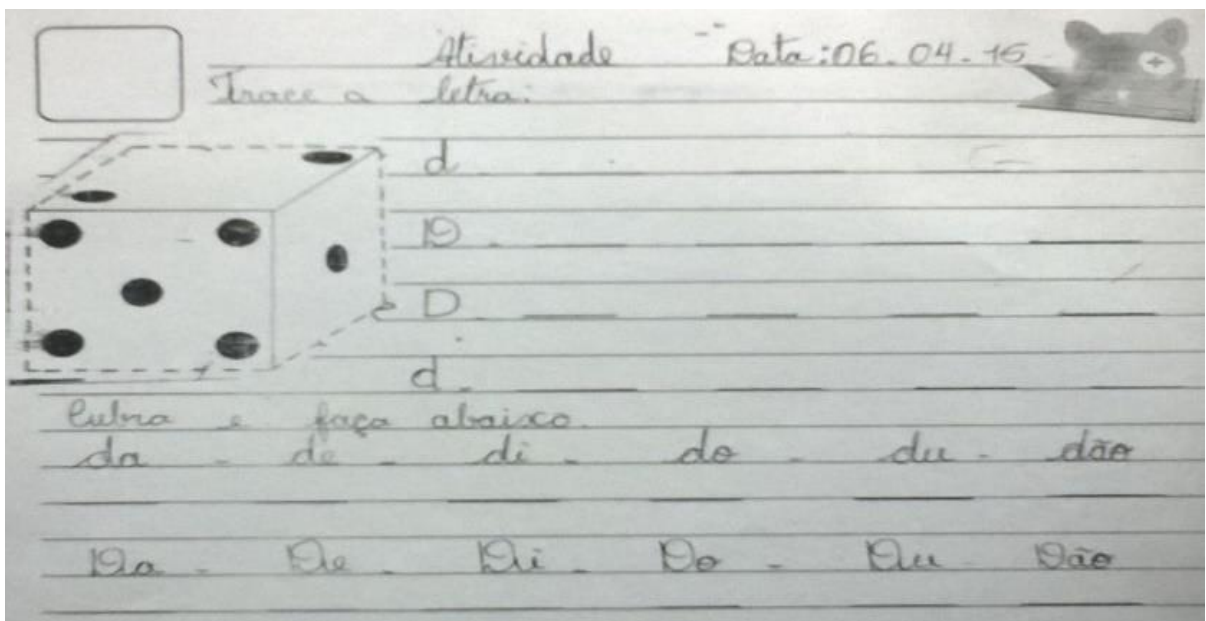


Figura 10- Atividade de tracejo da letra dê

Quanto a essa metodologia de Beatriz, quero chamar atenção para os dois comandos a seguir, em que no primeiro pede para os alunos lerem e copiarem a família silábica da letra *gê* e no segundo pede para eles circularem essa letra nas palavras. Vejamos:

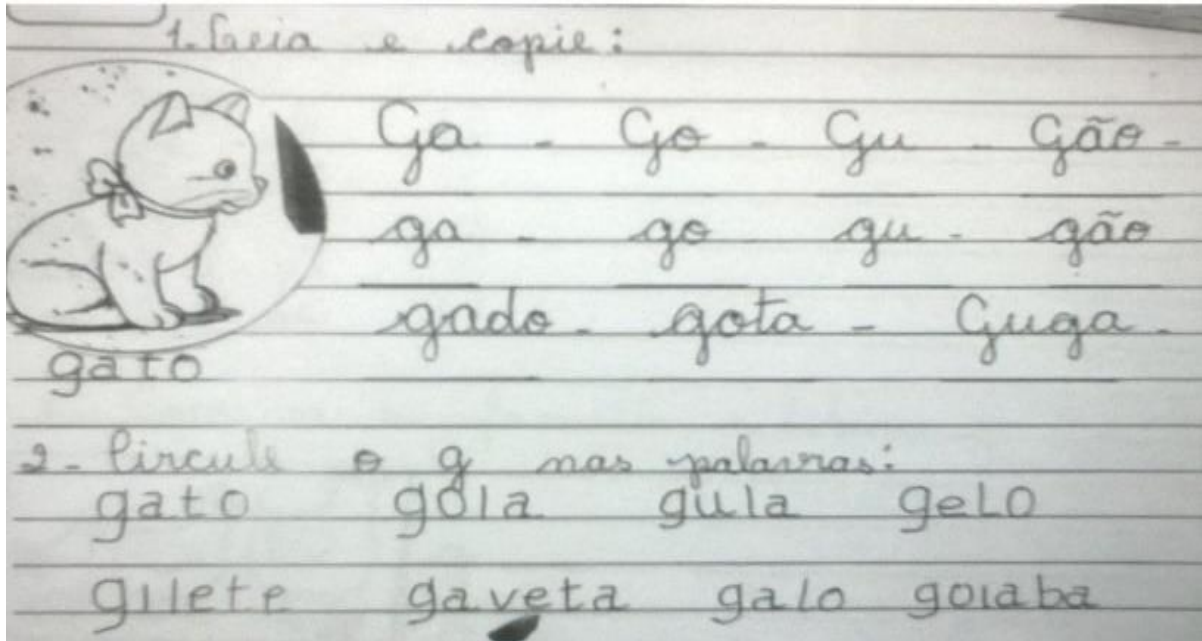


Figura 11- Atividades de leitura e cópia da família silábica da letra *gê*

O fato de ela excluir da família silábica os grupos *ge* e *gi*, na primeira questão, demonstra que está levando em conta a representação fônica dos elementos gráficos, para não apresentar juntos os dois fonemas representados pela letra *g*, *gê* e *guê*, aos alunos, mostrando que segue orientações que recebeu com base no método fônico. No entanto, esse estado de consciência parece desaparecer quando pede, no segundo comando, para os alunos circularem a letra *gê* nas palavras e inclui, dentre elas, palavras em que a letra *gê* aparece diante das letras *é* (*gelo*) e *i* (*gilete*), representando o fonema *gê* e não *guê* que se estava estudando.

Ressalto que o trabalho com procedimentos de identificação das letras, sílabas e palavras é fundamental para a compreensão do SEA. No entanto, “precisa não significar, necessariamente, um trabalho descontextualizado de simples repetição, infantilização, como era proposto pelas cartilhas tradicionais” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 114, 117), devendo ser realizado no contexto de práticas de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, diferentemente do que observei, principalmente, na sala de Beatriz¹⁵.

Outra estratégia de ensino que persiste na prática das alfabetizadoras da vila são as atividades de coordenação motora. Durante a entrevista, Dalva falou da necessidade de trabalhar

¹⁵ No item 3.2.2 são descritas e analisadas pormenorizadamente algumas atividades com família silábicas, que a professora Beatriz realizou com seus alunos, durante a observação em sua sala de aula.

atividades de coordenação motora com seus alunos, principalmente, de passar atividade pontilhada, pois só dessa forma conseguia facilitar a aprendizagem das crianças pequenas.

Eu sempre peço pra minha criança ... Ouvi falar até uma vez que não é legal, uma vez que eu tive a orientação, que não era legal você passar atividade pontilhada pra criança, o certo é orientar a criança, tocar na mão e a partir ela tentar fazer, mas, assim professor, eu...é difícil? Eu encontrei muita dificuldade. Pra mim é mais fácil quando eu pontilho e a partir do pontilho eu coloco um ponto de onde ele pode começar. Pra mim facilitou dessa forma... Eu fugi um pouco... (DALVA)

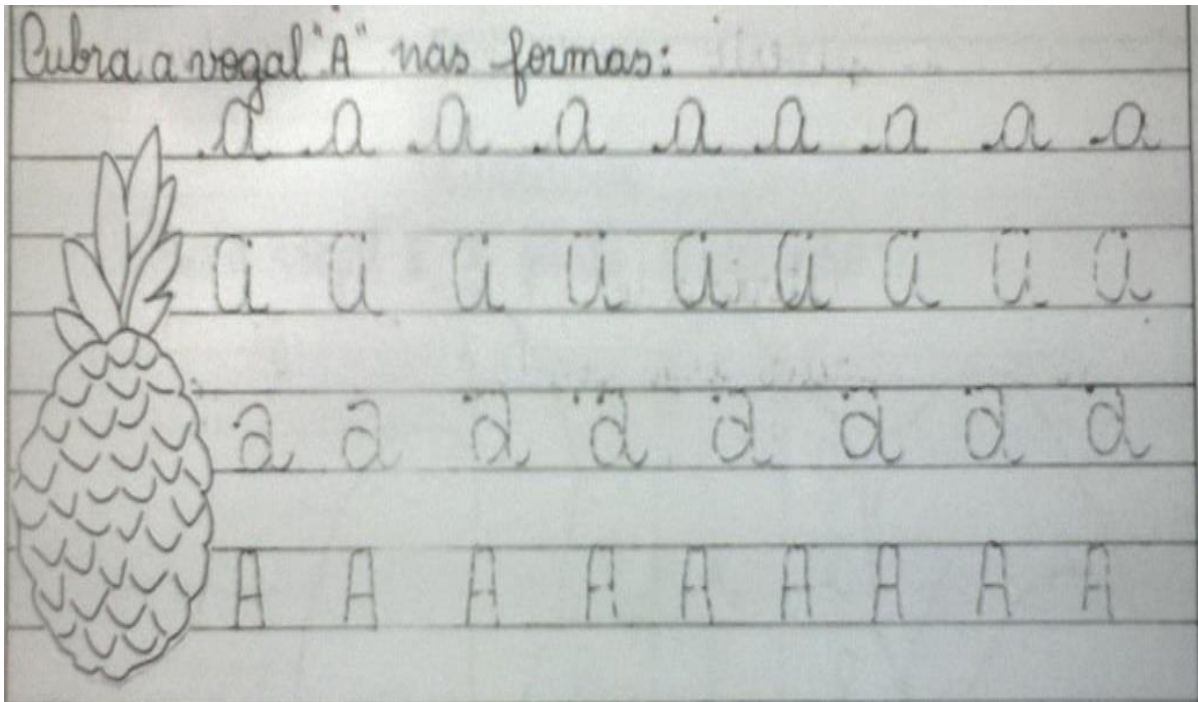


Figura 12- Atividade pontilhada

Em sua fala, fica claro que tem consciência de que adota uma prática condenada pelas orientações mais atuais do processo de ensino/aprendizagem do SEA. No entanto, o fato de sentir dificuldade em conduzir uma prática sob essas orientações, prefere recorrer a uma prática com a qual se sente mais segura.

As discussões teóricas chegam à sala de aula a partir de um processo de formação de professores, seja ele inicial ou continuada. É nesse momento que o professor passa a pensar sobre o novo e a fabricar a sua prática e a partir de que ele já sabe, já conhece e já faz. Muitas vezes as “as novas” orientações não conseguem se materializar, pois o que o professor aprende de novo não lhe dá segurança de deixar a antiga forma. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 118)

Além de atividades de cobrir pontilhado ou mesmo letras ou grupos de letras traçadas para serem cobertos, outra forma de trabalhar a coordenação motora são as atividades de repetição das formas iniciais das letras ou famílias silábicas, como mostra a imagem a seguir.

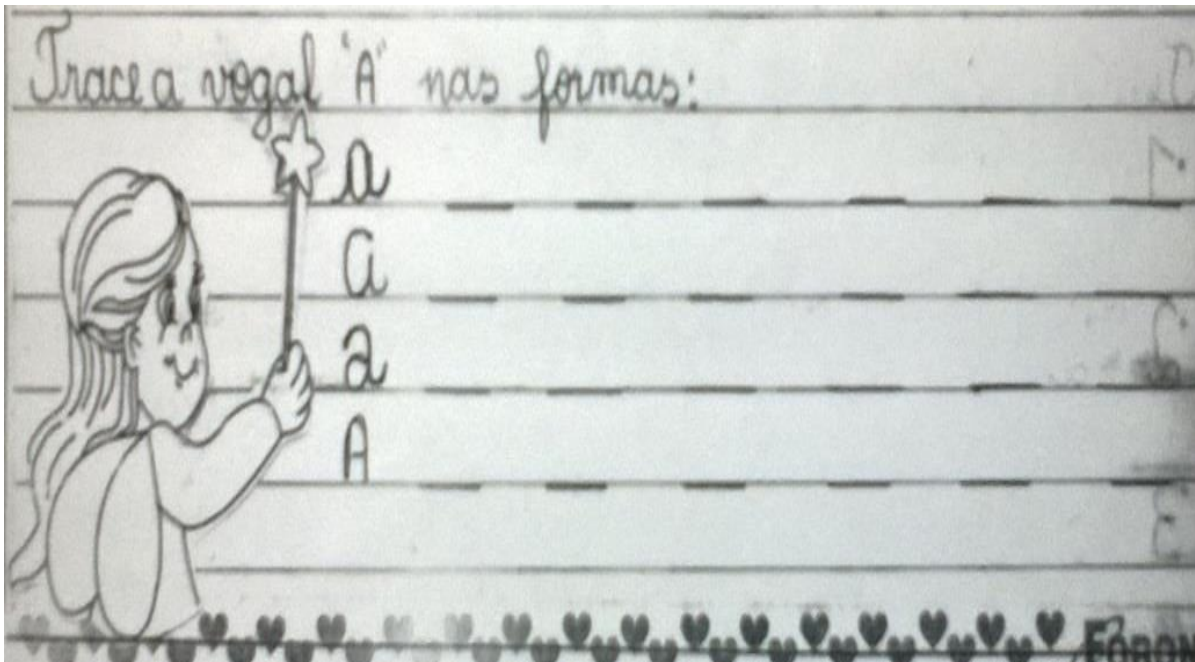


Figura 13- Atividade de cópia das forma da letra a

Outra estratégia que permanece na prática das professoras, por acreditarem que seja um dos caminhos para ensinar as crianças a ler e escrever, é a cópia. O que não deixa de ser verdade, desde que o professor não a transforme numa tarefa mecânica, em que escreve palavras, frases, comandos de questões e até textos na lousa, para os alunos apenas copiarem. Para isso ocorrer,

o professor precisa conversar com os alunos e dizer a eles que, na tarefa de copiar, vão procurar descobrir que letras copiaram, que letra vem depois, que som tem determinada letra naquela palavra, etc., ou seja, a cópia precisará despertar a curiosidade do aluno e predispô-lo a uma análise de como as letras são e de quais sons existem nas palavras copiadas. Se o professor começar dando oportunidade para os seus alunos copiarem palavras que encontram nos ambientes onde vivem e perguntarem tudo o que quiserem saber sobre o que estão fazendo, a cópia é uma ótima estratégia de ensino. Se o professor mando o aluno copiar algo como tarefa de escola para reproduzir um modelo, poderá ter como reação um ato mecânico, que não ajuda em nada no processo de alfabetização. Por isso, é preciso compreender bem a natureza da atividade de cópia e tomar cuidados especiais na sua realização. (CAGLIARI, 2009, p. 296)

Quando perguntei se fazia uso do texto escrito na lousa, Gorete disse que sim, e que, dentre as razões que a levavam a fazer isso, estava a feitura da cópia pelos alunos. Pelo que deu a entender, tem a cópia como uma das principais estratégias para o domínio da escrita pela criança. Tanto que, durante a entrevista, em dois momentos diferentes, fez referência à cópia da lousa como meta a ser alcançada, assim como prática a ser empregada por seus alunos.

Aí, depois, como são texto pequenos, aí eu coloco no quadro, porque a maioria já copia. Porque eu vejo assim: como nesses outros ano, era uma dificuldade tão

grande de eles escreverem palavras. Até que uma certa vez eu fui olhar no caderno de uma criança, mas o que é isso, meu filho, o meu caderno do ano passado, mas esse aqui tá tão bonitinho. Aí eu fui ver o caderno do bichinho, tava tufado, baque de xerox. **Aí eu fui descobrir o porquê dele não saber copiar. Então, eu não faço isso. Eu sempre tiro xerox só quando eu vou trabalhar cruzadinha ou então o Para-casa.** (...)

Todo dia eu faço leitura com eles. Faço assim: segunda-feira eu passo o texto. **Aí depois eles terminam de copiar aquele textozinho.** Tão cansado. “Não”. Vamos fazer mais um pouquinho. Aí eu passo assim um exercício. **Agora vamos fazer uma atividade sem tá copiando.** (GORETE)

Os dois trechos destacados na primeira citação deixam claro que Gorete tem a cópia como meta inicial a ser alcançada, pois, com esse domínio, ficaria mais fácil a aprendizagem da escrita, principalmente, de palavras. Por conta da crença de que, por meio da cópia, se adquire e se aprimora conhecimentos da escrita, que a professora a tem como atividade corriqueira em sala de aula. Isso pode ser confirmado com os trechos destacados na segunda citação, principalmente, o segundo destaque, em que diz: “Agora vamos fazer uma atividade **sem tá copiando**”, levando-me a inferir que seus alunos passavam muito tempo copiando, inclusive, não só textos, mas também comandos de exercícios e o próprio cabeçalho da escola. O que foi observado na prática de todas as professoras.

Durante a entrevista, Gorete deixou claro que existe um conflito entre o que pensam as professoras e a instrução que têm recebido dos orientadores do PNAIC, quanto ao uso da cópia na sua prática escolar.

Porque olha, vou lhe dizer assim, porque que a gente não usa mais a cópia, porque quando começou o PNAIC, eles dizem que é errado dizer pro aluno fazer uma cópia, porque isso não vai adiantar nada, o que que contribui para o aluno, não vai contribuir em nada. Outra coisa que eles dizem que é errado é a gente colocar, por exemplo, aqui “Vamos resolver as operações: adição e subtração” Eles dizem que é errado também isso. Eu até questionei com a professora que eu disse assim: “Professora, mas porque que é errado? E como eu aprendi assim? Porque eu acho que vai muito de como o professor vai direcionar; porque eu acho que não tem professor que só coloca assim: “Resolva”. E deixa lá e não diz nada pro aluno? Mas ela disse que não. E aí eu falo pra outro pedagogo que esteve por aqui e ele disse “que não, se a senhora acha que dessa maneira ele aprende, então use ela.” Mas eles (PNAIC) dizem que não, que não pode mais. É por isso que ninguém usa mais nem cópia nem ditado. Eles dizem que é errado, né. (GORETE)

Nessa fala, Gorete diz que ninguém fazia uso mais da cópia nas escolas da vila, mesmo questionando a orientação recebida dos instrutores do PNAIC. Talvez tenha dito isso, por estar associando a cópia ao ato de copiar textos de livros didáticos, prática comum na pedagogia tradicional. No entanto, em muitos casos, o que os alunos mais fazem numa sala de aula de alfabetização é copiar, considerando que

na escola, uma das atividades mais comuns de escrita consiste em copiar informações do quadro-negro, de livros, de apontamentos, etc. Copiar informações, textos,

passar a limpo acaba parecendo para alguns alunos uma forma de punição e, por isso, eles demonstram relutância em executar esse tipo de tarefa, prejudicando-se muito nos estudos. (CAGLIARI, 2009, p. 296)

Nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa a realidade não é diferente. Observei que todas escrevem na lousa o cabeçalho da escola para os alunos copiarem, sem fazer nenhuma atividade reflexiva com essa tarefa. O mesmo ocorre com a cópia dos comandos das questões e pequenos textos. No máximo, acompanham de perto aqueles com dificuldade, para fazerem corretamente a cópia.

Olhando algumas atividades planejadas pelas professoras, constatei que, em geral, requerem que os alunos façam cópias, já que reproduzir por imitação também é fazer cópia, mesmo que não apareçam comandos como *Faça a cópia* ou *Copie as palavras* ou *as letras* e, em vez disso, apareçam *Trace* ou *Escreva as letras* ou *palavras*. Somente numa atividade de Arlete apareceu os termos *copie* e *cópia*, e isso, porque foi tirado de um livro didático. Se não fosse assim, certamente, ela os teria substituído, por não querer parecer tradicional, já que tem consciência de que a cópia não é recomendada pelo PNAIC, pelo menos não da forma como, geralmente, é feita, como pude constatar numa atividade planejada por ela do mesmo tipo.

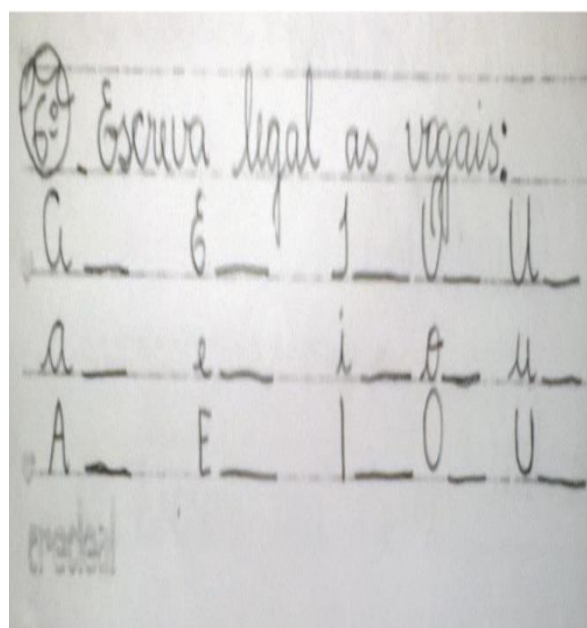
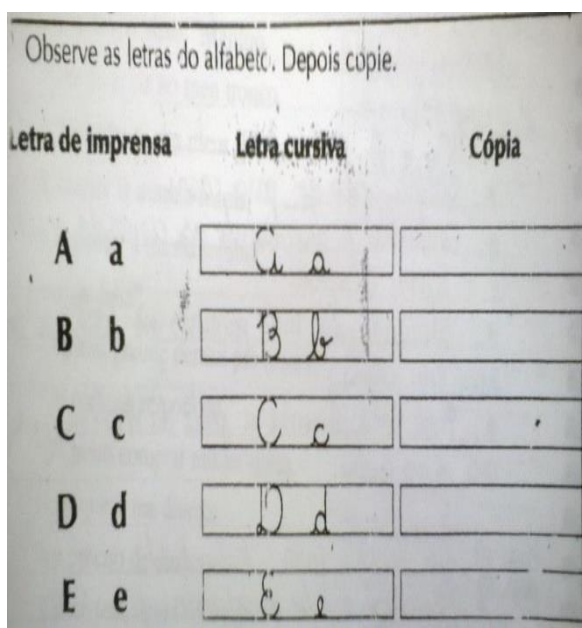


Figura 14- Atividades de cópia de letras

Em suma, embora Gorete afirme que as professoras da vila não usem mais a atividade de cópia, por conta de os orientadores do PNAIC a terem reprovado, na verdade, essa prática ainda continua e, em geral, como se viu, de forma muito mecânica, com forte influência da prática tradicional de cópia, diferentemente do que recomenda Cagliari (2009). Aliás, suas

palavras são bem oportunas neste caso: “uma atividade de cópia pode ser bem aproveitada na escola ou pode ser como uma forma equivocada de ensino ou mesmo de punição” (CAGLIARI, 2009, p. 304). Avalio que uma das atividades de cópia possível de aproveitamento foi a proposta por Gorete, em um de seus planos de aula: *Escreva a palavra pipoca em seu caderno e retire as vogais*, por fugir da cópia pela cópia, sem uma finalidade bem definida.

Outra atividade que persiste na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa é o ditado. Segundo Cagliari (2009), “é muito difícil sustentar a afirmação de que os alunos aprendem a escrever fazendo ditado”. No entanto, adverte que

um professor bem-humorado pode usar os ditados como uma forma de jogo: os meninos ditam para as meninas e vice-versa, para saber quem escreve mais palavras corretamente. Pode-se até fazer um campeonato. Nesses casos, como o enfoque muda, o significado da atividade também muda. Aquele ditado fonético que só serve para avaliar se o aluno já dominou a lição é lamentável, inútil e deveria ser totalmente abolido da prática escolar. Entretanto, brincar de fazer ditado pode ser uma atividade interessante. Nesse caso, o objetivo não é ensinar ortografia, nem avaliar a lição anterior, ou dar uma nota num teste, mas despertar nos alunos o interesse pelas atividades da escola, pelos estudos e tornar a aula mais alegre e animada. (CAGLIARI, 2009, p. 291)

Considerando o que disse anteriormente, Cagliari (2009) conclui que nem toda forma de ditado é ruim, dependendo de suas finalidades e do uso funcional que lhe derem tanto na escola como fora dela. É nessa perspectiva que o ditado é proposto pelo PNAIC. No Caderno Ano 1, Unidade 6, Dubeux e Teles (2012, p. 19) fazem o relato da realização de um ditado falado de palavras que rimavam no poema que tinha sido lido pela professora, as quais foram, em seguida, escritas no quadro, suspostamente, para correção, sendo aproveitadas para ser realizada uma contagem das letras e sílabas.

No caderno Ano 2, Unidade 7, Silva (2012, p. 8, 9) expõe relato de uma professora em que realiza ditado mudo (escrita de palavras correspondentes a nomes de figuras), “com o objetivo de analisar o nível de compreensão do SEA pelos alunos e planejar as práticas de ensino que seriam desenvolvidas naquela turma”. Embora, nesse tipo de atividade as crianças possam incorrer tanto em erros ortográficos como semânticos, ou seja, pensar que é uma figura quando é outra e, por isso, escrever um nome diferente (CAGLIARI, 2009), ainda é vantajoso realizá-lo, por conta do seu caráter lúdico e diferenciado.

No mesmo Caderno do PNAIC, Seal (2012, p. 16) diz que ditados de palavras, principalmente do mesmo campo semântico e escolhidas levando-se em conta a quantidade e a variedade composicional das sílabas, apresentam-se como excelente estratégia de diagnosticar

eficazmente as hipóteses de escrita dos alunos e, assim, auxiliar o professor no mapeamento das aprendizagens dos seus alunos. Como se viu, o ditado é até admitido no contexto do PNAIC, desde que realizado com finalidade clara e funcionalidade dentro do processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Quanto à prática das professoras, observei que nem sempre o ditado realizado por elas atende a esse direcionamento. Exemplo disso foi a proposta de ditado de palavras soltas, realizada por Gorete, encontrada dentre as atividades previstas no seu planejamento. Esse ditado era de palavras formadas por vogais, já que estava trabalhando os encontros vocálicos. Além disso, só trabalhava a escrita de palavras com letras e fonemas conhecidos, ignorando completamente a criatividade linguística das crianças, assim como o fato de que elas, num contexto de alfabetização, trabalham com a hipótese de haver relação entre sua linguagem oral e a escrita. Por essa razão que, no início, acabam escrevendo influenciadas por sua própria pronúncia.

Essa prática do ditado foi confirmada por Gorete, quando perguntei que atividades usava para ajudar seus alunos a aprender a ler e escrever. Respondeu de pronto que utilizava muito o ditado. Quis saber, então, como fazia uso do ditado. Ela explicou assim:

Vamos dizer... O ditado mudo que a gente diz, né? Eu coloco aqui uma fruta, e aí, escreve o nome dessa fruta. Eu uso também o ditado de palavras simples, de palavras mais complexas. Eu uso também, e assim, graças a Deus, que quase todos já estão bem...; eu uso também a troca de letras, vamos dizer, eu tenho aqui a palavra “mala”, se eu tirar aqui a sílaba ma e colocar a sílaba bo, como vai formar ele? E eu trabalho assim dessa forma. (GORETE)

Na sua explicação, Gorete fala de duas maneiras de usar o ditado, que seguem orientações do PNAIC: o ditado mudo e a escrita de nova palavra resultante da permuta de letra ou grupo de letras, propícias para o trabalho com a consciência fonológica, o que demonstra que o professor pode redimensionar uma atividade associada a uma pedagogia antiga por meio da adoção de princípios novos, como o que fez Gorete, ao incorporar, na sua prática, propostas de como realizar um ditado produtivo, presentes no material do PNAIC.

No entanto, ela confirma que usa “também o ditado de palavras simples, de palavra mais complexa”. O que demonstra, arrisco-me a dizer, que realiza os dois tipos de ditado recomendados pelos orientadores do PNAIC, não em substituição à velha prática do ditado, mas por serem uma ótima alternativa metodológica, tanto que continua realizando o ditado de palavras soltas, com o único propósito de verificar o acerto dos alunos. Daí realizar primeiro com palavras simples e somente depois com palavras complexas.

O que se disse neste texto sobre a prática das professoras participantes da pesquisa é uma amostra do que acontece no dia a dia das salas de aula de alfabetização da vila, quanto ao ensino do sistema de escrita, assim como em muitos outros lugares, onde o conhecimento advindo da experiência parece sobrepor-se ao da instrução formal, visando tão somente os resultados – ler e escrever – dissociados da aprendizagem sociointerativa, promovida por uma alfabetização na perspectiva do letramento. Não é sem razão que Beatriz disse:

Querendo ou não, a gente encosta no tradicional. Não que eu não saiba o que eles querem que a gente trabalhe. Mas muitas vezes a gente deixa esse lado e avança pra esse outro. Ou às vezes, a gente fica misturando. Eu faço assim: eu faço muita mistura dos aprendizados que eu tive. Eu faço uma salada porque eu sou cobrada e tenho que apresentar resultado no fim do ano. E você é criticado se não fizer um bom trabalho. Então, te vira pra apresentar um bom resultado. (BEATRIZ)

Assim como declarou ter consciência de que não era mais para trabalhar com a estratégia da soletração, afirma que ainda faz, ignorando a orientação recebida no curso de formação continuada, mesmo tendo a sua disposição recursos didáticos que a auxiliariam no desenvolvimento de novas estratégias, como jogos didáticos, leituras complementares e livros didáticos, distribuídos pelo MEC, assim como orientações metodológicas para usar esses recursos.

4.2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO FAZER PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Para servir de parâmetro no direcionamento das reflexões sobre a atuação e desempenho pedagógico das alfabetizadoras participantes da pesquisa, busquei elencar os principais aspectos teórico-metodológicos do PNAIC, com base nos cadernos de língua portuguesa, mais exatamente em seus teóricos. Embora haja muitos outros aspectos importantes, propugnados pelos autores do material do PNAIC, os aspectos delimitados para nortear a produção deste item foram a organização da rotina de sala de aula, o ensino da leitura e produção de texto e o ensino do SEA.

Cada um dos aspectos delimitados foi desenvolvido obedecendo a seguinte estratégia: exposição das proposições dos autores do material do PNAIC e, em seguida, descrição e análise das concepções e práticas pedagógicas das professoras, tendo o máximo possível de comprovação do que se disse por meio de citações diretas dos depoimentos das professoras. Também, quando havia possibilidade, procurei intercalar as contribuições teórico-metodológicas no decorrer do texto, a fim de garantir a distribuição balanceada entre abordagens teóricas e práticas.

4.2.1 – Rotina escolar das professoras: atividades e procedimentos

Considerando o que falam Ferreira e Albuquerque (2012) no Caderno Ano 1, Unidade 2, sobre rotina escolar, foi possível depreender que ela é entendida como o desenvolvimento de atividades diversificadas, no cotidiano escolar, que possibilitem a interação dos alunos com diferentes textos ao mesmo tempo em que aprendem, de forma reflexiva, sobre o SEA, “de modo a contemplar os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento construído com base na realidade de cada aluno e escola”, favorecendo a construção e a realização de atividades que ajudam a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e escrita (p. 27).

Dentre as contribuições da rotina escolar, com base em Leal (2004, p. 2), destacam-se: a) a disponibilidade dos alunos “dentro do espaço temporal e espacial para tarefas pedagógicas, em decorrência de serem acordados alguns procedimentos básicos entre eles e o professor”; b) o aprendizado da previsão pelas crianças do que farão na escola, levando-as a organizar-se em função disso e c) a distribuição com maior facilidade pelo professor das atividades consideradas importantes “para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas”. Segundo o relato de uma professora de 1º ano, apresentado por Ferreira e Albuquerque (2012, p.21), no Caderno Ano 1, Unidade 2, a rotina de sala de aula traz ainda as seguintes contribuições: oportuniza ao professor aperfeiçoar o tempo didático e ajuda as crianças a se orientarem com relação ao desenvolvimento das atividades diárias, a ponto de elas próprias sugerirem algum item para a rotina.

Quanto à aprendizagem da previsão das atividades em na sala de aula, pude constatar isso claramente na sala de Arlete, já que as outras professoras não chamaram a atenção dos alunos para a rotina escolar diária em si, com a deliberada intenção que a aprendessem. Creio que fez isso não somente pelo fato de fazer questão de mostrar que seus alunos estavam familiarizados com as atividades de sua rotina escolar diária, mas porque é uma estratégia para levá-los à aprendizagem dessa rotina. A partir das duas primeiras atividades (oração e música), passou a perguntar à classe, que atividade fariam em seguida. Fez essa pergunta em outros momentos e os alunos respondiam de pronto. Isso me permite concluir que, por meio da rotina, os alunos acabam sabendo não só quais são as atividades que farão em sala de aula como também a própria ordem de sua ocorrência, ainda mais se o professor tiver a postura de Arlete.

Todo dia nós temos que fazer. Se o senhor perguntar, eles já sabem a sequência que a gente vai trabalhar com eles. “E agora o que vem?” “É o calendário”; e agora: “A leitura deleite”. E aí eu tenho que ter essa leitura deleite todo dia, no meu plano bacana. (ARLETE)

A partir do relato da professora de 1º ano, presente no Caderno Ano 1, Unidade 2, que organiza sua rotina semanal com práticas de alfabetização, que contemplam os eixos leitura, produção de textos e SEA, Ferreira e Albuquerque (2012) buscam mostrar como organizar a rotina de uma sala de alfabetização na perspectiva do letramento, para que os alfabetizadores tenham ideia de que itens podem fazer parte da rotina de sala de aula, assim como pode ser sua distribuição semanal. Para estabelecer uma rotina semanal da turma, a professora realiza, primeiramente, a avaliação diagnóstica, tendo em vista saber que atividades realizará e com que frequência, considerando que sua realização continuada transmite segurança aos alunos, assim como a diversidade de assuntos amplia as possibilidades de aprendizagem (p. 21).

Contempla, em sua rotina escolar, atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (Língua Portuguesa e Matemática) e jogos distribuídos pelo MEC. Considera as atividades permanentes, aquelas que tem regularidade maior, indispensáveis para o processo de alfabetização. Além das atividades realizadas diariamente, como a música, o registro do tempo por meio do uso do calendário (dia, mês, ano), a contagem dos alunos, a escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura) e o registro da rotina, realiza a leitura de livros de literatura no início da aula, a leitura deleite, ocasião em que explora o título do livro, o nome do autor, realiza questões de compreensão leitora antes, durante e depois da leitura e, às vezes, faz reflexões sobre o SEA, quer oralmente, quer explorando palavras dos textos lidos. Outra atividade permanente de sua rotina é a leitura de textos trabalhados e expostos em sala (cantigas, parlendas, poemas, textos informativos), trabalhados durante a Roda de leitura, realizada três dias na semana. A professora também tem como atividade permanente o uso do laboratório de informática, uma vez por semana, quando realiza atividades de escrita de palavras já trabalhadas em sala de aula e de jogos de alfabetização, instalados no computador, dentre outras atividades permanentes.

O interessante na rotina diária dessa professora é a inclusão de atividades que, além de ter relação com o cotidiano escolar dos alunos, portanto, contextualizadas e significativas, passam pelo registro escrito, o que possibilita, desde o início da aula, reflexões sobre os princípios do sistema de escrita, como o registro do tempo por meio do uso do calendário, o registro no quadro da escrita da merenda do dia e o registro da rotina do dia. Esta última enriquece ainda mais a aprendizagem dos alunos pela vivência dos usos e funções do gênero textual agenda (figura 15).

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- Música	- Música	- Música	- Música	- Música
- Registro do tempo (calendário)	- Registro do tempo (calendário)	- Registro do tempo (calendário)	- Registro do tempo (calendário)	- Registro do tempo (calendário)
- Contagem dos alunos	- Contagem dos alunos	- Contagem dos alunos	- Contagem dos alunos	- Contagem dos alunos
- Escrita da merenda	- Escrita da merenda	- Escrita da merenda	- Escrita da merenda	- Escrita da merenda
- Registro da rotina	- Registro da rotina	- Registro da rotina	- Registro da rotina	- Registro da rotina
- Roda de conversa	- Leitura deleite	- Leitura deleite	- Leitura deleite	- Laboratório de Informática
- Leitura deleite	- Roda de leitura	- Projeto didático	- Roda de leitura	
- Merenda/Cantinho da leitura (livre)	- Merenda/Cantinho da leitura (livre)	- Merenda/Cantinho da leitura (livre)	- Merenda/Cantinho da leitura (livre)	- Merenda/Cantinho da leitura (livre)
Roda de leitura	- LD de Português	- Construção de mural	- LD de Matemática	- Produção textual coletiva
- Atividade de apropriação do SEA	- Jogo didático	- Atividade de apropriação do SEA	- Jogo didático	- Hora do brinquedo

Figura 15- Quadro de atividades permanentes com base no caderno do PNAIC (CADERNO ANO 1, UNIDADE 2, 2012)

Destaco a realização da roda de conversa, em que os alunos falam sobre como foi o final de semana. Esta atividade da segunda-feira, mais que qualquer outra, leva os alunos a se organizar em função dela, já que, além da consciência da tarefa do primeiro dia de aula da semana, ficam mais atentos aos acontecimentos do final de semana, quiçá, fazendo anotações como forma de lembretes dos acontecimentos ou usando outra estratégia para isso. O cantinho da leitura ocorre todos os dias, porque é realizado durante a merenda/recreio. Além do trabalho sistemático de reflexão constante do SEA, durante a realização das atividades que envolvem a leitura, produção de textos de diferentes gêneros textuais e durante a realização de jogos didáticos, a professora destina um momento específico, duas vezes na semana, para realizar atividade de apropriação do SEA, por meio da construção de palavras, utilizando o alfabeto móvel e o registro no caderno. Por fim, com exceção da construção do mural, todas as outras atividades realizadas pela professora são permanentes, quer realizadas diariamente, quer alternadamente, quer semanalmente, como roda de conversa, laboratório de informática e hora do brinquedo.

As professoras participantes da pesquisa apresentam sua rotina escolar constituída basicamente das seguintes atividades permanentes: acolhida, momento devocional (oração), música, leitura deleite, correção do para-casa e para-casa. A essas atividades, Arlete e Gorete acrescentam chamada e calendário, enquanto Dalva, além da chamada, acrescenta atividade do dia e avaliação, que também são acrescentados por Beatriz.

Arlete	acolhida, momento devocional (oração), música, leitura deleite, chamada, calendário, correção do para-casa e para-casa
Beatriz	acolhida, momento devocional (oração), música, leitura deleite, correção do para-casa, atividade do dia, para-casa, avaliação
Dalva	acolhida, momento devocional (oração), música, leitura deleite, chamada, correção do para-casa, atividade do dia, para-casa, avaliação
Gorete	acolhida, momento devocional (oração), música, leitura deleite, chamada, calendário, correção do para-casa e para-casa

Figura 16- Rotina escolar das professoras participantes da pesquisa

Nos planos de aula das professoras, observei contradição no emprego dos termos rotina e atividades permanentes, empregados intercambiavelmente. Isso porque uma rotina, como já se viu, é estabelecida por atividades que acontecem com regularidade, ditas permanentes, e por atividades que podem acontecer eventualmente uma ou mais vezes, que, embora não sejam permanentes, ocorrem de modo sistemático e regular por períodos variados de duração, como as atividades da rotina descrita da professora da turma de 1º ano, do caderno do PNAIC, que inclui as que ocorrem com regularidade por certos períodos, como as sequências didáticas, os projetos didáticos, o uso do livro didático, tanto de português como de matemática, e os jogos didáticos.

Logo, uma rotina não se restringe a atividades permanentes. Por isso, o professor não deve tomar as atividades permanentes como sendo a própria rotina de sala de aula, deixando de fora dela outras atividades realizadas regularmente, como ocorre nos planos de curso das professoras participantes da pesquisa. Em todos os planos há previsão da atividade de leitura do livro tema ou, simplesmente, leitura do livro, realizada semanalmente ou durante dias sequenciais, durante a qual são explorados diferentes componentes curriculares, na perspectiva da interdisciplinaridade.

É o que ocorre no planejamento de Beatriz e Dalva, em que propõem a leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho* durante três dias, realizando atividades diferenciadas: 1º dia – leitura, em que ocorre exploração da capa, ilustrações, autor e conteúdo; 2º dia – exploração oral e 3º dia – reconto da história. No entanto, ao elencar as atividades a ser desenvolvidas em cada dia, a expressão rotina da sala de aula aparece como o primeiro item, seguida da leitura do livro tema e outras atividades, sendo encerrado, cada dia, pelo para-casa, como se a rotina de sala de aula fosse constituída apenas das atividades realizadas no início da aula, antes da atividade de leitura do livro tema, em geral, identificadas como atividades permanentes.

1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de sala de aula - Leitura do livro <i>Chapeuzinho Vermelho</i> - Número e quantidades - Desenho e pintura dos personagens - Desenvolver a coordenação motora - Para casa: atividades de revisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina da sala de aula - Leitura do livro: Exploração da oralidade: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> - Os objetos deverão ser classificados por cores e formatos - Atividades de contar as quantidades de vogais nos nomes dos desenhos - Escrever a letra inicial de cada desenho - Pintar a consoante B nas palavras - Para casa: recortes e colar nomes que comecem com a letra B 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de sala de aula - Correção do para casa - Reconto da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> - Listar no quadro o nome das palavras com consoante B - Escrever a quantidade de letras em cada palavra - Destacar no alfabeto as vogais - Para casa: Contar a quantidade de vogais e escrever o resultado 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de sala de aula - Correção do para casa - Leitura do livro <i>Achei</i> - Enfatizar oralmente cuidados necessários para se ter uma boa saúde - Execução de atividades sobre o assunto em estudo - Levar o desenho a sua quantidade - Representar as quantidades através de desenhos - Para casa: Recortar e colar gravuras com hábitos de higiene 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de sala de aula - Correção do para casa - Leitura do livro: <i>A melhor família do mundo</i> - Através da leitura o aluno perceber a importância da família, valorizando-a como núcleo de segurança, caminho, proteção e alicerce para vida - Apresentar e pintar a sua família - Para casa: Recortar figuras que represente a sua família

Figura 17- Planejamento de atividades de leitura do livro tema de Beatriz e Dalva

Algumas questões chamam a atenção nesse quadro. A primeira é que, considerando que o para-casa ocorre todos os dias e a correção do para-casa aparece nos três últimos dias, a rotina de sala de aula, prevista no planejamento, só pode referir-se aos seguintes itens: acolhida, momento devocional (oração), música e leitura de leitura de leitura, deixando de fora atividades ditas, anteriormente, permanentes, como é o caso da correção do para-casa e do para-casa, assim como o momento da leitura do livro tema, que faz parte da rotina, pelo menos daquela semana, diferentemente do planejamento apresentado no Caderno do PNAIC, em que a professora simplesmente relaciona todas as atividades que fazem parte de sua rotina diária (Figura 15).

Outra questão diz respeito à relação de atividades a ser realizadas no decorrer de cada dia, em que Beatriz e Dalva as mesclam (correção do para-casa; leitura; desenho e pintura; para-casa) com conteúdo (número e quantidade), objetivos (desenvolver a coordenação motora; escrever a letra inicial de cada desenho; através da leitura o aluno, perceber a importância da família, valorizando-a como núcleo de segurança, caminho, proteção e alicerce para vida) e previsão de atividades de exercícios (atividades de contar as quantidades de vogais nos nomes dos desenhos; execução de atividades sobre o assunto em estudo). Algumas atividades que poderiam constar na sua rotina aparecem relacionadas nos recursos (jogos didáticos, livro didático) ou na metodologia (contação de história, roda de conversa). Não há menção, em momento algum, a uma atividade específica para o trabalho com o SEA, a exemplo da figura 15, embora, haja uma série de ações previstas no planejamento que lhe digam respeito (atividades de contar as quantidades de vogais nos nomes dos desenhos; escrever a letra inicial de cada desenho; listar no quadro o nome das palavras com consoante b; escrever a quantidade de letras em cada palavra) e muito menos ao trabalho com a produção textual, pelo menos coletiva, em que o professor faz papel de escriba, questão que será abordada mais adiante.

Considerando as pouquíssimas variações entre as quatro professoras participantes da pesquisa quanto ao que foi dito sobre sua rotina escolar, a conclusão a que chego é que, embora tenham recebido orientações sobre como organizá-la, tendo acesso ao relato da organização da rotina da professora de 1º ano, presente no Caderno do PNAIC, e, inclusive, sendo orientadas a analisar, em pequenos grupos, o depoimento e o quadro de rotina dessa professora e reconstruí-lo/complementá-lo com base nos materiais disponibilizados pelo MEC (Ano 1, Unidade 2, p. 48), há persistência de grande parte dos elementos que já compunham seu planejamento escolar.

Daí a explicação de por que, em geral, aparece, no início do planejamento das professoras, destacada, a expressão atividades permanentes, referindo-se aos itens acolhida, oração, música, leitura deleite, (chamada), (calendário), correção do para-casa e para-casa do dia, e que são retomadas na listagem das atividades de desenvolvimento de cada dia de aula pela expressão rotina de sala de aula ou simplesmente rotina, deixando de fora os demais itens mencionados. Assim como justifica a presença de conteúdos, objetivos e previsão de atividades de exercícios na listagem de atividades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas, como se pode ver na figura 17. Outras permanências na rotina das professoras é a presença dos itens acolhida e oração ou momento devocional em todos os planejamentos dentre as atividades permanentes ou da rotina. Esses itens que não aparecem nas rotinas descritas nos cadernos

do PNAIC e, com certeza, não foram sugeridos por seus orientadores: já faziam parte da sua prática diária.

Na alfabetização na perspectiva do letramento, todas atividades da rotina escolar devem ser conduzidas de modo a promover a produção de conhecimentos, condição sine qua non para uma atividade ser considerada pertencente a uma rotina de sala de aula, pois deve mobilizar recursos didático-pedagógicos, a fim de promover a aprendizagem dos alunos. Mesmo uma atividade corriqueira como o momento da chamada pode ser aproveitada para lhes ensinar algo, por meio da exploração dos nomes das crianças, principalmente de português e matemática, bastando para isso usar a criatividade.

Dentre as propostas para explorar a lista de chamada, destaco a realização de perguntas que o professor pode fazer às crianças, a fim de as instigar a pensar sobre a escrita dos nomes próprios, como semelhanças e diferenças entre o nome da criança e de outro colega, o emprego e formato das letras maiúsculas, a contagem da quantidade de palavras nos nomes completos, para ver quem tem maior ou menor nome, ou até com a mesma quantidade de palavras e o que mais a criatividade do professor permitir. Nessa perspectiva, a chamada dos alunos é outra atividade que sofreu permanência, por continuar sendo feita com finalidade em si mesma, que é o registro da frequência.

Uma das atividades mais inovadoras e estratégicas para o estabelecimento da alfabetização na perspectiva do letramento é o cantinho da leitura. No entanto, ele sofreu forte influência de permanências de práticas anteriores das professoras, que o reduziram a uma atividade de leitura, confundida ora com roda de leitura, ora com leitura dirigida, ora como exploração do texto para trabalho com unidades linguísticas.

Indagada se realizava o cantinho da leitura, Arlete disse que o realizava em dois dias da semana, quarta e sexta. Em suas palavras, ele era realizado da seguinte forma:

Cantinho da leitura? Nós usamos uma caixa. Cada um professor tem uma caixa, caixa de leitura. A gente coloca na mesa e quando é roda de leitura, todo mundo vai pegar um livro, escolher um livro, a escolha é deles; aí depois a gente vai perguntar qual o livro que ele pegou pra olhar, porque tem uns que não sabem ler, mas ele vai contar a história daquele livro através das figuras, dos desenhos, da imagem que tá lá contando, porque quando ele não sabe ler, ele sabe contar a história. (ARLETE)

Com base na fala de Arlete, o entendimento de cantinho da leitura é o mesmo que atividade de leitura, que pode ocorrer algumas vezes na semana, como a roda de leitura, que faz parte da rotina da professora, relatada no caderno do PNAIC, sendo realizada três vezes na semana. Na verdade, ele deve ser um espaço criado dentro da sala de aula, por meio do qual

as crianças têm contato com diferentes obras, principalmente do acervo da biblioteca da escola, com a qual o cantinho de leitura deve ter estreita relação.

Dentre seus objetivos, destaco o de criar nos alunos o hábito da leitura por meio do contato com histórias infantis e o de possibilitar um ambiente prazeroso para a leitura, podendo ser usado em diferentes situações: na realização de alguma atividade, como roda de leitura ou contação de história, durante o recreio ou mesmo quando o(s) aluno(s) terminar(em) alguma tarefa e em muitas outras. Assim, os alunos podem aproveitar um bom momento de leitura ao surgir a oportunidade de ir para o cantinho da leitura.

A montagem de um cantinho da leitura deve ser permanente quando é possível a sala de aula ser trancada após o dia de aula, para evitar que estranhos tenham acesso aos livros e os levem ou, pior, os extraiem. Quando isso não é possível, o professor simplesmente distribui os livros no cantinho da leitura antes de a aula começar e recolhe-os ao final.

A respeito do cantinho de leitura, Dalva faz duas descrições diferentes, quanto a seu funcionamento. A primeira é que o realizava em três dias alternados da semana (segunda, quarta e sexta). Nesses dias, preparava o cantinho no início da aula e depois da contação de história, que era a leitura de um dos livros pertencentes ao acervo, deixava os alunos à vontade para escolher um livro. No início do ano, mesmo não sabendo ler, eles apenas folheavam o livro, atentando para as imagens. Com o tempo, passavam a ser convidados a socializar suas ideias sobre o livro que tinham escolhido. Terminado o momento do cantinho da leitura, ele não era desmontado, pois os alunos que concluíam sua atividade do dia podiam continuar manuseando os livros, os mais adiantados, inclusive, os lendo.

Se não fosse os seguintes fatos: a professora desmontar o cantinho da leitura, após a aula sem necessidade, já que a sala de aula é toda fechada, e por mais que no outro turno funcione outra turma, inclusive de Ensino Fundamental II, isso não é um problema, pelo contrário, ela poderia manter o cantinho da leitura em parceria com a outra professora, ampliando e diversificando seu acervo bibliográfico; e somente montar o cantinho quando tinha alguma atividade de leitura programada para acontecer (em geral, contação de história), sua concepção e prática metodológica do uso do cantinho de leitura seria perfeita.

A outra descrição, feita pela professora, iniciou assim: “Olha, o meu cantinho da leitura é assim, professor, funciona da seguinte forma: a gente conta história, aí faz aquela interpretação, comenta os personagens”. Comparando as duas descrições, observo que não são contraditórias, porque, na verdade, se referem a atividades de leitura diferentes. A primeira se

refere mais a uma roda de leitura, em que há comportamento mais espontâneo dos alunos, ficando à vontade tanto para escolher a leitura para fazer como para socializar em classe a leitura feita. A segunda se refere a uma atividade de leitura dirigida, em que a professora oralizava o texto para a classe e, em seguida, fazia perguntas orais aos alunos para que entendessem o seu conteúdo. A verdade é que, com base tanto numa quanto noutra descrição, fica claro que, para Dalva, o cantinho da leitura é uma atividade de leitura a ser realizada com os alunos e não um espaço a ser usado para esse tipo de atividade.

Depois disso eu tenho um cantinho que é com o fonema que tô trabalhando, aí eu vou pra letra, pro desenho, apresento o desenho, (...) com que letra começa, a família silábica, aí eu monto lá, lá tá num suporte lá com as sílaba, eu vou montando pra ele, todo dia eu chamo pra ler aquele...eu troco as sílabas. Se eu trocar cama, se eu trocar o ma pra cá e o ca pra cá vai ficar maca. Eu faço esse jogo. Pra mim, o iniciante, o meu canto de leitura melhor é esse, porque eu tô ali direto com ele, é todo dia, não tem um dia que aquele suporte não seja utilizado. Troco de posição pra ver se realmente a criança, ela tá entendendo, se ela tá sabendo, se ela não tá, se tá conhecendo, se ela tá lendo ou não tá. Tanto é que os meus meninos ali são mais, têm mais ritmo, têm mais fluência do que as próprias meninas e eu só tenho cinco meninas. (DALVA)

Como se vê, Dalva considerava, como parte do cantinho de leitura, as atividades sobre o SEA, realizadas com os suportes que utilizava para ensinar os alunos a pronunciar as palavras, revelando, consciente ou inconscientemente, uma concepção de leitura como ato mecânico de decodificar palavras, em outros termos, traduzir letras em sons. Daí, considerar que o simples fato de, ao traduzirem letras ou grupos de letras em sílabas ou palavras, os alunos estão lendo e, por isso, essas atividades fazerem parte do cantinho de leitura. A situação mais grave, quanto a essa concepção de cantinho de leitura, é a de Gorete, que o realiza apenas num dia da semana, e a de Beatriz, que o realiza esporadicamente, não fazendo parte da rotina.

Outra atividade indispensável para alfabetizar letrando é a leitura deleite, a qual faz parte da rotina escolar diária das professoras. É uma atividade que possibilita variações na sua condução metodológica, considerando que cada professor tem uma vivência diferenciada com a leitura, constituindo a sua “verdade”, que acaba sendo seu parâmetro para promovê-la em sua sala de aula. Uns são muito bons oralizando o texto escrito, em que imitam até a voz dos personagens, outros têm habilidade com fantoches e recorrem à leitura dramatizada, além de outros recursos criativos. No entanto, o que me chamou atenção na prática das professoras foi o fato de imprimirem na realização da leitura deleite uma convicção própria de como devia ser realizada a despeito da orientação que tinham recebido de suas orientadoras do PNAIC.

Olha, uma leitura, não adianta você ler pra ele e não perguntar. Porque a leitura deleite é aquela que você lê e mostra e o aluno só ouve. Mas a minha leitura deleite eu já faço de outra maneira. Leio, eles ficam prestando atenção, depois, vamos

comentar sobre a leitura. O que foi que vocês viram? O que foi que vocês entenderam? Aí cada um eu vou perguntando, tem uns que comentam e quanto mais falam, eles querem falar e outro já pega pra cá e aí vamos. Contanto que eles vão lendo, interpretando aquela leitura, falando. (ARLETE)

Arlete demonstra dominar conceitualmente o que seja leitura deleite, ao afirmar que nesse tipo de leitura os alunos ouvem a leitura feita por outro: o professor, quando ainda não são alfabéticos, ou algum colega já alfabetizado. Orientação pertinentíssima, se considerarmos a finalidade desse tipo de leitura, cujo nome já a aponta: ler para o próprio deleite, ler pelo prazer de ler ou ouvir pelo simples prazer de ouvir. Logo, durante sua realização, o professor não deveria ter preocupações pedagógicas com o ensino de estratégias de leitura ou, até “contraditoriamente” falando, com o próprio entendimento do conteúdo do texto (o que não impede de retomar noutro momento o texto lido, para aproveitá-lo em outra atividade, quando for oportuno, como nos projetos didáticos, muitos deles suscitados por livros lidos durante a leitura deleite). No entanto, há necessidade desse tipo de leitura nas salas de aula, pois

ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões. Na escola, parece, muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer. Na verdade, não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores. (LEAL; MELO, 2006, p. 43)

O conflito na realização dessa atividade reside no fato de as professoras crerem que não adianta realizar uma leitura para os alunos sem intervir no entendimento do texto por meio de perguntas, prática que já tinham e da qual não conseguem se desprender para realizar um tipo de leitura diferente e que, de certo modo, questiona as suas crenças metodológicas.

Gorete vai além. Disse que realizava a leitura deleite da seguinte forma: lia e explicava o texto lido. Em seguida, perguntava como tinham entendido a história, já que os textos lidos nesse nível de ensino eram eminentemente narrativos. Até aqui, fazia o que todas faziam. A partir daqui é que vem o mais além. Havia vezes que, em vez de ler para os alunos, perguntava se algum deles tinha uma “historinha” para contar, “história lá do bairro, lá da comunidade”, de que tinham ouvido falar, e tinha alguns que falavam “alguma coisa”. Para haver coerência na realização dessa atividade, o ideal é que, em vez de chamar leitura deleite, se dissesse momento deleite, ampliando os recursos a serem usados nesse momento de fruição. Acontece que, na alfabetização na perspectiva do letramento, ler textos na sala de aula torna-se imperioso. Daí a necessidade de insistir na ideia da leitura deleite.

Dentre as atividades incorporadas pela rotina das professoras, estão a leitura do livro tema e o calendário, esta última, presente somente nos planos de Arlete e Gorete. Das duas conduções metodológicas do uso do calendário, a que me chamou mais atenção foi a de Gorete. Além de registrar o tempo, fazendo perguntas aos alunos sobre ano, mês, dia da semana e data do mês, aproveitou esse momento para explorar conhecimentos de português e matemática. Perguntou, por exemplo, com que letra começava o mês em que estavam, que era abril, e conferiu com eles quantas semanas já se tinham passado daquele mês e quantas faltavam para terminá-lo. Isso demonstrou que estava bastante familiarizada com orientações de como conduzir uma atividade como essa de forma produtiva e criativa.

Quanto a Arlete, avalio que, nessa atividade, poderia ter explorado mais o conhecimento dos alunos, insistindo nas perguntas, visando não só sua autonomia quanto a esse conhecimento, mas também ao desenvolvimento da capacidade reflexiva. É melhor desenvolver poucas atividades bem aproveitadas do que realizar muitas atividades superficialmente, pois, com as muitas atividades, além do correr o risco de os alunos se cansarem, é inevitável a superficialidade.

Analisando os planos de aula das professoras, observei que a atividade de leitura do livro tema ocorria sempre no contexto de um planejamento prolongado, identificado como sequência didática, com duração de cinco dias, dez dias e até duas semanas, como pode ser observado na figura 17, sobre a rotina de Beatriz e Dalva. É nessa atividade que se propõem trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, abordando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, tendo sempre como ponto de partida a leitura do livro tema ou dos livros temas, como foi o caso da proposta de Beatriz e Dalva. Nessa proposta de sequência didática, as professoras elegeram três livros para serem lidos no decorrer dos encontros: *Chapeuzinho Vermelho*, *A melhor família do mundo* e *Achei*.

Os conteúdos propostos a serem trabalhados foram: Português – obras de literatura infantil, expressão oral e coordenação motora das consoantes B, C e D; Matemática – números e numerais (leitura e escrita de números até 20); Ciências – higiene e saúde; História e Geografia – tipos de família; Educação Artística – desenho e pintura e Religião – viver com o outro. As atividades previstas a serem realizadas com os livros temas foram as seguintes: 1º dia: livro *Chapeuzinho Vermelho* – exploração da capa, ilustrações, autor, sobre o conteúdo do livro e leitura; 2º dia: *Chapeuzinho Vermelho* – exploração da oralidade; 3º dia: *Chapeuzinho Vermelho* – reconto da história; 4º dia: Livro *Achei* – (Deu a entender que iam enfatizar oral-

mente os cuidados necessários para se ter uma boa saúde com base no conteúdo do livro) e 5º dia: livro A melhor família do mundo – através da leitura do livro falar sobre a importância da família.

Como não acompanhei o desenvolvimento dessa sequência didática, recorri à condução metodológica de Gorete, para analisar se a orientação dada nos cursos de formação do PNAIC assim como as presentes nos seus cadernos de formação faziam parte da prática das professoras, principalmente, como os eixos de ensino da língua materna, propugnados pelo PNAIC, oralidade, leitura, produção de texto e SEA. Não me detive desde o início ao planejamento de Gorete, porque, na verdade, ela não elegeu, para essa atividade, a leitura de um livro ou mais, como fizeram Beatriz e Dalva, para fazer jus ao nome da atividade: leitura de livro tema, recorrendo, preferencialmente, aos livros disponibilizados pelo MEC, o chamado acervo complementar, e sim à leitura de um pequeno texto de um livro didático, que será detalhada na próxima seção.

Embora, não tenha acompanhado o desenvolvimento de outras sequências didáticas de Gorete, a observação no planejamento de algumas dessas propostas permitiu-me concluir que não fazia uso, nesse tipo de atividade, dos livros de literatura infantil, senão somente para a leitura deleite, e sim apenas de textos presentes em livros didáticos diversos, por serem também livros. No planejamento da atividade que acompanhei, no item livro tema aparece o título do livro didático: *Vamos Trabalhar*, e no item recursos didáticos, dentre os recursos apontados, em vez de livro de literatura infantil está livro didático, ocorrendo o mesmo nos demais planejamentos, ainda que nestes ela não tenha identificado o título do livro tema a ser trabalhado.

O não uso dos livros de literatura infantil nesse tipo de atividade se explicaria pelo fato de Gorete considerar que os livros distribuídos pelo PNAIC não são adequados para os alunos do 1º ano em atividades com perspectiva interdisciplinar, que é o caso das sequências didáticas.

Porque a cobrança é assim: eu tenho que pegar um livro X e trabalhar com esse texto todas as disciplinas; então o que fica difícil é isso, porque nem todos os textos dá para trabalhar todas as disciplinas de forma mais fácil para o aluno, principalmente do 1º ano. E eu questionei agora nessa viagem com a professora: Eu não vou obedecer muito essa regra que a senhora tá colocando, porque os livros que vêm do PNAIC são poucos que são pra o 1º ano. (GORETE)

Nesse comentário, Gorete deixa claro que, além de os livros de literatura infantil enviados pelo PNAIC, que seriam adequados para o 1º ano, serem poucos, há a dificuldade de

encontrar textos com os quais possa trabalhar todas as disciplinas. Isso revela que sua compreensão de interdisciplinaridade permanece atrelada a uma concepção antiga, praticada já há algum tempo e que acabou interpenetrando-se na prática de muitos alfabetizadores que participam do PNAIC. Segundo essa concepção, a interdisciplinaridade ocorre a partir do momento em que o professor explora conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, reconhecidos na leitura de um texto. No entanto, para alfabetizar letrando, a concepção de interdisciplinaridade deve ir além disso, extrapolando o trabalho com a sequência didática, indo para o projeto didático, nos quais a interdisciplinaridade manifesta-se no desenvolvimento de diferentes atividades durante a realização tanto da sequência como do projeto.

A perspectiva de trabalho tanto com projeto didático como com sequência didática é tratada nos cadernos do PNAIC Anos 1, 2 e 3, Unidade 6. No caderno Ano 1, Dubeux e Teles (2012, p.14) mencionam dois aspectos que justificam a importância do trabalho com o projeto didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental: promove o letramento na escola e possibilita o planejamento de atividades que favorecem a apropriação do SEA. Isso porque, durante a realização de um projeto didático, os alunos precisam ler gêneros textuais de diferentes esferas sociais, assim como produzir textos, que serão frequentemente revisados, com a ajuda do professor, favorecendo a reflexão sobre aspectos nos âmbitos textual-discursivo e linguístico, este voltado, principalmente, para o SEA. Com isso, garante-se um ensino na perspectiva do alfabetizar letrando.

Aproveitando o ensejo, procurei entender os direcionamentos dados por esse material de como conduzir o trabalho com projetos didáticos interdisciplinares na alfabetização, com base nos relatos da prática de professores. Para isso, baseei-me no relato presente no caderno Ano 1, Unidade 6. Um dos direcionamentos é que um projeto didático surge da necessidade, situação-problema ou curiosidade constatadas em sala de aula, que, em geral, advém da leitura de um texto ou de um livro. A importância de o projeto surgir em sala de aula está no fato de possibilitar que as crianças participem do trabalho em todas as suas etapas, opinando e avaliando continuamente, o que faz com que se sintam autoras da proposta de trabalho e, consequentemente, responsáveis por sua execução, tornando-se protagonistas.

Aqui cabe um comentário. Embora, nessa perspectiva de trabalho, o professor seja, inevitavelmente, mediador entre o fazer das crianças e o conhecimento necessário para isso, ele está nesse processo como aquele que ensina por meio da sistematização de situações que orientem as crianças no seu fazer, evitando a pedagogia do “aprende a aprender”, entendida

como finalidade última da intervenção pedagógica construtivista, em que o professor se torna mero administrador do conhecimento que os alunos demonstram ter ou demonstram aprender, o chamado professor facilitador ou mediador, a fim de garantir que os alunos, ao realizar aprendizagem por si mesmos, desenvolvam-se como indivíduos autônomos. A esse respeito, julgo oportuna a citação de Duarte, quando assim se expressa:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2008, p. 8)

Pelo que observei no planejamento das professoras da vila, as leituras dos livros de literatura infantil e mesmo a leitura de textos não estão sendo aproveitadas para o desenvolvimento de projetos didáticos, como aconteceu com o projeto relatado no caderno do PNAIC, Ano 1, Unidade 6. O projeto denominado “Os nomes e perfil de animais de estimação”, desenvolvido numa turma de 1º ano, foi criado a partir de leituras feitas pelo professor do livro de poemas de Vinícius de Moraes, *A arca de Noé*.

Outro direcionamento importante é que o professor precisa criar situações que estimulem as crianças a participar das interações orais em sala de aula. Para isso, deve subsidiar os conteúdos das discussões com a leitura de vários textos no gênero com que está querendo que se familiarizem e venham a produzir. De preferência que muitos desses textos sejam visualizados, pelos alunos, no momento da leitura do professor como leitor experiente, a fim de ajudá-los a entender como funcionam os recursos convencionais da escrita, além dos próprios de determinado gênero, como disposição e sentido das linhas, identificação de título, autoria do texto, parágrafos, margem, distinção de tamanho de letras e outras noções complexas com o passar do tempo, como, por exemplo, translineação silábica, pontuação e acentuação gráfica.

Nessa perspectiva, o professor deve recorrer bastante ao quadro para anotar, o quanto possível, informações e ideias que as crianças derem sobre o assunto, por conta do processo de descoberta da relação oralidade e escrita, importantíssimo na alfabetização na perspectiva do letramento, o que pode ocorrer constantemente durante as interações em sala de aula. Outra orientação é aproveitar ao máximo as leituras que faz em sala de aula, para explorar recursos linguísticos que promovam a consciência fonológica, como rimas, aliterações e outros.

Outra orientação é que toda vez que se realizarem atividades por meio da organização de grupos de alunos, na medida do possível, o professor deve deixar pelo menos um aluno já alfabetizado ou em estágio mais avançado no domínio do SEA em cada grupo. Em suma, importa dizer que, quando se trata de produzir texto escrito no contexto de um projeto didático, o produto dessa produção (texto) precisa ter finalidade e destinatário claros, ou seja, produzir para que e para quem, pois isso influencia no interesse dos alunos pela atividade. E isso é facilitado pelo projeto, já que uma de suas características é ter um evento de culminância, momento em que o resultado do trabalho é socializado com interlocutores externos à sala de aula.

As próprias sequências didáticas se prestam a um trabalho interdisciplinar, que parta da leitura de livros de literatura infantil ou da leitura de um simples texto, do mesmo modo como um projeto didático. No caderno Ano 1, Unidade 6, Dubeux e Souza (2012) apresentam uma base teórica sólida sobre sequência didática, diferenciando-a de projeto didático, assim como o relato pormenorizado da aplicação de uma proposta de trabalho numa turma de 1º ano.

Diferentemente do projeto didático, na sequência didática, o planejamento das atividades assim como todo o processo de desenvolvimento de cada atividade está centrado no professor. Isso ocorre porque o objetivo aqui é aprofundar dados conhecimentos, enquanto naquele, é estender o conteúdo selecionado, estabelecendo relações entre várias áreas do conhecimento e várias linguagens, exigindo do professor o controle do que será abordado (DUBEUX; SOUZA, 2012, p. 27, 28). Nesse aspecto, o planejamento de atividades, que as professoras chamam de sequência didática, tem uma razão de ser. No entanto, as autoras dizem, com base em Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), que uma sequência didática tem como finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação”.

Nesse caso, o que as professoras propõem não seria sequência didática e sim sequência metodológica, pois, apesar de eu ter encontrado referência a gênero textual no conteúdo de um dos planejamentos de Gorete, na verdade, ele se refere ao trabalho com a letra de uma música infantil, cujo objetivo é apenas apresentá-la aos alunos, diferentemente da proposta de sequência didática, desenvolvida numa turma de 1º ano, relatada pelas autoras no caderno Ano 1, Unidade 6. Essa sequência didática, que tem como título *Conhecendo os pássaros*, além de possibilitar aos alunos conhecer os diferentes tipos de aves, suas características, dife-

renciando-as de outros tipos de animais, tem como objetivo, ensinar os alunos a organizar um álbum.

4.2.2 – Ensino da leitura e produção de textos no ciclo da alfabetização

Quanto ao ensino da leitura, no caderno Ano 1, Unidade 5, Souza e Leal (2012) dizem que um dos procedimentos que o professor deve realizar é a leitura compartilhada, pois, por meio dela, busca-se desenvolver a capacidade dos alunos de compreender textos lidos por outras pessoas, assim como ensinar estratégias de leitura para possibilitar o entendimento do texto, tais como antecipar sentidos do texto, elaborar inferências, localizar informações.

O professor deve assumir o papel de leitor experiente, quando for solicitada alguma tarefa aos alunos em que tenham que ler e existam alunos que não leem convencionalmente. Outros procedimentos que o professor deve assumir são: estimular situações de leitura autônoma de textos pequenos, trabalhar com o eixo de leitura, levando os alunos a antecipar sentidos e a ativar conhecimentos prévios relativos ao texto que vão ler, explorando as ilustrações da capa e do título do livro, por meio de questionamentos e ler para os alunos, mostrando as ilustrações e continuando a fazer questionamentos.

Nesse sentido, Gorete se mostrou primorosa. Por isso, descrevi pormenorizadamente a sua prática metodológica, realizada durante a observação em sua sala de aula, quando, além de explorar muito bem o livro didático do qual tinha escolhido o texto para a atividade de leitura, aproveitou a capa do livro para explorar conteúdo de língua portuguesa e outras questões, cuja abordagem descrevi após a figura 18, por ter sido muito interessante.

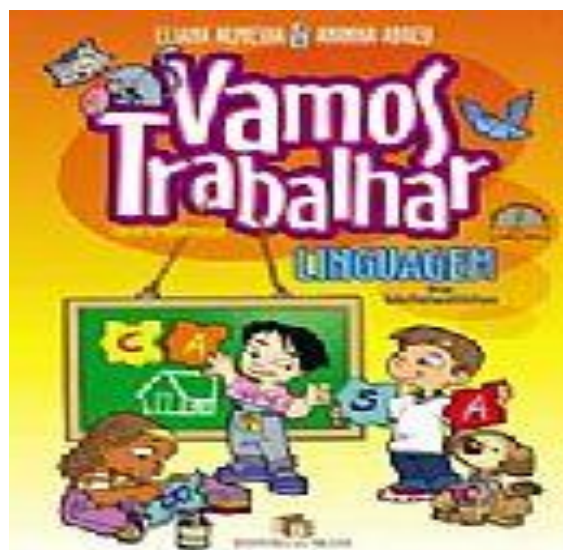


Figura 18- Capa de livro didático explorada em atividade de leitura

A professora pediu aos alunos para observarem bem a capa do livro. Primeiramente, perguntou o que viam que tinha na capa. Alguns alunos responderam que eram dois meninos e duas meninas. A professora continuou perguntando o que estavam fazendo. Um aluno disse que estavam “botando letras no colo”, outra, que estavam estudando e outro, que estavam brincando. A professora fez a seguinte descrição:

Então, aqui nós temos a capa do livro. Nós temos aqui três crianças. E bem aí na capa do livro nós temos também um quadro. Um quadro que é diferente desse nosso aqui, ó. Esse nosso é quadro branco e eles aqui ainda estão no quadro verde. É um outro tipo de quadro que nós utilizamos também. Por exemplo, aqui nessa outra sala, eles têm esse quadro. Ele ainda continua funcionando. (GORETE)

Prosseguiu, perguntando que letra era aquela inicial e se já a conheciam. Responderam que era a letra *cê*. E emendou perguntando sobre a letra seguinte e os alunos, mais uníssonos do que antes, disseram que era a letra *a*. Olhando para a capa, perguntou que desenho era aquele que aparecia e disseram que era uma casa. Pediu bastante atenção para o que iria dizer e perguntou que, se era uma casa, o que a criança queria escrever com aquelas duas letras, o *cê* e o *a*, ao que um aluno respondeu que era o nome da casa. Após parabenizar a turma, perguntou que letras o outro menino segurava. Depois de maiores esclarecimentos da professora quanto a que letras, os alunos disseram que era o *esse* e o *a*. Ela perguntou, então, que se o menino pegasse o *esse* e o *a* e colocasse depois do *cê* e o *a*, ele iria escrever que palavra. Responderam de pronto que seria *casa*. A professora arrematou, dizendo que era casa, o nome do objeto que tinha desenhado e deu a seguinte explicação: “Então, nós vamos observar que este desenho que a criança fez aqui no quadro, ele vai ter duas vogais, ou seja, ela vai ter duas letras que vai se repetir. Qual é? Vocês já acharam?” Os alunos responderam que sim, que era o *a*.

A professora continuou dizendo:

Nós já vimos o desenho aqui que o menino fez. (...) Agora, vocês tão vendo essas letras aqui bem grandes, essas letras coloridas, que ela tem ao seu redor de várias cores? Vamos ver o que elas dizem? Está escrito aqui VAMOS TRABALHAR (Os alunos repetiram a pronúncia). Olha só o que o livro nos convida. Fazer o quê? (Trabalhar. – Disseram os alunos –). Mas trabalhar em que, será? (Dever. – Respondeu um aluno) Trabalhar de capinar, de lavar louça, de lavar roupa? (Não.) E o que é, então? (De trabalhar na escola.) Fazer nossas atividades escolares aqui na escola. Mas lá em casa, nós levamos o que daqui da escola? (O dever.) O para-casa. Muitas vezes, vocês não trazem ele pronto, não é? Aquele que não traz o dever pronto, o que que o Bicho Papão faz? (Ele pega.) Vocês lembram lá do livro do monstro no meu jardim? Esse vai ficar para aquele que não faz o Para-casa. Bom, aqui quem é a autora desse livro? É quem? Eliana Almeida e Aninha Abreu. Do livro, porque o texto que nós vamos trabalhar, ele é de outro autor. (...) Então, nós temos aqui nosso livro que diz: Vamos trabalhar e nós temos aqui linguagem, porque o livro é de português. Então, nós vamos trabalhar essa linguagem. Todo o livro? Não, só alguns textos, como hoje nós vamos começar. Tá? Então, vamos prestar atenção. (GORETE)

Como vimos, antes da leitura, a professora explorou a capa do livro didático, instigando os alunos a responder questões relacionadas com a língua, especificamente, sobre a escrita da palavra *casa*, com o entendimento dos elementos gráficos e desenhos presentes nela e com as informações de contextualização da obra, como autoria, título e subtítulo. Além disso, soube envolver as crianças nesse momento da atividade, tendo a atenção e a participação delas.

Ainda antes da leitura, a professora fez menção ao assunto do texto, cujo título era *Relógio*, que era sobre a hora. No entanto, não disse quem era o autor, do mesmo modo como ocorreu com o livro de literatura infantil, lido durante a leitura deleite. Isso demonstra que Gorete, assim como as demais professoras, ainda não incorporaram essa abordagem sobre os textos e livros lidos em sala de aula como parte da sua prática metodológica. Apresentou um relógio feito de e.v.a., dizendo que aquele objeto tinha relação com o texto, perguntando, em seguida, que objeto era aquele. Os alunos responderam que era um relógio. Perguntou, então, para que servia e os alunos disseram. Após isso, iniciou a leitura do seguinte texto, no livro didático:



Figura 19- Texto lido do livro didático

Como o texto era pequeno, leu-o duas vezes. Em seguida, chamou a atenção dos alunos para o que o autor do texto dizia no seu início “que temos que ter hora pra tudo” e fez referência a atividades que tinham hora para eles as fazerem na escola, tais como: brincar, merendar, tomar água, ir ao banheiro e fazer as atividades. Em seguida, liberou-os para o intervalo. No retorno, retomou o texto, fazendo menção novamente à primeira frase do texto e

às atividades mencionadas por sua autora para as quais se tem a hora para realizar. Em seguida, pegou o relógio de e.v.a. e falou das diferentes formas de marcar o tempo já utilizadas pelo homem e explicou como funciona a marcação da hora no relógio, explorando a forma geométrica daquele objeto. Posteriormente, passou a marcar no relógio a hora de diferentes momentos do dia a dia dos alunos, como hora de levantar, entrar na escola e de dormir, e perguntando que hora era aquela.

Para enriquecer essa atividade de leitura, a professora poderia ter instigado os alunos a refletir sobre o sentido do que foi dito na parte final do texto (Relógio eu? Nem pensar...). Poderia ter explorado a repetição das palavras *hora* e *para*, a variação de pronúncia da preposição *para*, ocorrida no início do texto, e a semelhança na terminação dos sete verbos da primeira conjugação que apareceram nele, recursos linguísticos oportunos para trabalhar a consciência fonológica. Não explorou esses recursos linguísticos, porque, nesse dia, não fez o que disse que fazia com o texto selecionado para essa atividade, que era copiá-lo no quadro, para os alunos o copiarem no caderno, seja antes, seja depois de ler. Embora, pedir para os alunos copiarem o texto do quadro não seja recomendável, o fato de estar escrito no quadro possibilitaria à professora explorá-lo muito mais do que somente o lendo no livro didático.

Para ensinar a produzir textos escritos, Souza e Leal (2012) orientam que o professor deve realizar produções coletivas em que seja o escriba. Esse tipo de produção textual possibilita a explicitação das estratégias de escrita, tais como planejar, revisar e avaliar textos. Esclarecem que a importância de o professor assumir o papel de escriba está no fato de que, primeiro, estimula as crianças a fazer produções individuais e, segundo, os alunos passam a ser inseridos em situações de leitura e escrita de textos variados antes mesmo de entenderem a lógica do SEA e escreverem convencionalmente: “ao escrever no quadro o que é ditado, o professor estará explicitando aos alunos os comportamentos próprios de quem escreve e estará problematizando a produção, ajudando-os a observarem o que ainda não conseguem perceber sozinhos” (SILVA e outros, 2012, p. 20). Segundo a autora, “a estratégia de atuar como escriba e também como leitor mais experiente permite ao professor a realização das atividades de leitura e produção de texto mesmo em turmas com muitos alunos não alfabetizados”.

Por isso, a orientação fundamental é que, embora os alunos sejam pequenos e ainda não dominem a escrita alfabética, o professor precisa desde cedo realizar atividades de produção coletiva de textos, em que é o escriba, tendo o cuidado de tornar essa opção de escrita atraente e auxiliá-los a criar com espontaneidade. Geralmente, após as produções coletivas, o

professor deve estimular “a escrita autônoma por parte dos alunos, levando em consideração as hipóteses relacionadas ao sistema de escrita evidenciadas pelos mesmos” (DUBEUX; TELES, 2012, p. 19), quer em dupla, quer individual, não se esquecendo de realizar atividades de análise linguística, relacionadas tanto à estrutura organizacional do gênero, como ao SEA, pois “constituem-se em práticas importantes para alunos de 1º ano” (Idem).

Considerando os comentários acima, julgo oportuno falar da concepção e posicionamento das professoras participantes da pesquisa sobre a produção textual escrita nos anos iniciais. Para conhecer mais as ideias de Beatriz sobre o processo de alfabetização e também sua prática, perguntei se achava necessário ensinar a leitura e a produção de texto desde o início do 1º ano ou era mais adequado esperar que os alunos se apropriassem do sistema de escrita alfabética para começar a trabalhar leitura e produção. Ela respondeu dizendo o seguinte:

Eu penso assim, eu acho importante, porque eu leio uma historinha todo dia pros meus alunos, desde o início, para ver se realmente ele presta atenção, se ele está ligado no momento aqui da aula. Eu faço essa leitura deleite todo dia. E como lá no contexto¹⁶ eles pedem que essa criança faça produção textual e como eu estou no nível de alfabetização, como que eu vou levar o meu aluno a produzir texto se ele não sabe escrever e ele não sabe ler? Aí, tá, eu digo: vou usar minha metodologia. O meu aluno não sabe escrever textos bonitos, mas ele sabe desenhar. Então, eu vou contar a história aqui dos Três Porquinhos, da Cinderela, e vai produzir o texto através de desenho. Então, pra mim, é válido a produção textual. Assim, ele não sabe escrever, mas sabe representar, porque ele prestou atenção. (BEATRIZ)

Embora a professora não tenha dito explicitamente que se deve esperar os alunos se apropriarem do SEA para começar a trabalhar leitura e produção de textos, foi o que deu a entender quando questiona como levará seu “aluno a produzir texto se ele não sabe escrever e ele não sabe ler”. Deixa claro que não tenta fazer como foi orientada, substituindo a metodologia recomendada por uma própria. No entanto, o uso do desenho não substitui a palavra escrita, pois o que se quer na alfabetização é que os alunos aprendam a registrar as ideias por meio de palavras e não desenhos, sendo que esse registro só pode ser feito com a aprendizagem do SEA e esta somente ocorre satisfatoriamente se as crianças forem expostas de modo sistemático a usos reais da linguagem por meio da leitura e produção de textos orais e escritos, nos diferentes gêneros textuais.

Sobre o ensino da oralidade, leitura e produção de textos escritos, Souza e Leal (2012) advertem que, embora no primeiro ano não seja possível consolidar nenhuma dessas aprendizagens, o professor precisa planejar atividades diversificadas, que possibilitem às crianças ampliar seus conhecimentos e capacidades. Todas essas atividades precisam ser significativas

¹⁶ A professora está se referindo às orientações dos Cadernos do PNAIC.

para elas, a fim de promover aprendizagens que possam dar-lhes condições de participar de interações reais e intervir na sociedade. Para isso, nessas atividades, devem ser estimuladas a escutar, falar, ler e escrever, ainda no primeiro ano.

O fato de Beatriz não seguir as orientações do PNAIC de realizar, inicialmente, produções coletivas com seus alunos, assumindo a função de escriba, tem mais a ver com o pouco ou nenhum interesse seu de conduzir uma metodologia assim do que com o não domínio do SEA pelos alunos. Digo isso por dois motivos. O primeiro é que essa estratégia de produção textual leva em consideração a realidade dos alunos quanto ao não domínio do SEA, encontrando-se, inclusive, nos Cadernos Anos 1, 2 e 3 Unidade 5, relatos da prática de alfabetizadoras, conduzindo atividades de produção textual coletiva. No Caderno Ano 1, Silva e outros (2012) apresentam algumas sugestões bem interessantes, exequíveis ou mesmo adaptáveis à realidade dos alunos da vila. Portanto, não foi por falta de direcionamento metodológico que Beatriz não conduziu uma proposta de produção de texto escrito com seus alunos, a despeito de eles não dominarem o SEA, pelo menos não deveria ter sido. O segundo motivo e, diria, mais relevante para a análise deste trabalho, é a crença das professoras pesquisadas de que a aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças passa, imprescindivelmente, primeiro pelo treinamento com as unidades menores da língua, letras, sons e sílabas, para depois, sim, com o “domínio” desse conhecimento, estarem preparadas para darem conta de atividades de produção escrita.

No início das aulas o que a gente trabalha muito, a gente tenta colocar pras crianças as formas do alfabeto (...) Então, a junção dessas letrinhas que vão formando as sílabas, as palavras, eu trabalho muito assim, tanto é que você vê meu quadro, as palavras soltas, não só esse quantos os outros que estão cheio no armário, então eu trabalho muito assim, mostrando pra eles como é que fica, essa letrinha com essa aqui como é que faz, juntei elas aqui, por exemplo, o *bê* e o *a*, eu mostro pra ele o *bê* e o *a*, que letra é essa, é um *bê* e essa aqui é um *a*, como é que faz o *bê* e o *a*. Não é mais pra gente fazer isso, mas a gente faz, eu faço. (BEATRIZ)

O comentário final de que não era mais para recorrerem a essa estratégia, mas recorrer, demonstra o quanto Beatriz ignora qualquer orientação que proponha o trabalho de produção textual escrita antes de seus alunos demonstrarem relativo domínio das unidades menores da língua. Há evidente conflito entre o que acreditam que dá certo para ajudar as crianças a serem alfabetizadas, e o que são orientadas a fazer, principalmente, para garantir a alfabetização na perspectiva do letramento.

Sabemos, no entanto, que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos que es-

tão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 20)

Pela relativa facilidade das professoras de terem acesso às informações sobre essa metodologia de produção textual nos anos iniciais, pelo material e orientador do PNAIC, o desconhecimento disso é uma das maiores comprovações da resistência ao novo pela convicção de que o modo antigo é melhor e mais certo de obter o resultado esperado: alfabetizar as crianças. Daí o pouco interesse em conhecer e dominar uma metodologia inovadora. Foi o que aconteceu com Arlete, que, ao ser perguntada sobre que tipo de produção de texto fazia com seus alunos, respondeu que sempre fazia por meio “dos personagens, em cima de imagens”. Insisti na questão, perguntando se já tinha feito produção coletiva com seus alunos, na expectativa de que falaria da perspectiva proposta pelos teóricos do PNAIC. No entanto, em resposta, disse:

Eu faço assim o texto fatiado. Pra montagem do texto. É de quatro, dois, três. O texto fatiado é aquele que o senhor corta ele todinho em partes, desmonta ele todinho. Vamos ver quem monta o texto rapidinho. Lê o texto, eu inteiro, e depois cada equipe vai... Embora ver quem monta ele rapidinho. Como é que ele vai se formar aqui. Qual é o parágrafo que vem primeiro, qual o parágrafo que vem em segundo. Aí essa parte eu trabalho sempre em grupo, o texto fatiado. (ARLETE)

Como se vê, Arlete demonstra desconhecimento da questão de que lhe indagava e reforça o que eu disse anteriormente sobre as professoras participantes da pesquisa de não acreditarem ser possível trabalhar produção textual escrita com seus alunos, quando ainda não dominam o SEA, ao propor como atividade de produção de texto uma atividade de montagem de partes de um texto, que é apenas mais uma atividade de leitura do que produção textual. Isso parece ser mais difícil de ser feito do que produzirem um texto coletivamente com a ajuda da professora, como sua escriba e como instigadora das ideias.

4.2.3 – Ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Quanto ao ensino do SEA, dois aspectos são apresentados pelos autores dos cadernos do PNAIC como fundamentais para sua apropriação. O primeiro é que seu ensino deve acontecer no contexto da prática da reflexão linguística, pois defendem que “a apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua”, por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras. O segundo é que esse processo de análise linguística deve ocorrer “concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral” (MAGALHÃES e outros, 2012, p. 12). Por isso, no Caderno Ano 1, Unidade 3, apresentam-se atividades cuja finalidade é promover a compreensão das proprie-

dades do SEA, utilizando-se o livro didático, os jogos de alfabetização e os livros do acervo das obras complementares, a fim de orientar os alfabetizadores a usarem os recursos materiais disponíveis na escola.

Apesar de reconhecerem a existência de lacunas no livro didático, quanto à sistematização do ensino do sistema de escrita, os autores apontam algumas vantagens do seu uso: são de boa qualidade, facilitam o desenvolvimento de atividades no dia a dia da sala de aula, pelo fato de todos os alunos terem acesso ao livro gratuitamente, e possibilitam o acesso dos alunos a uma variedade de gêneros textuais escritos, o que é fundamental para uma alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 28).

Com base no relato de uma professora de uma turma de 1º ano, presente no Caderno Ano 1, Unidade 3, foi possível identificar alguns procedimentos que o alfabetizador pode utilizar nas “atividades do livro didático e articulá-las com outros textos e atividades que promovam a capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras como sequências sonoras”, os jogos como importante recurso didático para a aprendizagem do SEA e o trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares (2012, p. 29 – 42). Dentre as atividades usando o livro didático, está o uso de textos poéticos (músicas, quadrinhas, cantigas, parlendas) e de trava-línguas, que contêm rimas e aliterações, para a realização de reflexões linguísticas sobre a dimensão sonora das palavras, visando à formação da consciência fonológica, assim como sobre comparações entre partes orais e partes escritas do texto, por conta da facilidade de os alunos os decorar, devido serem de curta extensão.

Embora não tenha perguntado diretamente às professoras sobre o uso do livro didático por elas, a análise das cópias dos planos de aula e de algumas respostas dadas durante as entrevistas me ajudaram a compreender isso. Quando perguntei a Arlete que tipo de atividade considerava mais eficiente para alfabetizar seus alunos, respondeu da seguinte forma:

Eu faço montagem de atividade dos livros. Eu sempre tiro cópia e eu faço montagem da atividade, que eu sei que aquela atividade vai chamar a atenção do meu aluno. Pesquiso num livro, noutro. Aí qual é o assunto que tô trabalhando é esse, então, eu vou pegar essa parte aqui, essa aqui tá mais difícil, então, vou pegar esse aqui mais fácil que eles vão entender, depois eu pego aquela que é mais difícil. Então, é assim que eu trabalho. Eu não vou pegar qualquer atividade que eu acho que não vai chamar atenção deles, porque não acho correto, chega um livro, vou tirar cópia desse livro, não eu sempre faço montagem. (ARLETE)

O comentário da professora deixa claro que não faz uso sistemático dos textos presentes nos livros didáticos para a realização de reflexões linguísticas sobre a dimensão sonora das palavras, visando à formação da consciência fonológica. O uso dos livros didáticos tem sido

mais como fonte de atividades prontas sobre os conteúdos. Não é sem razão que não encontrei nos seus planos de aula menção ao uso do livro didático, assim como não falou dele durante as entrevistas. Os textos retirados dos livros são apenas para a realização da leitura deleite, não sendo explorados quanto à dimensão linguística. Uma das atividades em que isso ocorreu não promovia a reflexão linguística: era para os alunos lerem um trecho do livro tema, que estava sendo lido por eles, e, em seguida, identificarem os encontros vocálicos presentes nele.

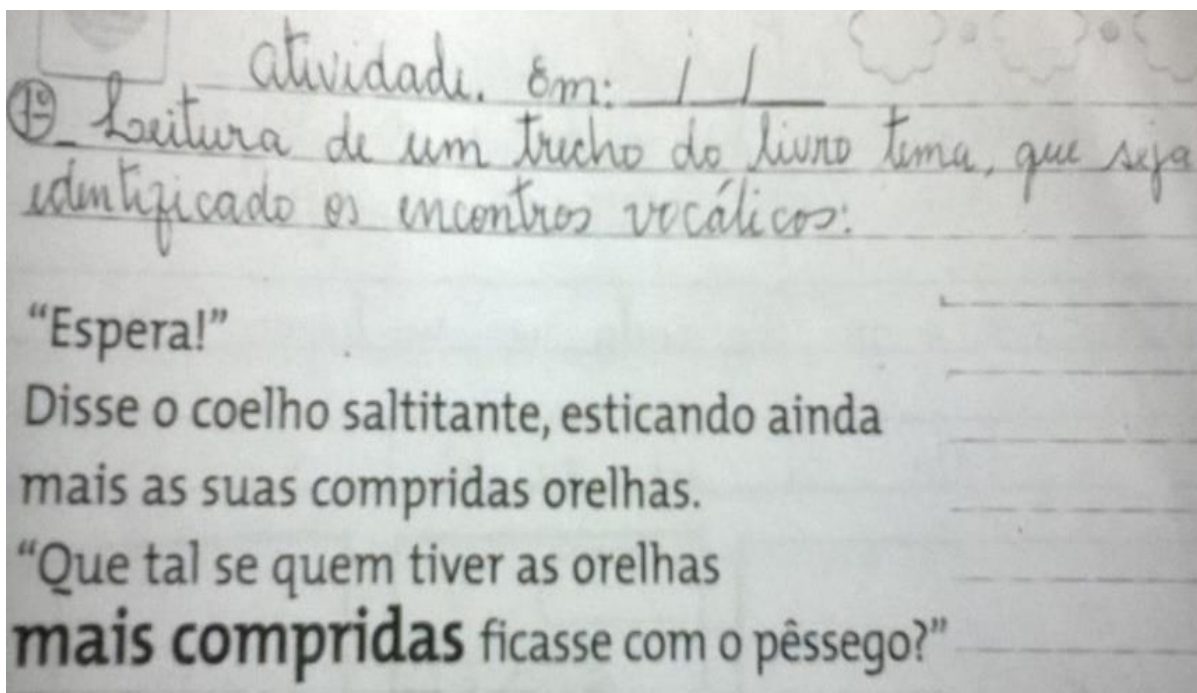


Figura 20- Leitura de um trecho de texto para identificação de encontros vocálicos

É verdade que os alunos saberem identificar elementos do sistema de escrita é uma demonstração da ocorrência de aprendizagem. No entanto, essa identificação sem ser num contexto de continuidade com outras atividades torna-se esvaziada de significado, não contribuindo para a produção do conhecimento dos alunos quanto ao uso dos recursos linguísticos. Quando perguntei a Gorete se fazia uso do texto escrito na lousa. Respondeu que usava, mas somente “texto bem pequeno” e explicou como explorava o texto com os alunos:

Primeiro eu começo assim: Nós vamos ver nesse texto quais são as vogais que vocês já conhecem. Agora que nós estamos trabalhando os encontros vocálicos, eu e a outra professora, e aí eu coloco na lousa. A maioria das vezes eu tiro xerox e colo no caderninho deles a leitura, e aí eu vou de carteira em carteira. A modo que parece que fica melhor assim. E na lousa eu chamo um e pergunto: — Fulano, me mostra onde está a letra “a” nessa palavra? (GORETE)

Gorete deixa claro que a escrita do texto na lousa tem a finalidade de trabalhar os conteúdos, principalmente, de língua portuguesa, como o caso que cita das vogais e seus encon-

tros. Diferentemente do que se pode ver no relato sobre a prática de uma professora de 1º ano, presente no Caderno 1, Unidade 3, de como faz uso do livro didático.

O primeiro procedimento foi a leitura de uma parlenda reproduzida num cartaz pela professora assim como a ilustração igual à do livro didático. Destacou do texto uma palavra que nomeava um animal e perguntou se os alunos sabiam que animal era aquele. Após se manifestarem, perguntou onde estava escrita aquela palavra e os que sabiam iam ao cartaz apontando-a com o dedo. Em seguida, destacou dois pares de palavras que tinham terminações sonoras idênticas, perguntando o que o primeiro par tinha em comum e depois o segundo, explorando, com isso, o recurso da rima presente na parlenda. Perguntou ainda se existiam outras palavras com aquele mesmo som final que não estavam no texto, explorando, com isso, o conhecimento prévio dos alunos. Escolheu outro par de palavras e fez o mesmo procedimento. Voltando-se para as atividades do livro didático, pediu para os alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra destacada inicialmente no texto reproduzido no cartaz, sendo que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Buscou “dar destaque para a última questão do LD, que era para escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever.

Num segundo momento, trouxe uma atividade complementar à do livro, em que havia questões que exploravam a reflexão fonológica” (p. 31). Como o texto dessa atividade era um poema, pôde comparar com os alunos a diferença entre o gênero parlenda e o gênero poema, assim como explorou as rimas presentes nele, seguindo os procedimentos descritos anteriormente. Para ela, “foi bastante relevante a atividade complementar, fazendo com que os alunos refletissem mais sobre as palavras enquanto sequência sonora, o que contribui muito para a compreensão dos princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética” (p. 31).

Com base nesse relato, destacam-se, no Caderno Ano 1, Unidade 3, várias questões importantes para o trabalho com as habilidades de consciência fonológica dos alunos. Uma delas é que a professora “conciliou a prática de leitura de uma parlenda e de um poema, com atividades voltadas à apropriação do SEA” (p. 31). Outra é que os alunos, ao pensarem sobre as palavras que tinham sons parecidos no final a partir das palavras pareadas, acabavam refletindo sobre a relação entre partes faladas e partes escritas do SEA, dando-se conta de que palavras orais diferentes compartilham pedaços sonoros iguais, ao ver pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas. Outra observação é que o uso de letras de imprensa maiúscula no cartaz amplificou a materialidade da notação escrita, pelo fato de cada letra vir sepa-

rada das outras, permitindo que os alunos refletissem “sobre a quantidade de unidades (letras), sua ordem, suas diferenças e semelhanças, enquanto estavam pensando sobre os sons das palavras” (p. 31).

As professoras participantes da pesquisa fazem uso do texto em diversos momentos de suas aulas, a fim de trabalhar o SEA. No entanto, ainda não conseguiram romper com a prática consagrada pela tradição escolar, passada de geração a geração de professores, da mera identificação dos conteúdos estudados no texto, desprovida do exercício da reflexão, que visa a formar a consciência fonológica. Quando perguntei a Arlete como trabalhava para ensinar seus alunos a relação letra e fonema, a sua resposta fala por si só:

Eu trabalho sempre na base do alfabeto e tento trabalhar o texto, a palavrinha ali. Não aqueles textos grandes, mas textos com umas quatro, cinco frases, dentro daquele texto, já trabalhando o texto e o alfabeto. Porque, quando você trabalha o texto aqui, aqui você já tá sabendo aonde está as letras do alfabeto que precisam ser trabalhadas, letra A, B, C, circulando, que fonema tem, vamos pronunciar. (ARLETE)

Outro importante recurso didático, apresentado no Caderno Ano 1, Unidade 3, para a aprendizagem do SEA, são os jogos, que possibilitam aos alunos refletir sobre o SEA de forma descontraída e contextualizada, mobilizando conhecimentos sobre a lógica do funcionamento da escrita, “consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área”, assim como compreender os princípios de funcionamento do SEA, socializando com os colegas (p. 36). Os jogos destinados à alfabetização, distribuídos pelo MEC, são um total de dez e podem ser classificados em três tipos (LEAL; LIMA, 2012, p. 42, 43). O primeiro é aquele que promove atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita (*Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras*). O segundo é o que instiga a reflexão sobre os princípios do SEA (*Mais uma, Troca letras, Bingo da letra inicial e Palavra dentro de palavra*). Por fim, o terceiro tipo é o que ajuda a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas, como é o caso do jogo *Quem escreve sou eu*.

Para termos uma ideia de como os jogos podem ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, recorri ao relato da professora do 1º ano, presente no Caderno Ano 1, Unidade 3, em que ela faz uso do jogo *Caça-rimas*, que

é constituído por 4 cartelas iguais, com 20 imagens e 20 fichas pequenas com uma figura em cada cartela. Cada jogador ou dupla recebe uma cartela. Dado o sinal para o início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujos nomes rimam com os das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo finalizará quando o primeiro jogador encontrar o par de todas as fichas que recebeu. Este joga-

dor deve gritar “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente para cada jogada, na cartela. (p. 37)

Inicialmente, leu em voz alta as regras do jogo, discutiu com os alunos como era seu funcionamento e tirou dúvidas. Dividiu a turma em grupos, denominando-os por letras. Distribuiu as cartelas e as fichas e, em voz alta, foi identificando as figuras, junto aos alunos, para que eles olhassem e verificassem o que elas realmente estavam representando. Nesse momento, explicou que deveriam observar com atenção o nome da figura de cada ficha e colocá-la em cima da figura da cartela, que possuísse, em seu nome, o mesmo som final que o da ficha. A título de exemplificação, perguntou se ela tivesse uma ficha com o nome PÃO, em qual figura da cartela colocaria em cima. Uma aluna de um determinado grupo respondeu que era sobre a figura do avião. Após elogiar a aluna pelo acerto, perguntou por que sobre a figura do avião. Dessa vez, um aluno de outro grupo respondeu que era porque terminava com ão. Como viu que os alunos tinham entendido o jogo, concluiu a orientação dizendo que o vencedor seria o grupo que preenchesse corretamente a cartela por primeiro e que, se tivessem dúvidas, estaria ali para ajudar.

Após o jogo ter iniciado, alguns alunos começaram a fazer perguntas a fim de confirmar suas hipóteses ou mesmo tirar dúvidas, como mostra o trecho a seguir do relato da professora:

Depois que dei o sinal e os alunos iniciaram o jogo, Taissa do grupo “A” perguntou: “O FA de GARRAFA é o mesmo FA de GIRAFA, né? ”. No mesmo grupo, Kaillan falou: “O ENTE de DENTE é o mesmo ENTE de PRESENTE e de PENTE. Taissa disse: – “E pode, tia, ter outras palavras? ”. Respondi: “Claro, existem outras palavras que terminam com o mesmo som, que não estão representadas aí pelas figuras, lembra de PÃO que falei no início? ”. (p. 38)

A professora, atenta ao trabalho de cada grupo, pôde perceber que o grupo C estava tendo dificuldades com a atividade e intervir de maneira positiva, como mostra o seu relato:

O grupo “C” estava tendo dificuldades, fui até eles e percebi que estavam atrapalhados com o “som inicial” e o “som final”: ora tentavam comparar as palavras representadas pelas figuras através do som inicial, ora através do som final. Paulo disse: “FACA”, “CADEIRA”. Concluiu: “O mesmo CA de FACA é o mesmo CA de CADEIRA, tá certo tia? ” Respondi: “Sim, tá certo. Mas, o som CA de CADEIRA está no primeiro pedacinho da palavra e o “CA” de FACA está no final. Batendo palmas e dando ênfase ao “CA”, tentei fazê-lo entender a diferença: “CA-DEI-RA, a primeira palma está para o CA e, em FA-CA, o CA está na última palma, percebe? ”. Ele repetiu batendo palmas e respondeu: “Então a última palma de CA-DEIRA é para o /Ra/? ”. Respondi: “Sim, é para o /Ra/”. Perguntei: “E qual seria, na cartela, a figura que tem no nome o som /ka/ no final, igual a FACA? ”. Ele procurou, falando o nome de outras figuras, até que encontrou e disse feliz: “VACA”. E batendo palmas falou, dando ênfase ao CA: “VA-CA”. (p. 38)

Ainda com base no relato da professora, algumas questões chamam atenção: após ter conferido com os demais a cartela do grupo que terminou primeiro, direcionou a conferência das cartelas dos demais grupos, para verificar quantas fichas tinham sido colocadas em cada uma. Em aulas posteriores, aproveitou algumas palavras trabalhadas no *Caça-rimas* para realizar outras atividades, como *Cruzadinhas* e *Caça-palavras*. Repetiu “o jogo em outros momentos, variando os integrantes dos grupos” (p. 39).

No Caderno Ano 1, Unidade 3, fazem-se as seguintes considerações acerca do registro da professora com respeito ao emprego do jogo *Caça-rimas* e que serve de parâmetro para a condução de qualquer jogo em uma sala de alfabetização: explicitou de forma planejada a atividade para as crianças, discutindo as regras do jogo e garantindo a participação de todas do início ao fim; ajudou as crianças a pensar sobre os sons que formam o final das palavras, a fim de chegarem a conclusão de quais nomes das figuras rimam; foi capaz de perceber, por meio das dificuldades das crianças, a realização de operações fonológicas diferentes da solicitada (identificação das sílabas finais); criou variantes do jogo, considerando que “os jogos fonológicos, assim como os demais jogos de alfabetização, precisam ser recriados, sempre que os professores julgarem necessário” (p. 39).

Quando perguntei às professoras o que estavam utilizando para alfabetizar seus alunos e que realmente estava funcionando, Arlete respondeu que, principalmente, os materiais didáticos que tinham a sua disposição.

Porque agora nós temos tudo. Quando eu comecei a trabalhar com criança em 85, a gente não tinha esses materiais e era muito difícil. Temos muito material didático: jogos, jogos de letras, jogos pra gente trabalhar o português, a matemática, a ciências, que é o que o PNAIC tá ensinando a gente a trabalhar as disciplinas com o texto; com o livro, livro tema, que é uma coisa que eu estou achando muito bacana. (ARLETE)

Dentre os materiais didáticos disponíveis na escola, mencionou o ditado de cartas e o alfabeto móvel e comentou que havia outros materiais muito bons e que já tinha utilizado alguns jogos, para formar palavra, texto e frases. Gorete respondeu que o que realmente funciona para alfabetizar uma criança são os “projetos de jogos diversos, com materiais didáticos”, de acordo com o gosto do aluno. Com referência ao uso de jogos, perguntei se tinha recebido o material do PNAIC e, caso tivesse recebido, se já tinha feito uso. Disse que tinha recebido livros e jogos e que já tinha feito uso do alfabeto móvel e do material dourado, que é para trabalhar noções matemáticas.

Embora eu não tenha acompanhado o trabalho das professoras com algum jogo didático nem mesmo tenha obtido o relato delas sobre seu uso, uma questão ficou clara com o depoimento de Gorete, quanto ao não uso de outros jogos, senão do alfabeto móvel e do material dourado. Deu a entender que isso se devia ao fato de os alunos ainda não saberem ler, ao dizer que, mesmo no terceiro ano, tinha “uns quatro alunos capengas”, que ainda não liam e que, por isso, nem lá teria usado todos os jogos didáticos. O que demonstra que a visão tradicional de alfabetização de que só se deve propor uma atividade sobre determinado conteúdo aos alunos, se demonstrarem o seu domínio, perdura na concepção pedagógica das professoras.

Quando eu iniciei, eu tava trabalhando com o terceiro ano, que é uma turma maior um pouco do que o primeiro ano, eu tentava, eu fazia jogos, era divertido, porque eles se interessavam, porém quando eles não queriam mais, eles enjoavam daquele, eles iam pro outro, a gente ia pro outro, enfim depois, assim de a gente usar, cheguei a usar todos, no terceiro ano, né, no primeiro ano não dá condições. (DALVA)

Por esse relato de Dalva, ao dizer que quando os alunos não queriam mais realizar determinado jogo, por terem se enjoado dele e, por isso, passava para outro, concluo que o uso dos jogos estava se dando desarticulado de atividades significativas, ou seja, estavam sendo usados com um fim em si mesmos e não como meio para outras atividades que promovessem a reflexão linguística, a consciência fonológica, como visto no relato do caderno do PNAIC. Diferentemente ao que diz Dalva, o depoimento da professora é que “os alunos sempre se mostram muito alegres e interessados nas atividades com jogos” e que esse tipo de atividade proporciona avanços às hipóteses das crianças em relação ao sistema de escrita do português.

O que foi dito tem relação direta com a outra conclusão a que cheguei. Para Dalva, os jogos didáticos são atividades eminentemente lúdicas, visando mais à brincadeira que à aprendizagem sistemática sobre o SEA. Daí sua pouca preocupação com o planejamento de atividades maiores das quais os jogos didáticos poderiam fazer parte.

Outra alternativa didática, apresentada no Caderno Ano 1, Unidade 3, indispensável na alfabetização na perspectiva do letramento e que pode possibilitar a reflexão dos alunos sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA, é o uso em sala de aula dos livros dos acervos complementares, disponibilizados pelo MEC. Isso porque envolve diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais, oferecendo ao docente ampla margem de escolha e viabilizando “o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem” (p. 40)

Para exemplificar o trabalho com livros do acervo complementar, fiz menção ao uso do livro *Folclore Brasileiro Infantil*, em sala de aula da professora da turma de 1º ano, relatado no Caderno Ano 1, Unidade 3. Ela escolheu esse livro por trazer letras graúdas e bem definidas e também textos curtos sobre brincadeiras do folclore brasileiro. Quanto a isso, disse que, como no folclore “existem várias brincadeiras orais com as palavras, isto facilitou, no momento do trabalho com o texto propriamente dito, além das muitas possibilidades de diversificar atividades em relação à apropriação do nosso sistema de escrita” (p. 41).

Inicialmente, apresentou a obra aos alunos. Como sempre fazia no momento em que lia história para a turma, fez suspense quanto ao conteúdo do livro, mostrando a capa, perguntou do que se tratava. Depois de algumas respostas, uma aluna disse que era sobre brincadeiras de roda. A professora continuou instigando os alunos, comentando que, no livro, existiam outras brincadeiras além das cantigas de roda e perguntando quais seriam. Os alunos iam dizendo nomes de brincadeiras e a professora confirmava ou não. Com isso, os alunos acabaram descobrindo todas as brincadeiras do livro. Depois abordou “informações importantes, como título, autora, ilustrador e editor”. Em seguida, foi com os alunos ao pátio da escola e realizou brincadeiras de roda, com as cantigas já conhecidas pelas crianças. Ao voltarem à sala de aula, abriu o livro e transcreveu no quadro o texto “Caranguejo” e indagou qual seria a cantiga de roda escrita no quadro. Após terem respondido, pediu que escrevessem a cantiga no caderno e circulassem a palavra caranguejo. Depois, fez algumas perguntas à turma: quantas vezes acharam a palavra caranguejo no texto, qual a primeira sílaba dessa palavra; que outras palavras começavam com aquela sílaba. Durante a interação dos alunos com a professora, ocorreu uma situação de reflexão linguística, em que ela ajudou não só a aluna que falou, mas também toda a turma:

Uma aluna silábica, disse: “CA de CAVALO e CA de VACA, né, tia?”. Falei: “Sim, o CA de CA-VA-LO é o mesmo CA de VACA e é o mesmo “CA” de CARANGUEJO, só que em VACA, o “CA” está na última sílaba. E batendo palmas para cada sílaba, respondi: VA- CA, dando ênfase à última sílaba”. (p. 42)

Após a atividade no caderno, solicitou que formassem duplas e distribuiu o texto *Samba Lelê* e pediu que lessem o título, dando antes algumas pistas para ajudá-los na leitura, o que foi seguido de uma série de atividades que possibilitaram a reflexão sobre os princípios do SEA, de forma lúdica e produtiva, como mostra o relato da professora:

“Também é uma cantiga de roda”, “fala de alguém que está com a cabeça quebrada”. Uma aluna alfabética leu: “SABA LELE”, depois concluiu, “SAMBA LELÊ, é Samba Lelé”. Indaguei: “Nesse texto, tem alguma palavra que inicia com o CA de CARANGUEJO, uma aluna respondeu apontando com o dedinho: “CA...CABEÇA”. Pedi para circularem a palavra CABEÇA, no texto. Em seguida,

levantei a seguinte questão: “CABEÇA tem quantas letras? E quantos pedaços, quando a gente fala? ”. Acrescentando, perguntei qual era o primeiro pedaço e o último. Uma aluna silábico-alfabética respondeu que o primeiro era o “CA” e o último era “ÇA”, mas que esse “ÇA” não era com “S”, mas com “C” e um tracinho embaixo, e que assim o “C” tinha o mesmo som do “S”. Para finalizar, distribuí uma pequena folha com uma atividade de caça-palavras, cujas palavras a serem “caçadas” tinham em comum a sílaba “CA”. Foram elas, CARANGUEJO, CAVALO, CASA, CABEÇA, BOCA e VACA. (p. 42)

No Caderno Ano 1, Unidade 3, destacam-se os seguintes aspectos bastante positivos sobre a condução da atividade de leitura do livro do acervo complementar do MEC, realizada pela professora: a leitura era uma atividade permanente em sua sala de aula; fez uso de algumas estratégias de leitura, para motivar a participação dos alunos no momento da leitura, para a qual a escolha do livro a ser lido foi determinante; “as atividades de reflexão sobre o SEA exigiram diferentes demandas cognitivas e mobilizaram variados conhecimentos acerca desse sistema”; “a leitura de palavras oportunizou que as crianças refletissem sobre as correspondências som-grafia, fazendo com que estabelecessem as relações entre letras e fonemas; em todas as situações de reflexão sobre as palavras, a professora fazia a mediação levando as crianças a pensar sobre os sons e a quantidade de letras das palavras” (p. 42). Em suma, o ensino do SEA propugnado pelos teóricos do PNAIC passa pelo uso de atividades lúdicas de leitura, escrita e reflexão linguística.

Quanto ao uso do acervo complementar pelas professoras participantes da pesquisa, em geral os livros desse acervo são usados no momento da leitura deleite e como leitura do livro tema nas sequências metodológicas planejadas por elas. No entanto, exploram somente o conteúdo dos livros, não realizando atividades com os recursos linguísticos presentes neles, como fez a professora do 1º ano no relato retirado do caderno do PNAIC. Digo isso com base na observação das leituras deleite, presenciadas por mim. Em relação à leitura do livro tema, só posso dizer isso com base nos planejamentos de aula, pois a única condução metodológica dessa atividade que presenciei foi a de Gorete, mas que não era de um livro do acervo e sim de um texto do livro didático. Nessa atividade, ela explorou muito bem a capa do livro didático, principalmente seus recursos linguísticos, coisa que não tinha feito com a capa do livro de literatura infantil, que tinha lido no início da aula, durante a leitura deleite. Acontece que não fez o mesmo com os recursos linguísticos presentes no texto lido do livro didático.

4.3 – REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS

Para saber as concepções de alfabetização das participantes da pesquisa, vali-me, principalmente, da entrevista, mas também fiz uso dos registros da observação, assim como de cópias de planos de aula e de atividades didáticas planejadas pelas professoras. Como queria saber o que realmente pensavam as professoras sobre alfabetização, tive o cuidado de não fazer perguntas diretas sobre a concepção delas desse assunto. Por isso, a pergunta geradora das respostas foi, em geral, basicamente, quando era que consideravam seus alunos alfabetizados, e também, durante a entrevista, aproveitava algum comentário ou alguma deixa, para fazer perguntas indiretas, cujas respostas poderiam revelar sua concepção sobre alfabetização.

Além de identificar que conflitos havia entre o entendimento das professoras sobre o que seja o domínio de leitura e escrita, enfim, estar alfabetizado, e o entendimento dos teóricos do PNAIC sobre isso, outra razão, para querer saber suas ideias sobre o que é ser alfabetizado, é o fato de que, de uma maneira geral, relatos sistemáticos de investigações sobre alfabetização e formação de professor sugerem que um número expressivo de professores não tem clareza do que seja alfabetizar e, aparentemente, multiplica modelos de alfabetização, produzidos no século XIX até meados do século XX. Não obstante tais modelos tenham sido rechaçados, tanto na sua concepção como nas suas proposições objetivas, em decorrência de mudanças ocorridas a partir de 1980, no cenário do ensino da alfabetização brasileira, principalmente, com a introdução dos pressupostos construtivistas (FERREIRO, 1985; FERREIRO & TEBEROSKY, 1986) e a propagação da ideia de letramento por diversos autores (OSAKABE, 1982; GERALDI, 1984, 1990; SOARES, 1985; KATO, 1986; FRANCHI 1988), mesmo antes de seu conceito estar definitivamente estabelecido no Brasil.

As professoras afirmam que o aluno, para ser considerado alfabetizado, precisa dominar a leitura e a escrita. No entanto, seu entendimento sobre esse domínio é relativizado pelo que têm conseguido alcançar em nível de aprendizado em relação a esses dois domínios. Daí dizerem que os alunos precisam dominar pelo menos um pouco a leitura e a escrita para serem considerados alfabetizados. O que seria esse pouco de domínio necessário? O que já conseguem ler com esse nível de domínio de leitura? A que domínio de escrita, estão se referindo? Afinal, de um modo geral, o que é ser alfabetizado para as professoras? Que conflitos há entre esse entendimento e o entendimento dos teóricos do PNAIC, quanto ao que seja o domínio de leitura e escrita, para se considerar uma criança alfabetizada?

O mínimo de domínio que as professoras dizem que o aluno precisa ter para ser considerado alfabetizado pouco varia de uma professora para outra. Para Arlete, é copiar tudo direitinho, conhecer todas as letras e ler, pelo menos, palavras simples. Para Beatriz, é conseguir tirar da lousa, traçar as letras e silabar. Para Dalva, é silabar, fazer ditado e copiar do quadro. Para Gorete, é copiar direitinho e silabar sozinho.

Com base nesse mínimo domínio para considerar alguém alfabetizado, percebo grande conflito entre o que concebem idealmente que deveria ser, por informações adquiridas de outrem, e o que de fato concebem, considerando o que, em geral, conseguem que seja, quanto ao nível de alfabetismo dos seus alunos. É por essa razão que Gorete, ao dizer que acreditava que uma criança estava alfabetizada quando lia e já entendia o que o texto estava passando para ela, concluiu, dizendo que não sabia se estava certa, como se o que tinha dito fosse o questionável quanto ao estar certo, quando, na verdade, o que se questiona é ouvir dizer o contrário, ou seja, de que a criança não precisa saber ler e escrever para ser alfabetizada.

Arrisco-me a afirmar que, na verdade, o que disse, inicialmente, sobre quando uma criança estaria alfabetizada, expressando incerteza quanto a isso, foi porque o fez com base no que lhe disseram e não considerando o que pensa realmente. A prova disso é Gorete ter dito que o domínio mínimo de conhecimento, para considerar o aluno alfabetizado, é ele saber silabar sozinho, sem ela estar dizendo “esse aqui é o *bê* e o *a*, dizendo pra ele repetir”. Acredita “que, embora ele não tenha aquela fluência como nós adultos, mas ele já conhece o que ele vai ler”. A pergunta é: onde está a questão do entendimento do conteúdo do que se leu, nesse caso, senão o entendimento apenas do como se deve pronunciar, o que ela diz que é saber ler?

O mesmo pode ser questionado em relação às outras professoras, com exceção de Arlete, a única a usar o verbo ler sem se referir ao entendimento do conteúdo quer do texto, quer da palavra, referindo-se apenas ao ato de decodificar (“o aluno alfabetizado é aquele que sabe copiar tudo direitinho, já conhece todas as letras e já sabe ler, pelo menos palavras simples”). Beatriz diz que, para ser alfabetizado, um aluno tem de conseguir ler e entender um texto, e Dalva afirmou que “a partir do momento que a criança já consegue ler, entender, recontar”. Essa compreensão de alfabetizado parece conflitar-se com o que disse noutro momento da entrevista: “quando a criança domina leitura e escrita, um pouco” e acrescentou que, com esse pouco domínio da leitura e escrita, ela já está com um nível de aprendizagem e que, sem esse nível de domínio mínimo de leitura e escrita, “a criança não é alfabetizada”. Isso porque, com

apenas um domínio mínimo de leitura e escrita, não é possível ler, entender e recontar. Ainda mais sabendo-se que esse mínimo é silabar, fazer ditado e copiar do quadro.

No caso de Beatriz, a questão fica mais evidente, quando lhe perguntei quantos alunos avaliava que tinham avançado. Disse que dos 21 alunos da sua turma, não tinha conseguido êxito somente com três e acrescentou que achava que não tinha conseguido êxito, dando a entender que até estariam alfabetizados, se considerasse outros parâmetros, em que de fato acreditava. Se eu levar em conta que o domínio mínimo que ela considera, para que um aluno seja considerado alfabetizado, é tirar da lousa, traçar as letras e silabar, qual seria o nível de conhecimento mais elementar que ela, de fato, acredita que um aluno precisa, para ser considerado alfabetizado? A resposta pode ser encontrada na seguinte fala dela:

Bem, eu concludo assim: pro meu aluno ser alfabetizado, ele não tem que saber ler e escrever. Mas ele tem que ter noção de um texto. Por exemplo, eu vou ler um texto, ele vai saber desenvolver aquele texto, ele vai saber o que está fazendo. Porque eu tenho aluno aqui na sala de aula que ele vem pra brincar; se eu perguntar sobre essa letra, ele não vai saber. (BEATRIZ)

Nessa fala, Beatriz deixa entrever uma compreensão deturpada de letramento, difundida por alguns professores, quando do seu surgimento e propagação nos meios escolares da região. Segundo eles, o que valia era o aluno ser letrado e que, para tal, não precisava saber ler e nem escrever, ou seja, alfabetizado, nos termos de Magda Soares, bastava ter conhecimento adquirido pela leitura de outrem ou, melhor ainda, ter algum conhecimento geral, sem nem mesmo ter isso acontecido por intermédio do uso da escrita. É por isso que a professora diz que o aluno, para ser alfabetizado (e nesse caso, o ideal seria ter dito letrado), só “tem que ter noção de um texto”, ou seja, a partir da leitura que ela fizer de um texto, o aluno deve ser capaz de falar sobre seu conteúdo e acrescenta que o fato de saber alguma coisa o faz ser letrado, termo que não aparece, mas fica entrevado na sua fala:

Então, ele não tá alfabetizado. Mas eu não posso dizer que esse meu aluno não sabe nada. Ele sabe alguma coisa. Ele não sabe escrever. Ele sabe o nome dele, o nome da professora... Ele sabe alguma coisa. Pra mim o aluno alfabetizado é aquele aluno que sai lendo com entendimento naquele texto, sabendo o que leu e escreveu. (BEATRIZ)

O conflito fica evidente no seu discurso pela aparente contradição estabelecida entre o conteúdo da última sentença tanto desta citação como da anterior e o conteúdo do restante de sua fala, tanto desta quanto da primeira citação. Em que, em relação ao primeiro caso, dá a entender que está falando do conceito de alfabetização, por dizer que “o aluno alfabetizado é aquele que sai lendo com entendimento naquele texto, sabendo o que leu e escreveu” e que ela tinha aluno na sala de aula que ia para brincar e que se perguntasse sobre determinada letra,

ele não saberia responder. Já em relação ao segundo caso, dá a entender que está falando de um suposto conceito de letramento. Ou seja, há um conflito conceitual, vivenciado pela professora, em sala de aula, em relação aos conceitos sobre alfabetização e letramento, embora não tenha feito menção a este termo em nenhum momento da entrevista, ao falar de sua prática docente. Para me aprofundar nessa concepção de ser alfabetizado das professoras, procurei entender o que dizem que um aluno com o domínio mínimo de conhecimento de leitura é capaz de ler.

Com a intenção de saber qual o nível de alfabetismo do aluno, que Beatriz diz que sai lendo, na segunda entrevista que ocorreu no final do segundo semestre, pedi que fizesse uma avaliação em relação à aprendizagem dos seus alunos, o que desencadeou uma série de perguntas, que reproduzi a seguir, a fim de sustentar comentários posteriores.

Pesquisador – Nós já estamos em novembro, qual é a sua avaliação em relação à aprendizagem dos seus alunos?

Beatriz – Em termos de conhecimento, eu posso dizer que está bom, não muito bom, mas bom.

Pesquisador – Quantos alunos a senhora avalia que avançaram?

Beatriz – Olha, eu tenho 21 alunos, somente três eu não consegui êxito. Eu acho que não consegui êxito. Então, eu tenho 18 alunos que eles estão bons.

Pesquisador – Eles já estão fazendo o que exatamente?

Beatriz – Os 18 que eu digo que estão bons, é porque eles estão dominando a escrita, a linguagem deles oral, quanto leitura, essas coisas; os que não estão lendo com fluência, mas eles já estão silabando, assim, na fonação fonética mesmo, eles estão fazendo a junção, então, dá de perceber que o nível deles está bom.

Pesquisador – Silabando, eles já pronunciam palavras?

Beatriz – Palavras. Por exemplo, eles pegam aqui *bê* e *á* o que é que faz *ba*, então, eles tão conhecendo.

Pesquisador – Mas se colocar a palavra, eles leem?

Beatriz – Leem.

Pesquisador – Mesmo silabando, mas já leem.

Beatriz – Isso.

Pesquisador – Já tem algum lendo frase?

Beatriz – Sim, textinho.

Pesquisador – Esses que já leem pequenos textos, frases, eles já leem fluentemente ou silabando?

Beatriz – Eu digo, assim, com fluência mesmo eu digo que ainda não, mas eles leem. Por exemplo, se tiver uma vírgula, ainda atrapalha essa vírgula, uma interrogação, exclamação. Então eles ainda não têm esse tipo de noção. Então, ainda não está com bem fluência, mas eles já estão lendo. Se botar um textinho e perguntar o que tá dizendo o texto, esses que tão lendo texto, eles já sabem o que ali tá relacionado. Já compreendem.

Com a última questão desse diálogo, foi possível ter uma ideia do nível de alfabetismo dos alunos que Beatriz considera alfabetizados por já conseguir ler e entender um texto: são alunos que, embora não leiam com fluência, por não dominarem sinais de pontuação, conseguem falar sobre o conteúdo de pequenos textos. O que faz com que sejam enquadrados no nível rudimentar de alfabetismo, definido pelo Índice de Analfabetismo Funcional – INAF

(2016), pois nesse nível os alunos são capazes de identificar informações explícitas em textos curtos, apesar de dizerem que já reconhecem sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função (p. 5).

Se esses alunos estão no nível rudimentar, em que nível estão os que ainda não leem textos curtos, mas somente palavras ou frases soltas? Teriam de fato algum nível de alfabetismo, se considerarmos que o nível de alfabetismo abaixo do rudimentar, segundo a definição do INAF, é o analfabetismo, em que se incluem aqueles que não conseguem ler palavras ou frases?

Para Beatriz, ela conseguiu êxito tanto com os alunos que leem textos pequenos, quanto com os que leem frases ou palavras, ainda que silabando. Neste nível de domínio do escrito, as palavras da professora dão a entender que os alunos não precisam entender o conteúdo de sua pronúncia, principalmente, quando se restringe à palavra, para ser considerado alfabetizado. Segundo ela, “os que não estão lendo com fluência, mas eles já estão silabando, assim, na fonação fonética mesmo, eles estão fazendo a junção, então, dá de perceber que o nível deles está bom”. Isso eu pude atestar durante a observação em sua sala de aula. Em nenhum momento chama a atenção para o significado das palavras que apareceram nas atividades, tais como: *fama, fuga, foca, figo, gola, gula, fetó*, para citar algumas.

Beatriz disse que um aluno que lê silabando consegue ler palavras e até textinhos. Segundo ela, “se botar um textinho e perguntar o que tá dizendo o texto, esses que tão lendo texto, eles já sabem o que ali tá relacionado. Já compreendem”. No entanto, que tipo de texto é esse que alunos, que leem silabando, o compreendem, considerando que ela mesma disse que não tinham ainda noção dos sinais de pontuação e que, por isso, quando aparecia uma vírgula, uma interrogação ou uma exclamação, isso os atrapalhava?

Se o fato de não ter noção dos sinais de pontuação, principalmente, dos que dizem respeito ao conteúdo da frase, como interrogação e exclamação, dificulta em muito o entendimento do conteúdo do texto, só posso dizer que o entendimento do texto pelos alunos de Beatriz, com essa dificuldade, é bastante limitado.

Quanto ao tipo de texto lido por eles, observando seu caderno de planejamento do ano 2014, constatei que, em geral, os textos disponibilizados na lousa, para leitura e, frequente, cópia, são curtos e simples, sempre em linhas descontínuas, sem uso, portanto, da paragrafação e com emprego raríssimos de recursos de coesão, que, mesmo sendo legítimos, por serem letras de canções folclóricas, parlendas e outros textos autorais, quanto ao aspecto formal,

assemelham-se a textos acartilhados, sendo que encontrei até mesmo textos acartilhados dentre eles, como o último texto dos citados a seguir.

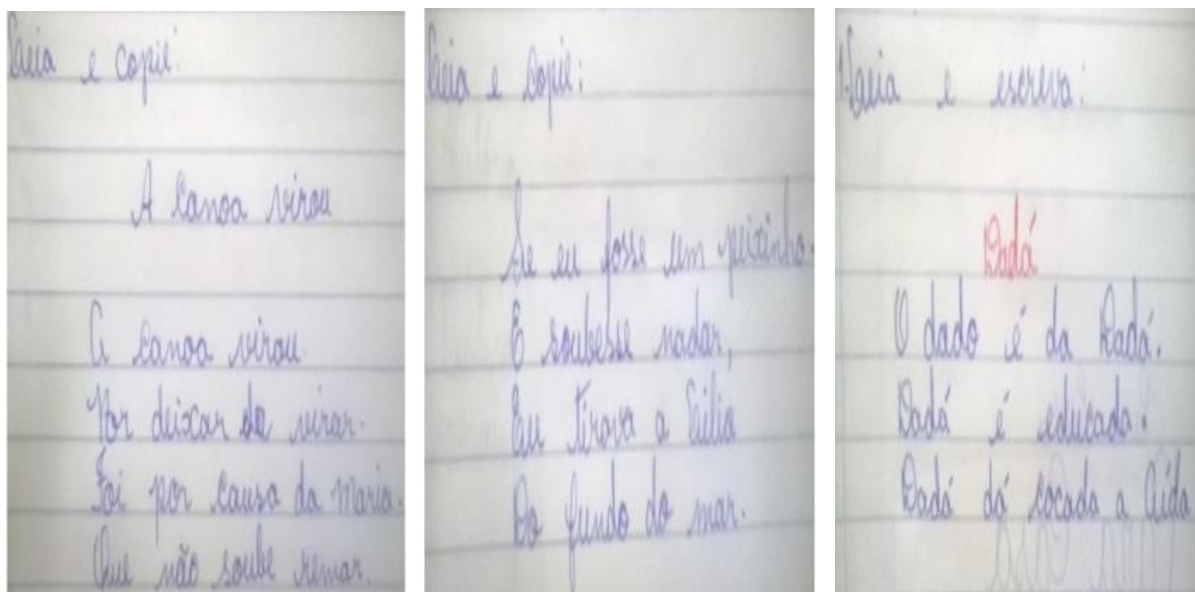


Figura 21- Textos em linhas descontínuas

Embora, seja consenso entre os teóricos da alfabetização na perspectiva do letramento, o uso desse tipo de texto, para a realização de atividades várias, principalmente, com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica, também é consenso que esse uso deve se dar no contexto de uma diversidade de textos. É essa diversidade textual que garante que os alunos tenham acesso a diferentes configurações textuais.

O fato de Beatriz lançar mão somente de textos em linhas descontínuas explica o porquê de os alunos não terem, como ela disse, sequer noção dos sinais de pontuação, como vírgula, interrogação e exclamação, mas, digo, principalmente, de paragrafação e emprego de recursos de coesão, porque, nos textos trabalhados por ela, aparecem alguns sinais de pontuação, como o ponto, a vírgula e, menos, frequentemente, é verdade, a exclamação e a interrogação. O que acontece, pelo visto, é que Beatriz nem sempre aproveita o aparecimento desses sinais de pontuação, para falar do seu emprego. Se faz isso, deve ser raramente, pois em seu planejamento do ano de 2014, encontrei apenas uma atividade voltada para isso, embora haja outros textos com esses recursos presentes. Além disso, a professora, escolhendo textos mais diversos, certamente, apareceriam textos com uma riqueza linguística maior. Como, por exemplo, o texto *A cigarra*, que usou em uma das atividades de leitura e cópia, em que apareceu o emprego dos dois pontos, da interrogação, da exclamação e do travessão.

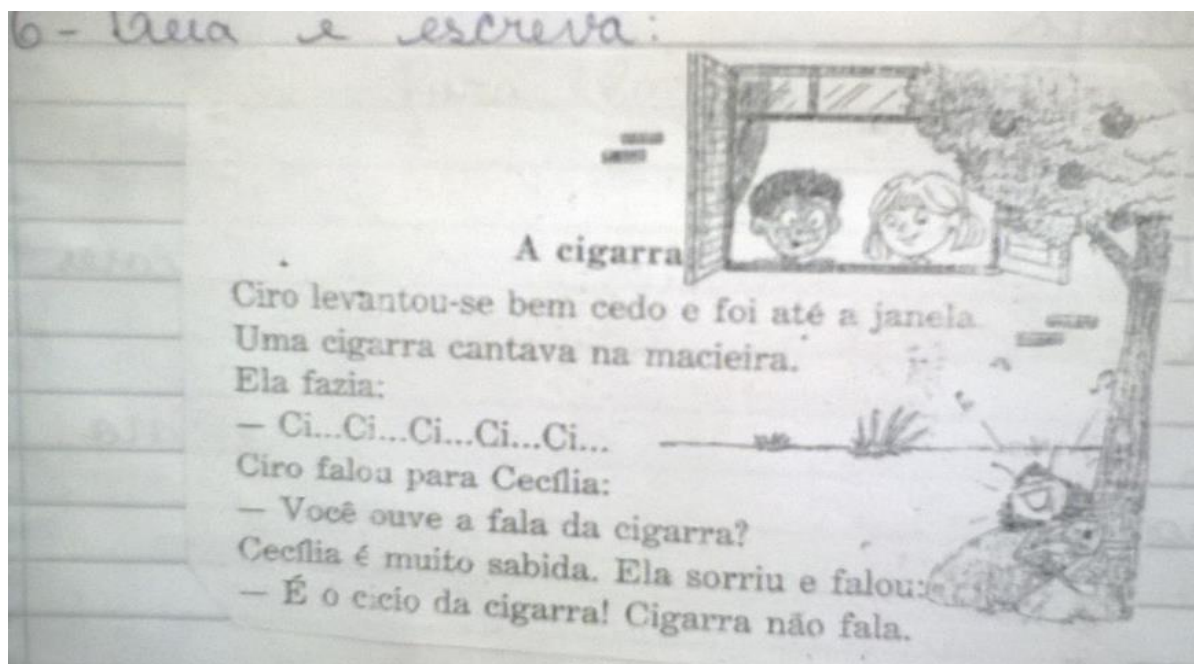


Figura 22- Texto A cigarra

Embora, não tenha aparecido nas cópias de atividades planejadas por Dalva comandos de leitura e cópia de pequenos textos, à semelhança dos de Beatriz, ao dizer que teve alunos do ano anterior (2014) que tinham saído fazendo textos de três linhas, usando frases, e que, no ano da pesquisa (2015), tinham uns quatro alunos que conseguiam fazer um texto de quatro ou cinco linhas, concluí que, para os alunos lerem, ela também fazia uso somente de textos similares aos usados por Beatriz, cujas linhas eram descontínuas, como se fossem frases independentes. Daí ela dizer: usando frases. Beatriz, por exemplo, chegou mesmo a propor o comando Leia as frases, referindo-se a esse tipo de texto, assim como chegou a dar título a outro texto do mesmo tipo, considerando-o um legítimo texto, a ser lido, copiado e imitado pelos alunos.

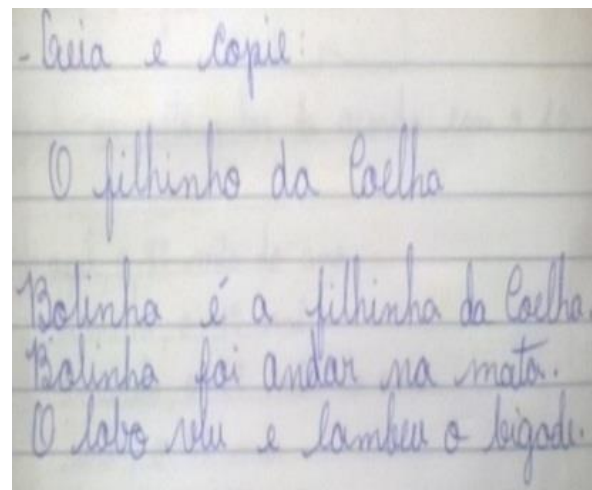
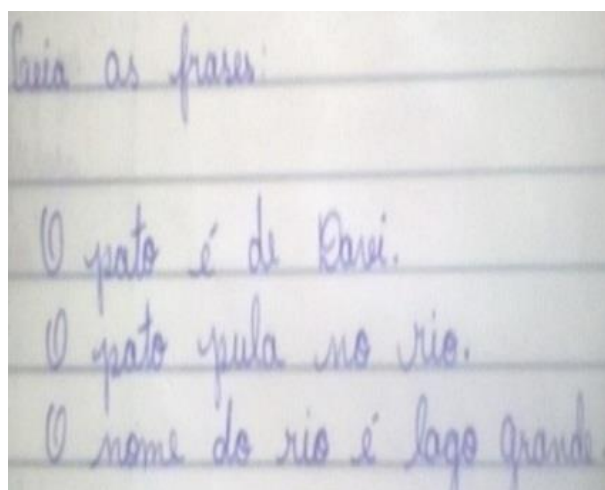


Figura 23- Textos acartilhados

Fica evidente que textos assim são de autoria das professoras, baseados em textos acartilhados, ainda muito vivos na sua memória pedagógica. Mesmo que o livro didático traga muitos textos curtos e simples, como letras de canções folclóricas, parlendas e poemas, que se apresentam em linhas descontínuas, seu conteúdo difere bastante desses “textos”. A questão é que estes textos são apresentados aos alunos, para lerem e copiarem, o que os leva a imitá-los, quando solicitados que produzam textos autonomamente. Por essa razão, Dalva disse que seus alunos já produziam textos com quatro ou cinco linhas. Esse é o tipo de texto que os alunos conseguem produzir, porque são os que conseguem ler: textos curtos, simples, em linhas descontínuas, à semelhança dos “textos” acartilhados, na forma e no conteúdo.

Essa questão me levou a outro questionamento: A que domínio mínimo de escrita dos alunos as professoras estavam se referindo, quando disseram que, para uma criança estar alfabetizada, além de saber ler, precisava saber escrever? Mais exatamente, o que é esse saber escrever? Ou melhor, o que os alunos devem ser capazes de fazer com a escrita?

Creio que quando Beatriz disse que, dentre os domínios necessários para alguém ser considerado alfabetizado estava “saber o que escreveu”, referia-se a ele copiar pequenos textos, como os demonstrados anteriormente, e até mesmo atividades escritas na lousa e ser capaz de entendê-los, pois ocorre de haver alunos que sabem copiar pequenos textos da lousa e até de livros didáticos sem saber ler o que copiou, Creio que não está se referindo à produção escrita autônoma dos alunos, porque, dificilmente, um aluno, que produziu um texto escrito de si mesmo, não saberia ler o que escreveu, a não ser que tenha reproduzido um texto memorizado por tantas vezes tê-lo copiado. O que julgo improvável.

O que reforça essa perspectiva de compreensão foi o comentário de Arlete de que “não adiante o aluno saber copiar bonitinho e não saber ler; (...) o aluno alfabetizado é aquele que sabe copiar tudo direitinho, já conhece todas as letras e já sabe ler, pelo menos palavras simples”. Para ela, o domínio da escrita se dá quando os alunos sabem copiar tudo o que lhe for pedido, principalmente da lousa ou de algum outro suporte, como o livro didático, e que, por isso, pode se dizer que conhecem todas as letras do alfabeto. O que parece contraditório e questionável, pois como dizer que uma criança conhece todas as letras do alfabeto se não consegue ler todas as palavras que lhe apresentarem para ler ou mesmo palavras e frases de um texto que tenha copiado perfeitamente em seu caderno.

Dalva também se referiu à cópia como domínio mínimo de escrita pelo aluno para ser considerado alfabetizado. Quando afirmou que tinha um aluno que não estava alfabetizado,

perguntei o que esse aluno não dominava para ser considerado não alfabetizado. Ela disse que considerava o aluno não alfabetizado, quando não dominava leitura e escrita. Como sua afirmação sobre domínio de leitura e escrita foi muito ampla, perguntei se se referia à leitura fluente. Disse que não, que estava se referido ao simples fato de haver aluno que não conseguia sequer copiar do quadro. Perguntei, então, se o aluno que não conseguia copiar do quadro, também não conseguia ler. Ela respondeu que não conseguia ler e comentou que o que queria é que seu aluno escrevesse, mas também lesse.

Na segunda entrevista, que ocorreu logo após o ano letivo, quando já se sabia quem tinha aprendido a ler, perguntei a Gorete quantos alunos avaliava que tinham sido alfabetizados. Disse que somente duas meninas não tinham conseguido e achava que isso tinha acontecido por não terem feito nem pré-escolar de quatro anos nem de cinco anos. Por isso, ingressaram “direto no primeiro ano, e também a família não era muito participativa”. A fim de descobrir o que de fato a professora tinha levado em conta, em termos de domínio de conhecimento de leitura e escrita, para dizer que elas não tinham conseguido ser alfabetizadas, perguntei se tinham saído fazendo alguma coisa. Disse que sim, que já copiavam “quase direito”. Ou seja, se soubessem copiar tudo da lousa, seriam consideradas alfabetizadas por ela.

Depois de tudo o que se disse, a pergunta é: Afinal, de um modo geral, o que é ser alfabetizado para essas professoras?

Para Arlete, o aluno é alfabetizado se consegue ler “pelo menos palavras simples”. De fato, este é um nível de domínio de leitura que pode perfeitamente ser suficiente para considerar alguém com algum nível de alfabetismo. Dito num contexto conceitual como o que foi dito por Arlete, fica evidente que tem compreensão dicotômica de escrita e leitura, percebendo-as dissociadamente, dando primazia ao domínio da escrita pela cópia (da lousa ou de outro suporte) em detrimento da leitura e, principalmente, da produção escrita do aluno, considerando que esta é resultado direto do domínio da leitura. Ou seja, para ela, o aluno alfabetizado é aquele que domina a escrita do ponto de vista mecânico reprodutivista, em que, embora não consiga ler todas as palavras copiadas e muito menos entender certos recursos presentes num texto, como sinais de acentuação gráfica, pontuação, paragrafação, mas, sabendo “copiar tudo direitinho” e conhecendo todas as letras do alfabeto, é considerado alfabetizado.

Embora Beatriz tenha dito que o aluno está alfabetizado se souber ler (decodificar) e entender o que leu e entender o que copiou, a análise de outros aspectos de sua entrevista e de sua prática em sala demonstraram que sua concepção de alfabetização se sustenta pela vertente tradicional dos métodos sintéticos, principalmente, alfabético e silábico. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e escrita tem como ponto de partida as unidades menores (letras e sílabas) para depois chegar aos textos, que, para tanto, o aluno precisa aprender, primeiramente, o alfabeto, depois silabar por meio da soletração, formar palavras, frases e, por fim, textos.

Dalva demonstrou ter a convicção de que para alguém ser considerado alfabetizado precisa ter o mínimo de entendimento do que lê e escreve, ainda que seu processo de leitura ocorra por meio da silabação. No entanto, com base na conclusão a que cheguei sobre uma de suas concepções de leitura como ato de traduzir letras em sons, por considerar que, por traduzirem letras ou grupos de letras em sílabas ou palavras, os alunos estão lendo, posso afirmar que o discurso de Dalva conflita com o que considera na prática o que seja alfabetização. Tanto que, ao se referir a um aluno que tinha conseguido se alfabetizar, disse que isso teria acontecido porque ele já silabava e fazia o ditado, enfatizando que sabia que tinha aprendido porque fazia o ditado. Acontece que é notório o fato de haver alunos que conseguem fazer uso da escrita, por meio de cópia ou ditado, e não conseguem ler com entendimento o que escrevem no seu caderno, mesmo já silabando.

Quando perguntei a Gorete a partir de que momento o aluno podia ser considerado alfabetizado, respondeu que acreditava que a partir do momento que já lia e conhecia todas as letras do alfabeto. Por isso, quando lhe perguntei se, para ela considerar que o aluno já sabia ler, ele teria que estar lendo fluentemente ou só silabando, respondeu:

Se ele já silaba, ele pode até não ser fluente, mas se ele já silaba só ele, sem eu tá dizendo esse aqui é o *bê* e o *a*, dizendo pra ele repetir, eu acredito que, embora ele não tenha aquela fluência como nós adultos, mas ele já conhece o que ele vai ler. Eu acredito que é assim, porque têm aqueles que leem com bem fluência, que não precisa mais a gente tá ensinando, dizendo como ele pronuncia, mas têm esses que ainda é silabando. (GORETE)

Com base na resposta de Gorete, o aluno já sabe ler, se “ele já conhece o que ele vai ler”. Buscando entender o que seria a expressão *conhecer o que vai ler*, cheguei à conclusão de que não era atribuir sentido ao que lia, ser capaz de falar sobre o que leu, mas conhecer as letras e os fonemas representados por elas, para saber pronunciar cada palavra. Tanto que concluiu dizendo que tinha aqueles que liam com bem fluência, que não precisavam mais que ela ensinasse como se pronunciava.

Considerando o que foi possível dizer sobre o entendimento e a prática das professoras quanto à leitura, à produção de texto e sobre a forma de como lidam com o ensino das propriedades fonético-ortográficas da língua materna, a conclusão é que concebem alfabetização como um processo de aquisição de um código linguístico. Concepção essa de cunho tradicional ou estruturalista, que, em geral, tem como resultado alunos ditos alfabetizados, mas com sérias dificuldades tanto na leitura como na produção de textos, por terem aprendido muito mais a decodificar e a codificar do que compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética no seu uso efetivo de comunicação por meio dos gêneros textuais.

Este é, sem dúvida, o maior conflito entre a prática e o pensamento das professoras pesquisadas e o que propõe e defende o PNAIC, já que, para este, a alfabetização é o processo de apropriação do SEA indissociável das práticas de letramento, por meio das quais a criança lê para aprendê-lo e aprende-o, para aumentar sua capacidade leitora ou seu grau de letramento, como queiram dizer. Por isso, defendem que a alfabetização deve ser na perspectiva do letramento, em que se deve alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando. Nesta perspectiva, a criança está alfabetizada quando “compreende o sistema de escrita alfabética, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (BRASIL, 2014 - MANUAL DO PACTO).

O conflito teórico-metodológico reside no fato de as professoras terem a consciência dessa perspectiva de alfabetização do PNAIC. Tanto que fazem circular em sala de aula, por meio da leitura deleite e dos momentos do cantinho da leitura, diferentes gêneros textuais, que compõem o acervo complementar de leitura distribuído pelo MEC. No entanto, raramente desenvolvem atividades de reflexão sobre o SEA durante e a partir da leitura desse acervo, quando fazem o papel de leitora para os alunos ou propõem atividades de produção de textos, pelo menos que fosse coletiva, em que assumiriam a função de escriba dos alunos e, muito menos, atividades autônomas de produção de textos.

Isso tudo, por conta de sua concepção arraigada de alfabetização, que as faz acreditar que, para desenvolver atividades de escrita autônoma com as crianças pequenas, é necessário que elas se tornem primeiro alfabéticas, que, para tanto, precisam aprender as letras do alfabeto, para formar sílabas, palavras e, por fim, textos. Parece que não acreditam sequer que, realizando produção de textos coletivos, os alunos poderão aprender alguma coisa, preferindo partir do uso de estratégias superadas a muito tempo, como soletração e tracejo de letras, e por

atividades como cópia e ditado, que como visto, podem ocorrer nos dias de hoje desde que produtivas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essência deste trabalho de pesquisa foi buscar compreender como as duas principais forças formativas – a vertical, promovida pela instrução formal, como escolas e agências de formação continuada, por isso, institucional, e a horizontal, resultante da vivência do professor, principalmente, por meio de trocas de experiências, portanto, consuetudinária – se realizaram na formação das professoras, por meio da análise de permanências conceituais e metodológicas. Embora, apenas quatro professoras tenham participado da pesquisa, posso dizer que os resultados se aplicam, de um modo ou de outro, a todos os demais professores das séries iniciais da vila, considerando que apresentam trajetória formativa similar a delas.

Ademais, é razoável supor que os resultados são aplicáveis à realidade formativa de alfabetizadores de outras comunidades, não só do interior da Amazônica paraense como de outros estados brasileiros, onde a expectativa de cultura dos professores acaba sendo determinada por um universo muito ligado ao imediato, ao pragmático, ao automático, ao cotidiano. Isso, obviamente, leva-os ao entendimento de que o que se deve projetar para os alunos é essa mesma cultura do cotidiano. Nesse contexto, o alfabetizar não é aprender a cultura, não é aprender as coisas, não é aprender propriamente as palavras, mas é aprender a forma, é aprender primeiramente a escrever, ou pelo menos o que se tem demonstrado que é mais fácil aprender dessa prática, trazendo de volta a ideia de que a escrita é mera transcrição da oralidade, portanto, a aprendizagem de um código.

Procuro mostrar essas permanências desde o capítulo III, em que descrevo um pouco da prática pedagógica das alfabetizadoras, por meio do registro de atividades observadas em sala de aula ou em propostas de atividades planejadas e, até mesmo, levando em conta questões aventadas nas entrevistas. Além disso, com o intuito de dar a conhecer em que circunstâncias cada participante da pesquisa se constituiu professora, nesse capítulo relato um pouco do seu percurso formativo, com base no qual, observo que as condições da vida prática, como a dificuldade de se estabelecer na área urbana do município para estudar, as condições e dinâmicas do trabalho e a família constituída na vila, sempre as levaram a frequentar cursos de formação, quer inicial, quer continuada, no sistema semipresencial, marcado pela condensação.

É certo que, dependendo do contexto onde ocorra, as fragilidades dos programas de formação poderiam ser compensadas pelo fluxo intenso de conhecimento. Acontece que essa não foi e não é a realidade dos professores das séries iniciais da vila. Tanto que ainda hoje,

muitos jovens de lá, optam por essa modalidade de ensino, inclusive, filhos das próprias professoras. Essa realidade formativa, além de outros fatores, mas menos importantes, acaba por contribuir para que os professores oriundos desses locais não consigam concretizar novas tematizações, inclusive aquelas normatizadas pelo discurso oficial, como foi o caso do PNAIC.

Mas foi no capítulo IV que pude me debruçar mais detida e sistematicamente sobre conflitos presentes nas concepções de alfabetização e práticas pedagógicas das professoras, gerados por algumas permanências identificadas no decorrer desse capítulo. Para isso, tomei como parâmetro de análise os eixos de ensino propostos pelo PNAIC para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, a saber: a rotina escolar, a leitura e produção de textos e o sistema de escrita alfabética. Isso porque todas as professoras vinham participando do curso de formação continuada do PNAIC desde 2012 e, principalmente, porque, como demonstrado no item 1.2, se há uma perspectiva atual de alfabetização, ela se encontra sintetizada na proposta pedagógica do PNAIC.

Como já dito, a intenção não foi simplesmente relatar o que fazia o professor como verdade ou como objeto de crítica, mas perceber como, no seu fazer, as formações constitutivas a partir das lógicas verticais e horizontais, que atuam sobre os discursos e as concepções pedagógicas, apareciam na sua prática docente. No entanto, por buscar identificar e justificar as permanências de sua formação consuetudinária e, portanto, assentadas nos seus limites pedagógicos, considerando a perspectiva atual de alfabetização, meu discurso de análise acabou pendendo, inevitavelmente, para a crítica. Procurei, contudo – por ética e princípio político-pedagógico –, conduzi-lo de modo a não ser avaliativo e condenatório, mas reflexivo e até, por vezes, propositivo, quando, em certos momentos, apresentei sugestões metodológicas descritas por teóricos dos cadernos do PNAIC ou não, como o caso de Cagliari.

Com base em tudo que se mostrou no capítulo III e se analisou no capítulo IV, a conclusão fundamental a que chego é a de que as professoras aprenderam muito mais pelas relações horizontais, pelo processo que estou chamando de consuetudinário, ou seja, estão repetindo o saber acumulado pela experiência, do que pelo processo de formação vertical ou institucional. Isso porque, como há mais ou menos quarenta anos não se tem instituição com cursos de formação de professores que proponha o ensino do *bê* a *bá*, é certo que as professoras que usam essa estratégia, a soletração, aprenderam com as cartilhas, com a troca de experiência com colegas professoras e até mesmo com a vivência que tiveram enquanto alunas.

Não foi sem razão que Gorete comentou que chegou a questionar a orientadora do PNAIC sobre sua reprovação da prática do ditado, indagando como se pode dizer que essa prática estaria errada se ela tinha aprendido por meio dela. Beatriz, por sua vez, disse que fazia uso da soletração e do tracejo de letras, para treinar a coordenação motora dos seus alunos, mesmo reconhecendo saber que essas práticas são atualmente condenadas pelos propugnadores da perspectiva atual de alfabetização sintetizada no PNAIC e o que é que querem que seja trabalhado. Se faz uso dessas estratégias de ensino rechaçadas, é pelo fato de acreditar que é somente pelo uso dessas estratégias historicamente consagradas que conseguirá resultado efetivo de aprendizagem de escrita pelos alunos até o final do ano letivo.

Advirto que, em decorrência da definição das categorias de análise, a partir dos eixos apontados pelo PNAIC, principalmente, em relação ao sistema de escrita alfabética, que, para seu ensino, são apontados três recursos importantes: livros didáticos, jogos didáticos e livros do acervo complementar, concluo que há necessidade de voltar a acompanhar a prática das professoras e a entrevistá-las, a fim de gerar dados mais completos sobre o uso de cada um desses recursos.

Também reconheço que, apesar de ter tido a oportunidade de realizar duas entrevistas com Arlete, Beatriz e Dalva e três com Gorete, algumas questões poderiam ter sido melhor aprofundadas e até outras vindo à tona, se a análise dos dados tivesse sido feita antes do retorno para a realização da segunda entrevista. Apesar de isso não ter sido possível, acredito que isso não invalida o trabalho de análise realizado até aqui. Na verdade, apenas sinaliza que o trabalho deve continuar. É perfeitamente razoável que se pense assim, já que assumi o compromisso de dar retorno dos resultados da pesquisa aos alfabetizadores da vila, por meio de encontros, para discuti-los com eles, momentos que serão enriquecedores para a formação dos professores e para o aprofundamento de questões suscitadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 10ª ed., Campinas, SP, Papyrus, 2003.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, Unidade 2, Brasília, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1, Unidade 3, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *os diferentes textos em sala de alfabetização*. Ano 1, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequência didática*. Ano 1, Unidade 6, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 3, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Ano 2, Unidade 3, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *o trabalho com gêneros textuais em sala de aula*. Ano 2, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *planejamento e organização da rotina na alfabetização*. Ano 3, Unidade 2, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, participação e emancipação*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Letramento no Brasil*. Curitiba, IESDE Brasil S/A, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização: o duelo dos métodos*. In: SILVA, Ezaquiel T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP, Autores Associados, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. 2ª ed., São Paulo, Scipione, 2009.
- CARPANEDA, Isabella P. de M.; BRAGANÇA, Angiolina D.; BONJORNO, José R.; BONJORNO, Regina de F. S. A.; GUSMÃO, Tânia C. R. S. *Girassol: saberes e fazeres do campo (letramento e alfabetização/ alfabetização matemática)*, 1º ano, 1ª ed., São Paulo, FTD, 2012.
- CARPANEDA, Isabella P. de M.; BRAGANÇA, Angiolina D.; FIGUEIREDO, Tânia M. M.; MIRANDA, Suely A. P. *Girassol: saberes e fazeres do campo (letramento e alfabetização/ Geografia e História)*, 2º ano, 1ª ed., São Paulo, FTD, 2012.

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 11ª ed., São Paulo, Cortez, 2010.
- CRUZ, Magna do Carmo; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *A complexidade da aprendizagem do sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Ano 2, Unidade 1, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- LINGUEE. Dicionário on line. Disponível em <http://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/literacy.html>. Acesso em 23/06/2016.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* 1ª ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)
- DUBEUX, Maria. H. S.; SILVA, Leila. N. da. *Por que ensinar gêneros textuais na escola?* In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula*. Ano 2, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012
- DUBEUX, Maria. H. S.; SOUZA, Ivane Pedroso de. *Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequência didática*. Ano 1, Unidade 6, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- DUBEUX, Maria. H. S.; TELES, Rosinalda. *Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequência didática*. Ano 1, Unidade 6, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador*. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, Unidade 2, Brasília, 2012.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. *Sílabas, sim! Método silábico, não!* In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013. (Coleção Estudos em EJA)
- FERREIRA, Jean Carlos; AMORIM, Patrícia. *A aranha Ritinha* (Coleção Bichinhos do Quintal). Editora Vale das Letras, 1996.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 26ª ed., São Paulo, Cortez, 2011 [1985].
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre, Penso, 2013.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre, Artemed, 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização hoje: onde estão os métodos?* In *Presença Pedagógica*, v.9, n.50, mar./abr. 2003.

- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (caderno do professor). Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino da língua*. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*, Cascavel, Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF (Instituto Paulo Monte Negro/Ação Educativa). *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>. Acesso 14/06/2016.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia*. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Rosa (orgs). *Leitura e Produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. *Materiais didáticos no ciclo de alfabetização*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, Unidade 2, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Katia Reis. *Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar*. In: BARBOSA, M^a L. F. de F.; SOUZA, Ivane P. de. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- MAGALHÃES, Luciene M e outros. *Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, Unidade 2, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da. *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009.
- MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 22/05/2015.
- MORTATTI, M. R. L. *Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, (31):145-168, Jul./Dez., 1996. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1680>. Acesso em: 04/06/2016.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/ 1876 – 1994)*. São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

- OSAKABE, H. *Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado de Letras, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (Manual). 2014. Disponível em pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 15/03/2016.
- ROSA, M^a Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- SEAL, Ana Gabriela de Souza. *O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*. Ano 2, Unidade 7, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- SIGUEMOTO, Regina. *O toró* (Coleção Bum-que-te-bum-bum-bum!). Editora Brasil/SP, 2008.
- SILVA, Alexandre da. *A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*. Ano 2, Unidade 7, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- SILVA, Alexandre da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. *A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação da alfabetização*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Ano 2, Unidade 3, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- SILVA, Leila Nascimento da e outros. *Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em sala de alfabetização*. Ano 1, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012.
- SILVERMAN, David. *Um livro bom, pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa*. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre, Bookman, 2010.
- SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOARES, Magda. *A reinvenção da Alfabetização*. In *Presença Pedagógica*, v.9 n.52 • jul./ago. 2003. Disponível em pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf. Acessado em 19/04/2016.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Contexto, 2013 [2003].
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. In *Pátio/Revista Pedagógica*, Ano VII, n. 29 fev./abr., Artes Médicas Sul Ltda, 2004. Disponível em www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em 27/06/2016.
- SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília. INEP, REDUC, 1989.
- SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

SOUZA, Ivane P. de; LEAL, Telma Ferraz. *Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em sala de alfabetização*. Ano 1, Unidade 5, Brasília. MEC, SEB, 2012.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Alfabetização e conflito: concepções locais e novos paradigmas

Pesquisador responsável: Washington Luís dos Santos Abreu

Pesquisador orientador: Luiz Percival Leme Britto

Instituição/departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Telefone para contato: (93)91601212

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a formação de professores alfabetizadores. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas que venha a ter sobre a pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. O objetivo desta pesquisa é investigar como os alfabetizadores envolvidos na pesquisa constituíram suas ideias sobre alfabetização e como elas dialogam com a formação oficial. Sua participação nesta pesquisa consistirá 1. na concessão de entrevistas dialogadas, que serão gravadas, de caráter autobiográfico sobre o seu percurso formativo-profissional, 2. no consentimento de realização de observações em sala de aula, que poderão ser gravadas e 3. no envolvimento da realização de rodas de conversa. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Consentimento da participação da pessoa como interlocutor da pesquisa

Eu _____, RG N° _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa, intitulada **Alfabetização e conflito: concepções locais e novos paradigmas**, como interlocutor(a) desta pesquisa, concedendo entrevistas dialogadas, que serão gravadas, de caráter autobiográfico sobre o meu percurso formativo-profissional; consentindo a realização de observações em minha sala de aula, que poderão ser gravadas e me envolvendo na realização de rodas de conversa promovidas pelo pesquisador. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade.

Vila, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Pesquisador responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em ser interlocutor da pesquisa.

Testemunhas:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Vila, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Alfabetização e conflito: concepções locais e novos paradigmas

Pesquisador responsável: Washington Luís dos Santos Abreu

Pesquisador orientador: Luiz Percival Leme Britto

Instituição/departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Telefone para contato: (93) 991601212

Local da coleta de dados:

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através do método etnográfico, objetivando investigar como os alfabetizadores constituíram suas ideias sobre alfabetização e como elas dialogam com a formação oficial, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados: entrevista, observação em sala de aula e roda de conversa. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto, cuja finalidade é eminentemente investigativa e não avaliativa e que as informações somente serão divulgadas de forma anônima.

Santarém, 14 de abril de 2015.

Washington Luís dos Santos Abreu
Pesquisador responsável

Projeto de Pesquisa Alfabetização e conflito: concepções locais e novos paradigmas

Pesquisador: Washington Luís dos Santos Abreu

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Escola onde trabalha: _____

Séries em que atua: _____

Nível de formação: _____

Data da entrevista: _____

Hora da entrevista: _____

Local da entrevista: _____

ROTEIRO DE QUESTÕES DA 1ª ENTREVISTA

Percurso formativo

1. Onde você estudou o ensino fundamental?
2. Onde você estudou o ensino médio? Foi ensino médio normal ou magistério?
3. Você participou ou participa de algum curso de formação? Qual? Em qual instituição?
4. Que curso(s) mais contribuiu(ram) para a sua atuação como alfabetizador? Em que contribuiu(ram)?

Atuação profissional

5. Desde quando você trabalha com a alfabetização?
6. Além da alfabetização você trabalha com outras séries? Quais? Há quanto tempo?

Desempenho pedagógico

7. Você considera algum conteúdo difícil de ensinar? Qual? Por que é difícil ensinar esse conteúdo?
8. O que você faz para ensinar algum conteúdo que considera difícil?
9. Que dificuldade(s) você tem para o desenvolvimento de uma prática adequada na sua atuação como alfabetizador?
10. Que conhecimentos você julga indispensáveis à sua prática docente para alfabetizar bem?

Concepção de alfabetização

11. Considerando sua trajetória formativa e os anos de atuação na alfabetização, para você quando é que uma criança pode ser considerada alfabetizada?
12. Qual seria o período mínimo para alguém ser alfabetizado?

Projeto de Pesquisa Alfabetização e conflito: concepções locais e novos paradigmas

Pesquisador: Washington Luís dos Santos Abreu

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

ROTEIRO DE QUESTÕES DA 2ª ENTREVISTA

1. Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?
2. É necessário ensinar leitura e produção de textos desde o início do Ensino Fundamental ou é mais apropriado aguardar que o aprendiz domine a escrita alfabética?
3. É necessário dedicar esforço pedagógico para ensinar especificidades do sistema de escrita ou o trabalho com leitura e produção de textos é suficiente para promover o ingresso da criança no mundo da escrita?