

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vanessa Bispo Lima

Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica
na escola pública

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vanessa Bispo Lima

Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica
na escola pública

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho final de conclusão de curso
apresentado à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação: Formação de Formadores,
sob a orientação da Profa. Dra. Lílian
Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO
2015

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

LIMA, Vanessa Bispo. **Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica na escola pública.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho apresenta um estudo sobre as diferentes propostas de alfabetização e suas contribuições para com a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula pelo professor alfabetizador. O objetivo é investigar a constituição de diferentes propostas de alfabetização e a forma de apropriação pelos professores alfabetizadores de escola pública. Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho foi desenvolvido segundo a metodologia da perspectiva não diretiva da pesquisa qualitativa. A pesquisa analisa como o conhecimento sobre as propostas de alfabetização ajuda o professor a embasar sua prática. Tendo em vista a atual conjuntura dos métodos de alfabetização na educação, construída sobre inúmeros confrontos científicos, criou-se a ideia de soluções mágicas, como se este ou aquele método fosse a resolução revolucionária que faltava à alfabetização. É neste contexto que se faz necessária uma análise das ideias trazidas pelos métodos de alfabetização, e como esses contribuem para a prática escolar do professor alfabetizador, apontando-nos para uma questão que vai muito mais além, exigindo uma postura epistemológica mais aberta, propensa a enxergar e a não aceitar dicotomias que dividem o campo entre o certo e o errado.

Palavras-chave: Metodologia de alfabetização. Práticas alfabetizadoras. Formação docente.

ABSTRACT

LIMA, Vanessa Bispo. **Contributions of different proposals literacy for pedagogical action in public school.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

This document presents a study about the different proposals of literacy and their contributions to the pedagogical action developed in the classroom by literacy teachers. The aim is to investigate the different formations for literacy teachers on public schools. From a methodological point of view, the present work was developed according to the methodology of non-directive perspective of qualitative research. The research study looks at how knowledge about literacy proposals helps the teachers to practice it. The current situation of literacy methods in education, built from numerous scientific data created the idea of magic solutions, as if this or that method was the revolutionary solution that lacked on literacy. In this context, it's necessary an analysis of the ideas brought by literacy methods an

d how this contribute to the school literacy teachers practice , showing us an issue that goes much further, demanding an open epistemological posture, to see, and not to accept dichotomies that divide the field between right and wrong.

Keywords: Literacy methodology. Literacy teachers practices. Teacher training.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 06 |
| Capítulo 1 REFERENCIAL TEÓRICO | 15 |
| 1.1 Breve retrospectiva histórica..... | 21 |
| 1.2 Mudança dos paradigmas das teorias de alfabetização nas últimas décadas (1980-2010) | 27 |
| 1.3 O construtivismo e a educação..... | 29 |
| 1.4 O método fônico | 38 |
| 1.5 O ensino da língua portuguesa | 39 |
| 1.6 O conceito de multiletramento | 44 |
| 1.7 O descompasso entre as metodologias de alfabetização | 48 |
| 1.8 A formação profissional | 55 |
| Capítulo 2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO | 59 |
| Capítulo 3 ORIENTAÇÕES PARA PROPOSTA DE FORMAÇÃO..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXO | 116 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao ingressar no curso de pedagogia, em 2007, a importância da formação dos professores já era uma questão problematizada em meus trabalhos e em discussões com os futuros professores, que, na ocasião, eram meus colegas de classe.

No ano seguinte à conclusão da licenciatura, fui convocada para ingressar no setor público. Desde o começo, atuar nesse setor sempre foi minha intenção. Assim, aceitei o desafio e fui colocada em uma sala do ciclo de alfabetização para substituir uma professora que estava se aposentando. Não tinha a menor ideia do que faria naquele momento, nunca tinha entrado em uma sala de aula, tampouco alfabetizado alguém.

Na ocasião, a proposta de alfabetização usada na escola, assim como em toda a rede dessa prefeitura, era o método fônico. Comecei então a pesquisar sobre essa metodologia, mas senti que precisava conversar com os professores para entender a relação do que eu estava lendo com a efetiva prática. Para minha surpresa, os professores que atuavam no ciclo de alfabetização não sabiam que a escola adotava esse método, tampouco conheciam as características que o compunham. Alguns até citavam o método fônico, mas sem conhecê-lo, afirmavam ser um método em que a letra correspondia ao som da palavra. Outros se negavam a responder dizendo que usavam a metodologia que dava certo.

No ano seguinte, passamos por uma troca na gestão, e, já em outra escola, por opção, continuei atuando no ciclo de alfabetização. Essa nova gestão optou por desenvolver o planejamento escolar anual pautado nos pressupostos construtivistas, e os professores tinham que desenvolver o seu planejamento mensal em consonância com o anual. Em nossas reuniões, as questões levantadas sempre tinham como enfoque o objetivo de cada atividade, e sobre o motivo de desenvolver determinado trabalho, com a preocupação de que minha prática fosse amparada pela teoria, porém, nem os professores nem a coordenação conheciam teorias suficientes para subsidiar nosso trabalho.

Fiquei muito angustiada e pensando na importância da formação profissional, procurei uma escola especializada em alfabetização, o que me

proporcionou condições para montar um conjunto de atividades que levariam o professor a uma reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento. Posteriormente, essas atividades viraram uma apostila que começou a ser utilizada na escola em que eu lecionava, e que logo chegou à Secretaria de Educação, o que me rendeu um convite para assumir um cargo de coordenação pedagógica dos professores alfabetizadores em uma escola da periferia de um município da região metropolitana de São Paulo.

Nesse cargo, pude discutir junto à minha equipe a questão da importância da formação dos professores com muito mais afinco, já que isso era incumbência do meu trabalho. Começamos, então, uma reflexão sobre as propostas de alfabetização. O intuito nunca foi defender este ou aquele método, mas conhecer as propostas de alfabetização, para que transitando por elas, por aquilo que já foi produzido historicamente, o professor tivesse condições de refletir sobre sua prática.

Dessa forma, a necessidade de identificar as perspectivas dos professores acerca das propostas de alfabetização motivou-nos a delinear o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar a constituição de diferentes propostas de alfabetização e a forma de apropriação pelos professores alfabetizadores de escola pública.

É importante que os professores entendam as especificidades das concepções de alfabetização. Em cada época, os pensadores, na tentativa de melhorar a situação da educação, formularam novas teorias que subsidiaram a prática do educador; o que pressupõe um avanço em cada um dos momentos históricos, assim, é um equívoco dizer que uma concepção metodológica é melhor ou mais eficaz que outra, desconsiderando o que foi pensado em cada momento histórico, no entanto, ao invés de provocar um diálogo entre as concepções metodológicas, o que se vê é um descompasso na efetivação das teorias na prática do professor.

Assim, torna-se importante refletirmos como diferentes pensadores do âmbito educacional vêm construindo as ideias sobre metodologias, implantando-se uma correta em negação de outra, ou superando esta concepção e priorizando o conhecimento de quem alfabetiza.

Belintane (2006), em seu texto, "É preciso um novo método para ensinar a ler", discute as mudanças repentinas de práticas pedagógicas que historicamente foram construídas e idealizadas como verdades absolutas, à medida que substituídas pelos governantes que atuam em cada época.

O autor coloca-nos frente a uma palavra de profunda interpretação, "alfabetizar", lembrando-nos de que, nos últimos anos, os debates ao redor do tema nos levam em direção a um dos polos como se fosse vencedor de uma guerra, mas é preciso superar essa dicotomia em que nos colocam os adeptos aos métodos vigentes em cada época. Segundo o autor, abre-se, então, uma profunda reflexão sobre o que é realmente importante discutir na alfabetização, a implantação de um método eficaz como instrumento que irá resolver o problema, ou a importância de se ter em nossas redes escolares educadores bem formados, capazes de sintetizar as teorias e organizar estratégias que ampliem seus conhecimentos para que haja uma transposição didática eficiente, independentemente do método utilizado.

Sintetizar conclusões teóricas diversas e contextualizá-las no Brasil ao invés de adotar uma metodologia eficiente no lugar da ineficiente é um caminho que deve ser trilhado na área da alfabetização. (BELINTANE, 2006, p. 13)

A partir da discussão proposta por Belintane (2006), em que critica a defesa do método em detrimento do conhecimento, podemos afirmar que o descompasso entre o discurso teórico e a prática dos professores advém da falta de formação teórico-crítica frente às demandas exigidas para confrontar as ideias trazidas pelos teóricos que são referência no âmbito educacional.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo reconhecendo que tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos, a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou mais eficaz deles, porém, devido a um desconhecimento sobre o que já foi produzido acerca das propostas metodológicas, não existe um diálogo entre as concepções necessário para que o professor seja capaz de sintetizar e efetivar as teorias em sua prática.

Belintane (2005) afirma que não há apenas um único método de ensino. Não há proibições quando existe a intencionalidade de ensinar e a projeção do que se quer alcançar. Portanto, não há o privilégio de uma ou outra metodologia, mas a consideração da contribuição de cada uma delas.

Para que o professor tenha condições de transitar pelas teorias e sintetizá-las na tentativa de inseri-las com apropriação e eficácia, assim como proposto por Belintane (2006), apresenta-se como um grande desafio profissional a formação de profissionais capazes de apreender criticamente as demandas, em que, além da relevância teórica, caibam possibilidades práticas, uma vez que a teoria por si só, embora bem formulada, não é capaz de processar qualquer alteração na realidade concreta. (MORGADO, 2011).

A formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores são conceitos que se entrelaçam, uma vez que, uma formação inicial e continuada que condigam com as possibilidades teóricas e práticas vividas em sala de aula, levam o professor a uma reflexão de sua ação, norteando uma prática eficaz de ensino, e direcionando-nos à necessidade de reconfiguração na formação de professores.

Segundo Imbernón (2010), o reconhecimento profissional, permite ao professor melhor interpretar sua própria ação, a prática de cada docente só será legitimada quando o professor conseguir apreender suas próprias concepções sobre o ensino. A partir do momento que o professor tem o domínio de sua formação, que se reconhece no espaço escolar como parte do processo que irá desencadear uma efetiva prática de ensino, passa a ter um reconhecimento sobre si mesmo e sobre o que está fazendo, à medida que eu não reconheço minha ação, minha prática em um campo de conhecimento, não tenho clareza para refletir sobre o meu próprio trabalho.

A aceitação da concepção do que seja aprender e ensinar sem uma reflexão, um reconhecimento de nós mesmos e em o que estamos fazendo, leva-nos a um não reconhecimento da ação como parte de um processo que pode promover práticas educacionais.

Promover uma reflexão acerca das perspectivas dos professores, no que se refere às propostas de alfabetização que desenvolvem em sala de aula, possibilita

uma reflexão sobre a sua ação docente, uma identificação sobre quem sou eu dentro desse outro, levando-o a assumir uma identidade que estará a todo tempo em processo evolutivo, permitindo ao professor transitar e sintetizar as teorias e interpretar melhor sua prática. Segundo Carlos Marcelo e Vaillant (2011), a temática da identidade docente refere-se a como os professores concebem a percepção do ofício próprio. Trata-se de uma construção individual relacionada à história do docente e suas características sociais, e ao mesmo tempo uma construção coletiva, derivada do contexto no qual o docente se desenvolve. A construção da identidade profissional se inicia na escola como estudante, se consolidando posteriormente na formação inicial, se prolongando durante todo o exercício profissional. Esta identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, mas em um processo individual e coletivo de construção, conduzido por configurações subjetivas acerca da profissão docente.

Visando discutir as questões até aqui abordadas, senti que era importante apresentar uma análise sobre como as diferentes propostas de alfabetização se constituíam na prática do professor alfabetizador de escola pública. Averiguar como as concepções de alfabetização adotadas pelos professores aparecem na prática, nos dá um direcionamento para refletir sobre as ações que estão sendo desenvolvidas em sala de aula, a partir do momento que o professor possui mais elementos teóricos para pensar a sua prática, consegue melhor interpretar e conhecer sua ação desenvolvida em sala de aula, que amparado pela teoria deixa de ser apenas um conjunto de ações sem nenhuma reflexão e intencionalidade, mas um conjunto de ações que pautado na reflexão sobre a teoria e a prática, irá subsidiar e transformar o que foi absorvido pelo professor, segundo suas próprias concepções, em uma nova prática que irá ressignificar a sua ação em sala de aula.

Assim, para que haja uma articulação na formação do profissional devem ser trabalhadas a teoria e a prática simultaneamente, sendo consideradas como uma unidade em um processo de formação.

Acredita-se que se for melhorado o ensino da teoria, conseqüentemente mudar-se-ão as qualidades das práticas. Nesta vertente, baseado em Freire (1998) acredita-se que para que possamos buscar uma prática pedagógica que permita mudar o existente, acredita-se ser necessário que a teoria deixe de ser um conjunto

de regras a ser seguido, e torne posição a respeito de como deverá ser a educação para que os formadores, ou seja, os professores possam encontrar caminhos que, ao serem percorridos, levem aos fins da educação com qualidade.

Primeiramente, é fundamental que o professor acompanhe as novas concepções de trabalho com a linguagem e tenha muito claro as especificidades das propostas de alfabetização, para que se apropriando dos elementos e conceitos que as compõem, tenha condições de superar as dicotomias que existem na implementação de uma concepção em negação e anulação da outra, embora muitas vezes divergentes, as concepções metodológicas, subsidiam a prática do professor e a aprendizagem do aluno.

A construção da formação, em que o docente tenha condições de refletir sobre as propostas metodológicas e sobre sua ação, pode se dar por meio do conhecimento e aprendizagem do professor como foco em pauta de formação. Essa construção de desenvolvimento profissional precisa ser organizada pelo coordenador pedagógico de forma colaborativa, permitindo que os professores trabalhem juntos, para que se sintam parte do processo. A reflexão entre os pares é fundamental para o desenvolvimento da ação em sala de aula, já que, grande parte da formação do professor está dentro da escola, tanto em sua prática, como em reuniões e discussões com o grupo.

Pensar em educação como uma prática pertinente de possibilidades, como um processo que pode promover mudanças, é antes de tudo refletir sobre as inúmeras demandas que são atribuídas à escola e aos educadores. O reconhecimento de si mesmo, a clareza do papel exercido na escola é fundamental para criar novos caminhos educativos. É muito comum em reuniões pedagógicas, ao indagar os professores sobre o desenvolvimento de suas práticas, receber respostas sem vínculos com concepções metodológicas. As respostas estão muito mais ligadas a questões subjetivas que eles mesmos vivenciaram como alunos, do que em âmbitos teóricos.

Nesse sentido, é fundamental que o coordenador pedagógico promova espaços em que os professores discutam sobre suas perspectivas a fim de entender de onde vêm suas práticas, os motivos que os levaram a tomar alguma

decisão, como podem ajudar um aluno com dificuldade por meio de uma mudança da proposta metodológica.

Do ponto de vista metodológico o presente trabalho será desenvolvido segundo a metodologia da perspectiva não-diretiva da pesquisa qualitativa. Para Bicudo (2004), é na pesquisa qualitativa que existe a possibilidade de manifestação de opiniões e sensações, existe uma inter-relação entre pesquisador e pesquisado, e o principal foco é compreender e interpretar dados.

Para a amostra utilizada na pesquisa com as quais pretendemos conhecer como os professores trabalham com a alfabetização, será realizada uma pesquisa empírica, por meio de entrevista gravada, a partir de questões condizentes com o referencial teórico. Esse tipo de procedimento é descrito por Jodelet (2001) como entrevista não diretiva de pesquisa.

Segundo Richardson (1999) a entrevista não-estruturada caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela busca do significado, na concepção do entrevistado.

O procedimento será realizado em uma escola pública na região metropolitana do Estado de São Paulo. Participarão desta pesquisa 03 (três) professores que atuam na alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental I, convidados aleatoriamente, e investigados a partir de um assunto central que será apresentado ao grupo no início da discussão, em forma de pergunta.

Apesar de ser uma entrevista informal, o que pressupõe uma conversa, a proposta é que os professores não falem livremente sobre outros assuntos, pois o foco da entrevista deve ser o centro da conversa. Para que esse foco não se perca de vista, estabeleceremos uma pergunta que não direcione o professor a uma determinada resposta, e um roteiro que será pré-estabelecido no intuito de conduzir as perguntas que serão feitas de acordo com as respostas dos professores.

A entrevista será conduzida em horário livre do professor; as respostas serão transcritas e disponibilizadas na íntegra no Anexo. O objetivo será investigar a constituição de diferentes propostas de alfabetização e a forma de apropriação pelos professores alfabetizadores de escola pública.

O estudo deste trabalho é justificado pela visão arcaica em muitos casos do ambiente escolar impregnada na prática dos envolvidos no *locus* docente. As novas concepções de alfabetização, na maioria das vezes, são vistas como corretas; e as antigas, como arcaicas. Essa nova concepção, ao ser inserida na prática do professor, acaba ocupando exatamente o mesmo lugar que a prática antiga ocupava, e passa a ser não questionada e vista como verdade absoluta.

No Capítulo 1, faremos uma revisão de literatura a partir de um referencial teórico que será estruturado em quatro pontos norteadores das discussões acerca das perspectivas dos professores no que se refere às propostas de alfabetização: breve retrospectiva histórica, alfabetização e multiletramento, descompasso entre as propostas de alfabetização e formação profissional.

O ponto de partida na revisão de literatura será um levantamento do percurso histórico das propostas de alfabetização que foram se desenvolvendo nas diversas tentativas de melhorar a situação da educação, por meio dos estudos da pesquisadora argentina Délia Lerner (2005), Beth Marcuschi (2010), professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

As educadoras e pesquisadoras argentina e espanhola, respectivamente, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) em “Psicogênese da língua escrita”, irão elucidar a discussão sobre os novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever.

As questões mais atuais sobre as novas abordagens que se tem dado às práticas sociais de leitura e escrita, os múltiplos letramentos, serão introduzidas por Roxane Rojo (2009), doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), que traz como enfoque a importância do conhecimento nos processos de alfabetizar e letrar.

As contribuições sobre o conhecimento científico serão discutidas neste trabalho pelo pesquisador na área da linguagem e professor livre-docente na Universidade de São Paulo, Claudemir Belintane (2005) e Arthur Gomes de Moraes

(2006), como parte fundamental na apropriação do desenvolvimento profissional para que ocorra a aprendizagem.

Analisaremos, por meio dos estudos de Francisco Imbernón (2010), professor da Universidade de Barcelona, a importância da formação profissional. A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p.77). Analisaremos o conceito de identidade profissional, como esse se relaciona com as propostas de alfabetização adotadas em sala de aula, por meio dos estudos de Carlos Marcelo (2011), professor catedrático de didática e organização escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha.

No Capítulo 2, serão apresentados os dados de uma breve pesquisa feita com os professores alfabetizadores da Rede Pública. O objetivo dessas entrevistas será estudar as diferentes propostas de alfabetização, a fim de conhecer as ações que os professores desenvolvem em sala de aula e apontar caminhos para uma proposta de formação que servirão como base para o capítulo seguinte.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, deram base para as orientações do terceiro capítulo. A partir dos relatos das professoras no que diz respeito às propostas de alfabetização, percebemos que existiam lacunas em suas ações, já que cada professor insere em sua prática uma metodologia própria. Observamos que, mesmo sem intenção e sem se dar conta, as práticas das professoras que foram entrevistadas são permeadas de elementos teóricos de diversas propostas de alfabetização.

Dessa forma, cada professora assume que fabrica sua própria metodologia, em que baseada na sua própria concepção de ensino e aprendizagem, cria o que acredita ser mais eficaz em cada situação.

Capítulo 1 REFERENCIAL TEÓRICO

No sentido de delimitar nosso objeto de estudo, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos correlacionados às palavras-chave: metodologia de alfabetização, práticas alfabetizadoras e formação docente. Foram fontes desse mapeamento: bancos de dissertações e teses de bibliotecas de Instituições de Ensino Superior - IES, banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - Capes, sites de publicação de anais de eventos nacionais e de periódicos acadêmicos. O objetivo desse levantamento não exaustivo foi elucidar questões que favorecessem algumas definições no âmbito do processo de construção da ação docente, avaliando o que já foi produzido na área. As leituras das pesquisas foram direcionadas a partir de análises da metodologia, referencial teórico e objetivos, a fim de entender a aproximação e diferenciação dessas com o meu trabalho.

Poucos trabalhos foram encontrados, aliás, esta vem a ser uma questão levantada em uma das pesquisas, pois existem inúmeras teses e dissertações acerca da formação de professores, prática e alfabetização, mas poucas que relacionam teoria e prática no processo de alfabetização.

Encontram-se muitos trabalhos sobre os saberes docentes, mas poucos sobre como a prática mobiliza esses saberes na hora de propor metodologias e ações para alfabetizar. Fala-se muito do fracasso ou sucesso no processo de alfabetização, mas pouco sobre como os professores têm lidado com a mudança dos paradigmas teóricos no campo da alfabetização e em nenhuma delas ocorre o processo de pesquisa atrelado à formação. (SANTO, 2010, p. [s. n.]).

Entre as pesquisas encontradas, três são as que mais se identificam com o meu objeto de estudo.

Em nosso primeiro levantamento, abordamos a dissertação de mestrado de Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral “O que pensam e fazem duas professoras da alfabetização e o que os seus alunos aprendem?” (CABRAL, 2008). Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Pernambuco, traz uma análise sobre a apropriação das inovações por parte dos professores acerca da alfabetização a partir da década de 1980. Esse tema aproxima-se do meu objeto de estudo, já que minha análise foi feita a partir de como essas inovações (metodologias) aparecem no dizer dos professores, o que pensam sobre essas inovações e produzem na prática.

A discussão sobre alfabetização foi feita a partir de abordagens teóricas, pautadas nos estudos sobre a Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984).

O objetivo foi investigar as concepções e práticas de alfabetização no 1º ano da rede municipal do Recife e analisar as apropriações das inovações sugeridas no campo da alfabetização a partir da década de 1980.

A metodologia utilizada foi a de perspectiva etnográfica a partir de dois estudos de caso. Foram selecionadas duas professoras do 1º ano do ensino fundamental do ano de 2007, sendo que, como critério, uma utilizava um método mais convencional (método fônico), e a outra se baseava da reflexão do Sistema Escrita Alfabética (SEA), por intermédio de produção de texto.

Ficou elucidado por meio dessa pesquisa que nem sempre o que aparecia no dizer do professor se verificava na prática em sala de aula, uma vez que as práticas estavam relacionadas não somente aos saberes pedagógicos, mas às injunções das instituições onde atuavam. Essa perspectiva contribui com o meu objeto de estudo, já que parto do pressuposto de que a discrepância entre a teoria e a prática se efetiva em sala de aula.

Os resultados mostraram que as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área da Língua Portuguesa e que fabricaram inovações sobre a forma de alfabetizar, mesmo convivendo com antigas práticas metodológicas. Perceberam que as professoras criavam em sala suas próprias práticas de alfabetização. Cada professor apresentou sua singularidade. As práticas eram de acordo com a experiência de vida de cada docente.

Dessa forma, assim como em meu trabalho, a proposta dessa pesquisa não foi julgar o melhor método, mas abrir uma discussão sobre as diferentes propostas de alfabetização.

Em nosso segundo levantamento, encontramos o texto “A escrita na escola: para além das metodologias de alfabetização”, de Marília Claret Geraes Duran (DURAN, 2003). Publicado no III Seminário sobre letramento e alfabetização. Campinas, Unicamp, Associação de Leitura do Brasil.

O texto de Duran (2003) destaca a importância de se discutir as formas de circulação da escrita, e como estas ocorrem na escola, numa perspectiva de ir além de uma discussão sobre a melhor teoria ou o melhor método de alfabetização. Segundo a autora, o descompasso entre o que dizem os estudos e pesquisas a respeito da alfabetização, leitura e escrita e a alfabetização real, viva e concreta, que acontece na escola, levou ao desenvolvimento dessa pesquisa que focaliza os usos e as funções da escrita na escola.

Nesse trabalho, a questão foi elucidada pelos pressupostos teóricos de Emília Ferreira e Magda Soares, bem como outros autores que vieram a corroborar com a concepção interacionista da educação e que trouxeram novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever.

A priori pensei em promover em meu trabalho uma discussão sobre o descompasso entre a teoria e a prática, como na pesquisa proposta por Duran (2003), mas como já existiam várias pesquisas que apontam esse descompasso, meu trabalho foi direcionado para a tentativa de compreender as diferentes propostas de alfabetização a partir da ação dos professores de modo a promover uma reflexão sobre a prática do docente.

No primeiro momento, a pesquisa apresenta uma análise histórica de como o conceito de alfabetização fora estabelecido ao longo do tempo. A explanação desses conceitos teóricos abriu caminhos para posteriormente analisar a prática do professor e cumprir um dos objetivos do trabalho, estabelecendo uma relação entre o que foi produzido pelos teóricos que são referência no âmbito da educação e o que se efetiva em sala de aula.

Para o desenvolvimento da temática, a autora recorreu a um trabalho de campo com o objetivo de observação da escrita na escola envolvendo, por meio de sondagem, alunas do curso de pedagogia em atividade de estágio supervisionado.

Foram selecionadas dezoito escolas, sendo oito delas públicas (duas, da rede estadual e seis da rede municipal), seis escolas particulares e uma organização não governamental que atua junto a crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. A observação esteve relacionada com a escola e seu entorno, considerando os tipos de materiais escritos existentes nas proximidades da escola, sejam propagandas e pichações, sejam orientações para se chegar à escola, seja o próprio nome da escola. Observou-se também a presença de material escrito no interior da escola, seus objetivos e funções, os tipos de letras utilizadas, os locais em que estão afixados. Outro aspecto observado foi o relacionado com a existência do jornal escolar, se é um jornal mural ou um boletim, quem o edita, se há participação dos alunos. Finalmente a observação recaiu sobre a existência ou não de salas de leitura e Bibliotecas nas escolas.

Segundo a autora, os resultados da pesquisa evidenciaram a perspectiva com que a alfabetização vem sendo tratada na escola. Por um lado, afirma que, em algumas das escolas observadas, a prática escolar apresenta-se com forte influência da prática social da escrita, ou seja, reconhece-se a presença de práticas de leitura e escrita no cotidiano da escola que podem favorecer modos diferentes de participação da criança nessas práticas de leitura/escrita, e que permitem a construção, pela criança, de uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto social. Em outras escolas, a prática escolar é uma prática “escolarizada”, no melhor sentido que o qualificativo possa representar.

A observação realizada nas escolas, dos usos e desusos da escrita na escola, procurou descentrar o foco de análise do processo de alfabetização na perspectiva do método e das práticas individuais dos professores, para uma análise da escola, das práticas coletivas escolares.

Em nosso terceiro levantamento, abordamos a dissertação de mestrado “Dos saberes teóricos aos saberes da ação”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e desenvolvida por Erciléia Batista do Espírito Santo (SANTO, 2010).

Um dos objetivos dessa pesquisa foi analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula.

Os principais referenciais teóricos da pesquisa se apoiam em Perrenoud, para analisar as questões relacionadas aos saberes docentes e sua formação. Soares, Piaget, Ferreiro e Teberosky, dentre outros, para analisar as questões relativas aos saberes docentes ligados à alfabetização.

A metodologia utilizada teve como base os princípios da Pesquisa Colaborativa de Ibiapina (2008). Foram realizadas observações, conversas informais, entrevistas, registradas em gravações e no diário de campo como alguns dos principais instrumentos de coletas de dados.

Assim como em meu trabalho, o interesse dessa pesquisa surgiu das reflexões sobre a própria prática da autora.

Após ouvir uma aluna me relatar que estava utilizando, em uma aula de reforço, atividades de silabação com palavras isoladas de um grupo semântico, apenas com o pretexto de conhecimento das letras e sílabas, através de exercícios de cópia, repetição e memorização, levantei a hipótese de que ela estaria se guiando por uma prática realizada com ela quando foi alfabetizada, ou seja, parecia ser uma ação de reprodução de uma prática que ela vivenciou como aluna. Em nenhum momento ela relatou fatos ou situações de prática que levassem em consideração os conceitos estudados na graduação. (SANTO, 2010, p. 11).

Os resultados obtidos apontam para a compreensão de que as professoras precisam de auxílio para reconstruir concepções e práticas de alfabetização. Desta forma, meu intuito é investigar como o professor compreende as diferentes propostas de alfabetização e as aborda em sala de aula.

Depois de realizado o levantamento não exaustivo das pesquisas correlatas, com base nele e em outras leituras, foi delineado o referencial teórico desta pesquisa, estruturado em quatro pontos norteadores das discussões acerca das perspectivas dos professores no que se refere às propostas de alfabetização: 1. breve retrospectiva histórica; 2. alfabetização e multiletramento; 3. descompasso entre as propostas de alfabetização; 4. formação docente.

O ponto de partida na revisão de literatura será um levantamento do percurso histórico das propostas de alfabetização que foram se desenvolvendo nas diversas tentativas de melhorar a situação da educação, por meio dos estudos da pesquisadora argentina Délia Lerner (2005), Beth Marcuschi (2010), professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

Veremos, neste trabalho, os estudos produzidos pelas educadoras e pesquisadoras argentina e espanhola, respectivamente, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que trazem novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. Passou-se a considerar o conhecimento que a criança possui antes de chegar à escola e o conhecimento que desenvolve sobre a leitura e a escrita durante sua escolarização. As pesquisas até então apontavam para o fato de que, para aprender, havia a necessidade de uma conquista, por parte da criança, da maturidade para a habilidade de poder ler e escrever, influenciada pelo pensamento de Jean Piaget, postulado na teoria da epistemologia genética, que parte da concepção de criança como um sujeito ativo no conhecimento. As autoras irão elucidar a discussão sobre a apropriação do conhecimento científico acerca do que os professores dispõem, influenciando diretamente a prática do professor em sala de aula.

As questões sobre as novas abordagens e práticas sociais de leitura e escrita, os múltiplos letramentos, serão introduzidas por Roxane Rojo (2009), doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), que traz como enfoque a importância do conhecimento nos processos de alfabetizar e letrar.

As contribuições sobre o conhecimento científico serão discutidas neste trabalho pelo pesquisador na área da linguagem e professor livre-docente na Universidade de São Paulo, Claudemir Belintane (2005) e Arthur Gomes de Moraes (2006), psicólogo, mestre em psicologia cognitiva (UFPE) e doutor em psicologia pela Universidad de Barcelona (Espanha), professor titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pensar nessas concepções e metodologias de

alfabetização não é defender uma ou outra postura como correta, mas estabelecer um diálogo entre elas, no intuito de aceitá-las como contribuintes ao trabalho, sem reproduzir a ideia arraigada de que se usarmos a metodologia correta o aluno irá aprender, tirando o foco do processo de ensino e aprendizagem e colocando-o no método de alfabetização.

Por fim, analisaremos, com base nos estudos de Francisco Imbernón (2010), professor da Universidade de Barcelona, a importância da formação profissional. A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, como mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p.77). O conceito de identidade profissional e como ele se relaciona com as propostas de alfabetização adotadas em sala de aula serão pautados nos estudos de Carlos Marcelo (2011), professor catedrático de didática e organização escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha.

1.1 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O termo alfabetização surgiu como consequência dos diferentes modos de abordar o problema do analfabetismo que, por sua vez, relaciona-se às concepções teóricas sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento, a educação e a transformação que vêm operando no mundo, tanto do ponto de vista social quanto do tecnológico. Numa retrospectiva histórica, analisamos as conceituações de alfabetização reportando-nos a 1948, tendo como marco de referência a Comissão da População das Nações Unidas, que conceituou que “o alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua” (SILVA, 1990, p. 39).

Em 1951, a Comissão de Especialistas da Educação, convocadas pela UNESCO para a normalização das estatísticas escolares, definiu: “o alfabetizado é

uma pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana”.

Em 1962, na Comissão Internacional de Especialistas em Alfabetização reunida em Paris, definiu-se o alfabetizado como sendo a pessoa que adquiriu os conhecimentos e competências indispensáveis ao exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para uma atuação eficaz no seu grupo e na comunidade. Espera-se também, que os resultados alcançados em leitura, escrita e cálculo lhe permitam continuar a colocar suas aptidões a serviço do seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade.

Desde então, a concepção de alfabetização vem agregando algumas variáveis, valendo a pena ressaltar que, hoje, após inúmeros congressos mundiais e programas experimentais, chega-se à conclusão de que a educação é um instrumento fundamental para despertar as potencialidades do ser humano, caminhando-se para uma sociedade justa e equilibrada, e que a independência político-econômica não se pode realizar, cabalmente, sem uma população educada, que compreenda sua realidade e assuma seu destino (LERNER, 2005).

A alfabetização, portanto, é apenas o início de um processo educacional que deve sempre visar aos graus mais altos do saber e que, não sendo mero processo de transmissão de técnicas particulares de leitura e escrita, tem de levar ao domínio do código escrito, sob a pena de sonegar um direito daqueles que vivem numa sociedade letrada e desigual.

Segundo Mortatti (2006), durante muitos anos, tivemos no Brasil, uma sociedade moldada por ideários católicos instituídos pelos jesuítas, moldando o ensino numa tradição religiosa que perdurou até a República (1890).

Com as profundas transformações sociais e econômicas trazidas pelas Revoluções Francesa e Industrial, a escola ganha força e mais responsabilidade em relação à alfabetização, que passa a ser posta como disciplina escolar. Em função da industrialização e urbanização, foi instituído e estruturado um sistema de ensino para as “massas”, no intuito de integrar os trabalhadores no desenvolvimento que era o atual contexto vivido no país.

Esse foi o cenário vivido até o final do Império Brasileiro, que finda o período com um ensino carente de organização, em que as salas eram adaptadas com as chamadas aulas régias.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social (MORTATTI, 2000, p. 21).

Segundo Mortatti (2006), já na segunda metade do século XIX, o ensino da leitura e escrita era iniciado por intermédio das “cartas de ABC”. De autoria anônima, representa o método mais antigo e tradicional de alfabetização. Podemos entender método como um conjunto de elementos que contém uma ordem de progressão lógica. Assim, depois de conhecer as primeiras letras do alfabeto, passava-se para as monossílabas. Posteriormente, a combinação de algumas monossílabas em orações.

O método utilizado era o de marcha sintética, da “parte” para o “todo”. Este método possui variações. A soletração, partindo do nome das letras; fônico, partindo do som correspondente às letras; da silabação, partindo das sílabas. Consiste em dizer todas as letras das sílabas para pronunciá-las, e assim seguir até ler toda a palavra. O processo sintético é pautado na correspondência entre oral e escrito, entre som e grafia; parte das menores para as maiores unidades.

A escrita se restringia apenas à ortografia e caligrafia, e o ensino à cópia o que rendeu muitas críticas a esse método de alfabetizar. Não exploram relações complexas entre a fala e a escrita (são sistemas diferentes com peculiaridades); sem função social.

João de Deus, a partir da década de 1880, publicou em Portugal a “Cartilha Maternal”, cujo método, passou a ser usado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo e divulgado por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor português da Escola Normal de São Paulo, defensor de uma nova proposta: “palavração” e da necessidade de expansão do ensino da leitura por meio de livros,

consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra. Defendia a necessidade de formar mais leitores: leitura era um processo de “apreensão da ideia contida em uma palavra” e que dependia de uma educação auditiva criteriosa (MORTATTI, 2006).

Neste momento, inicia-se uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e os que continuavam a usar os “métodos sintéticos”. Dando início a uma luta e ênfase ao como ensinar metodologicamente, a questão de ensinar é tratada como uma questão didática. É o que Maria Rosário Mortatti (2006), chamou de metodização do ensino da leitura, pois enfatiza-se o como ensinar metodicamente. As opções metodológicas surgem sempre num movimento de continuidade e descontinuidade: inovações aparecem como crítica ao tradicional, que ganha significados diferentes ao longo da História.

Ainda no século XIX e ganhando ênfase no século XX, a partir de influência europeia e norte-americana, em oposição os métodos sintéticos, levam ao surgimento dos métodos analíticos. Baseia-se em princípios didáticos de uma concepção biopsicofisiológica da criança, o enfoque está em “como ensinar” a partir habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz, que compreende o mundo de forma sincrética. Concebem a leitura como um ato global e ideovisual, do “todo” para as “partes”, em forma de decomposição. Esse método também possui variações.

Os adeptos a esse método argumentam que dessa forma existe uma busca pelo significado e compreensão do ato de ler como algo mais amplo do que decodificar. O sentido passa a ter mais importância que som.

Com a Reforma Sampaio Dória, a partir de 1920, a discussão entre os adeptos dos métodos sintéticos x analíticos, acirrou-se ainda mais, porém, com a proposta trazida por essa reforma, os professores apoiaram-se na “autonomia didática” e passaram a buscar novas propostas para o problema do ensino e aprendizagem, que passaram a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analíticos – sintéticos) e global de contos.

É nessa época, em 1920, que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento, idealizado por Fernando de Azevedo e por outros 26 educadores,

defende a Educação obrigatória, pública e gratuita, como um dever intransferível do Estado e tendo ele obrigação assim de estender o acesso ao ensino a todo o território nacional. Uma das grandes críticas desse Manifesto é a existência de uma escola dual, diferenciadores entre pobres e ricos. De acordo com os Educadores ao papel da escola cabia acolher, priorizar, incluir; mas dentro dos moldes anteriormente citados ela agia exatamente de maneira inversa (BARROSO, 1995).

Anísio Teixeira é um grande contribuidor, percussor e propagador da doutrina da Escola Nova. O filósofo defendia o pensamento liberal democrático e a escola pública para todos, a fim de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Diante do exposto a grande importância do Manifesto e de Anísio; em especial, se espelha pelo fato de ambos terem sido instrumentos percussores da sensibilização da importância da mudança de paradigmas da sociedade, até então motivada pelo desejo de uma sociedade mais justa onde exista liberdade de expressão que só pode ser adquirida por meio da educação que interfere no que é aprendido e lido, o estágio formador de ideologias que acabam influenciando a mudança dos valores que vai redesenhando os pensamentos de um indivíduo, de uma comunidade, de uma nação; que consciente dos seus deveres clama por uma sociedade mais justa.

Todos os educadores envolvidos com o Manifesto acreditavam que a Educação realmente era a única solução para a evolução de uma nação, claro que isto ia contra aos interesses da elite opressora, e todas àquelas instituições formadoras de ideologias “ético-religiosas”, propiciar a inserção de um indivíduo consciente é incômodo para classes dominantes, pois conhecedores das suas obrigações civis, o indivíduo consciente exige o cumprimento dos deveres, como auxílio desemprego, férias, auxílio saúde, etc.

Assim, Anísio Teixeira e Lourenço Filho iniciam movimento de crítica aos métodos analíticos e pregam modernização da escola para adequação à nova sociedade (industrialização).

Segundo Mortatti (2006), a relativização da importância do método ganhou força com a disseminação da ideia de verificação da maturidade necessária ao

aprendizado da leitura e da escrita: testes ABC, a fim classificar os alunos visando à organização e classes homogêneas. A introdução do método misto, é justificada pela necessidade de um método mais eficaz e que se adequasse às novas demandas, dessa forma, propunham a retirada do que havia de melhor nos métodos sintéticos e analíticos.

Esse movimento de críticas, marcado pela atuação de Lourenço Filho, trouxe contribuições significativas: a necessidade de alfabetização de massas, um olhar para o indivíduo e para a heterogeneidade, uma tentativa de tornar mais significativo o processo de alfabetização e o uso de pesquisas para a tomada de decisões pedagógicas.

Podemos entender metodologia de alfabetização como um conjunto de elementos contendo uma ordem de progressão lógica, em que, condizente ao contexto histórico, por meio de pesquisas em áreas que incidem na educação, como a psicologia e sociologia, buscam uma forma mais eficaz de aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, os elementos metodológicos, a progressão lógica, ocupam o centro da discussão sobre aprender a ler e escrever.

A partir dos anos 1980, passa-se a questionar a necessidade das cartilhas e dos métodos de alfabetização, nesse momento, a situação vivida em toda a América Latina destacava grandes índices de fracasso escolar.

Os métodos fechados (analíticos, sintéticos e mistos) não tinham preocupação com a interpretação na perspectiva do sujeito aprendiz, comprometendo a competência linguística e capacidade cognoscitiva, o foco era em como ensinar, sem levar em conta quem e como se aprende (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Até então, a escrita restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se à ortografia e o desenho correto das letras, priorizando questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz, os chamados “pré-requisitos”.

O ensino de letras isoladas ou de fonemas desconsiderava as características da própria língua, fragmentando as ideias, dificultando o sentido da ação do sujeito

aprendiz, suas motivações, suas identidades e multiplicidades presentes na vida social.

1.2 MUDANÇA DOS PARADIGMAS DAS TEORIAS DE EDUCAÇÃO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS (1980-2010)

Conforme já vimos neste trabalho, nos últimos anos, ocorreram várias mudanças no que se refere aos métodos de alfabetização. Essas mudanças influenciaram diretamente a prática pedagógica do professor em sala de aula, que, preocupado em acompanhar o que foi sendo produzido historicamente, passou a refletir sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. O professor alfabetizador passa cada vez mais a embasar sua prática em âmbitos teóricos, superando definitivamente a ideia de que ensinar a ler e escrever é tarefa simples, já que, a aprendizagem por muito tempo foi vista como uma questão de ordem mecânica, em que para aprender a ler bastaria seguir uma cartilha.

Tantas mudanças nos trouxeram elementos para pensar em questões que outrora foram pensadas a partir de outras teorias. Segundo Castedo e Torres (2011), até o início dos anos 1980, os números relativos ao fracasso em alfabetização eram inexistentes, ao se verificar o abandono precoce da escola por parte de milhões de crianças. O panorama teórico era marcado pela Teoria do Déficit. De acordo com o Dicionário de Ciências da Educação, nessa teoria:

[...] as dificuldades e o fracasso escolar das crianças, especialmente de grupos menos favorecidos, em geral são explicados como decorrentes de carência na linguagem, tanto no léxico – deficiências de vocabulário –, quanto na sintaxe – utilização de estruturas gramaticais relativamente simples ou incorretas. Supõe-se que as deficiências linguísticas traduzam-se em dificuldades cognitivas (na elaboração de conceitos, em modos de raciocínio etc.), dando origem ao fracasso escolar (AA. VV., 1983, p.372 *apud* CASTEDO e TORRES, 2011).

Dessa forma, a pobreza seria responsabilizada pelo fracasso escolar, que por sua vez era visto como algo natural, já que o aluno pobre possui carência

linguística. Priorizavam-se os desempenhos, motores, visuais e auditivos, e só depois a criança tinha acesso à leitura e a escrita, retardando a condição necessária para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

No entanto, Telma Weisz (2010, p. 57) *apud* Castedo e Torres (2011) ressalta que há uma ruptura nesse pensamento quando:

[...] as questões linguísticas envolvidas na alfabetização começaram a se fazer presentes. Em diferentes lugares, de forma mais ou menos concomitante, começa-se a instalar a ideia da língua escrita como um objeto sobre o qual se pode pensar, isto é, uma posição contrária a um conjunto de habilidades e competências psiconeurológicas [...] A ruptura é produzida por uma “reconceituação” do conteúdo da alfabetização. A alfabetização, vista como um objeto estritamente fonológico, que se apresentava como uma relação um a um entre letras e sons e letras com sons transformou-se em outro objeto. O objeto da alfabetização passou a ser muito mais que a correspondência grafema/fonema. A linguagem, inclusive a questão discursiva, entrou no campo da alfabetização.

Assim, por meio das teorias contemporâneas, o indivíduo passou a ser considerado em seus aspectos sócio-históricos. Para Vygotsky (1984), o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura (ao mesmo tempo em que constantemente a produzem). A criança interage com o meio e usando seu conhecimento prévio transforma a si própria e ao meio, pois é fundamentalmente cultural.

Vygotsky trouxe grandes contribuições para a educação, pois suas ideias nos levaram a enxergar o professor como mediador, ou seja, um facilitador entre o conhecimento e aquele que aprende. Destacou a importância das interações sociais, trouxe a ideia como aspecto fundamental para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, por meio da interação social, vai se desenvolvendo.

A partir dessas correntes teóricas, desde o início dos anos 1980, entendemos que, a aprendizagem não se dá por intermédio de um aparelho fonador, auditivo e motores, levando os alunos a excessivas e inúteis repetições na tentativa de promover a aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Segundo Castedo e Torres (2011),

É nesse cenário que teorias e práticas seguem seu curso. Como em todo processo histórico, não estão isentas de contradições nem de disputas pelo campo. Lutas não apenas produzidas no campo da pesquisa básica, mas que também se entrelaçam com outras transformações muito mais lentas nas práticas, sempre flutuantes e nada homogêneas nem exclusivas e diretamente determinadas pelas teorias. Práticas atravessadas por movimentos sociais e políticos, especialmente por movimentos de professores da educação básica e da universidade. Práticas também facilitadas, dificultadas, fomentadas ou impedidas por políticas de estado nem sempre estabelecidas com clara consciência de seus efeitos em sala de aula. Lutas que não ficam à margem de disputas pelo poder econômico, que detém os recursos para pesquisa, formação de professores, produção de materiais ou, pelo menos, para a aquisição de tecnologia.

Enxergar o aluno como um ser sócio-histórico, em que aprende independentemente apenas de razões intraescolares, mas da interação com o outro, é colocá-lo no centro do processo. Não é mais um método o responsável pela aprendizagem, não são mais as habilidades que aguardam o momento adequado para se manifestar, mas um indivíduo sujeito e ator de suas próprias ações. Dessa forma, a escrita, passa a demandar interpretação ao invés de somente decodificação, ou seja, a alfabetização é um processo de construção e não de estados sucessivos. Segundo Castedo e Torres (2011), nas situações em que as crianças escutam a leitura do professor, elas têm acesso à linguagem própria da escrita, a partir daí, constroem as possíveis antecipações, formulações em linguagem escrita, que colocarão em jogo na hora de tentar ler e escrever sozinhas.

1.3 O CONSTRUTIVISMO E A EDUCAÇÃO

Diante da atual conjuntura e questionamentos, os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, trouxeram novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever, passou-se a considerar o conhecimento que a criança possui antes

de chegar à escola e o conhecimento que desenvolve sobre a leitura e a escrita durante sua escolarização.

A capacidade linguística de uma criança não pode ser avaliada pela quantidade de palavras que é capaz de falar, uma vez que isso não explica a aquisição das regras sintáticas, algo que caracteriza a linguagem. Os erros sistemáticos marcam tentativas de compreensão; são respostas que explicitam conhecimentos e não ignorância. São erros construtivos que explicitam momentos diferentes do processo de compreensão. Erros que não são opostos às respostas certas, mas que, justamente, permitem que se chegue a estas.

Se a escrita é uma forma de transcrever a linguagem, é preciso considerar os conhecimentos que o sujeito já construiu sobre a língua materna. Aprendizagem da escrita e da leitura não se dá de forma acumulativa, somatória, do menor para o maior elemento da língua; a aprendizagem não se dá como aprendizagem da fala. “O ensino de letras isoladas ou de fonemas desconsidera as características da própria escrita que não é transcrição fonética da língua oral” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999. p. 27).

A construção feita pela criança, enquanto busca a compreensão do sistema alfabético esclarece ao leitor o papel ativo do sujeito. Desta forma, segundo as autoras, a pesquisa psicogenética evidencia como os métodos fechados de alfabetização são ineficazes, visto que em um grupo de alunos as crianças podem estar em níveis diferentes de compreensão da escrita. Mesmo antes de as crianças saberem ler e escrever convencionalmente já podem arriscar-se em escritas de diferentes palavras (do contexto escolar ou não) e confrontar suas escritas com as convencionais (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

As investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), discutidas no livro “Psicogênese da língua escrita”, nos oferecem subsídios para sondar alunos que estão em fase de alfabetização. As autoras desenvolveram um estudo por meio de análise de registros produzidos por crianças em processo de alfabetização. Esses documentos podem ser usados como fonte de pesquisa sobre os conhecimentos prévios da criança, apresentam a forma como as crianças utilizam, passo a passo, mecanismos para análises e interpretações do sistema de escrita.

O resultado do estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1999) está organizado da seguinte forma: inicialmente, solicitam que as crianças entre quatro e seis anos escrevam o seu nome e nome de um amigo. Posteriormente, realizam contrastes de situações de desenho com a escrita, solicitando que escrevam palavras que não conhecem. Por fim, que experimentem escrever pequenas orações.

Após a escrita, as pesquisadoras solicitam que as crianças leiam o que escreveram, ação importante para análise das escritas, assim, são capazes de avaliar os níveis de desenvolvimento da escrita das crianças.

No nível 1, as autoras revelam que escrever é realizar a reprodução de traços típicos da escrita. Se a forma básica da qual a criança tem maior contato é escrita de letra imprensa, apresentará um traçado separado; já as que têm contato com escrita cursiva, provavelmente o traçado será contínuo (como graminha).

Ainda neste nível, as intenções do escritor contam mais do que a produção final por ele reveladas. Desta forma, independentemente de como a escrita se organiza e se representa socialmente, ela pode ser lida da maneira pela qual cada escritor quiser, o escritor como autor da escrita define o que pode ser lido.

Neste nível, a escrita representa proporcionalmente o tamanho daquilo que se quer nomear e, as crianças consideram e justificam, que, para algumas escritas, o excesso de letras se dá por conta da idade da pessoa que se nomeia.

Ao final deste nível, ainda se observa uma dificuldade de realizar a diferenciação entre as atividades de escrever e desenhar. Nesse contexto, o desenho aparece dando apoio à escrita. O final desse nível é marcado pela capacidade de as crianças formularem duas hipóteses em relação às características da interpretação da sua escrita, ou seja, a escrita precisa ter grafias diversas e devem ser observadas a quantidade mínima e a variação de caracteres.

No nível 2, aparece um cuidado com a variação das letras dentro das palavras, para assim, ler-se nomes diferentes. Fica notório também a grafia de letras mais próximas das convencionais. A variedade dos grafismos e a quantidade mínima de letras ainda são aspectos condicionais neste nível.

Na descrição desta etapa, as autoras destacam a influência de palavras estáveis (escritas convencionais conhecidas) no processo de escrita das crianças e o quanto elas podem se tornar empecilhos para algumas crianças, engessando o modo como elas pensam a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) denominam tal situação como *bloqueio*, pois algumas crianças entrevistadas se recusaram a escrever sem modelos convencionais de escrita.

Já no nível 3, *hipótese silábica*, a criança já considera partes sonoras da fala e aparece a tentativa de agregar valor sonoro às letras que realizam para a composição das sílabas. Nesta etapa do processo, é realizada uma superação da correspondência da escrita global para a utilização de uma letra como representante de cada sílaba da palavra com predomínio de vogais. Ferreiro e Teberosky (1999) classificam tal conceitualização como um *salto qualitativo*.

Durante as entrevistas, o que justifica a importância da utilização de palavras estáveis, algumas crianças apresentaram conflitos quando se deparavam com escritas de nomes próprios, visto que tinham de conciliar a hipótese construída por elas mesmas (hipótese silábica) com a escrita convencional de alguns nomes conhecidos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), esta hipótese apresenta outro tipo de conflito, pois, para palavras com duas sílabas como PATO, PIPA, entre outras, teoricamente a criança utilizaria duas letras, mas a concepção construída nos níveis anteriores, quanto à quantidade mínima de letras para que uma palavra seja legível, requer três ou mais letras. A utilização de uma letra para cada sílaba e consideração do valor sonoro convencional implica aceitar a letra A para MA, CA, PA, enfim, para sílabas que contenham a vogal A. Sendo assim, aceitam também uma mesma escrita para palavras diferentes como: AO para SAPO e para PATO.

No nível 4, ocorre a passagem da *hipótese silábica* para a *alfabética*. Nesta etapa, a criança apresenta conflitos relacionados às concepções construídas e às escritas socialmente conhecidas, em especial o nome próprio. Deste modo, o conflito se intensifica, pois as crianças passam a fazer recortes dos nomes, observando partes das escritas e tentando compreender a letra que representa cada fonema.

Finalmente, no nível 5, a criança já detém a capacidade de escrever alfabeticamente, apropriando-se do sistema de escrita e sabendo que para cada fonema uma letra deve ser escrita. Ao conceitualizarem este nível as autoras revelam que, a partir deste momento, as crianças apresentam questões relacionadas à ortografia.

Nesta etapa, as crianças apresentam uma compreensão dos mecanismos internos do código alfabético e do quanto as convenções ortográficas podem ser flexíveis (mesmo que temporariamente) na escrita de uma mesma palavra. Exemplo: CASA pode escrever de duas maneiras (CASA e CAZA).

Depois de detalharem os níveis, as pesquisadoras continuam seu estudo utilizando neste momento da pesquisa o nome próprio que cumpre um papel importante na psicogênese da língua escrita. Por ser um nome estável, elas interrogam as crianças e comprovam que algumas crianças já sabem escrever seu nome corretamente, outras aproximadamente e outras não sabem.

A partir disso, com as crianças que não eram capazes de realizar a grafia sozinhas, foram-lhe fornecidas letras móveis para compor os nomes, como também com algumas intervenções para confrontar a hipótese das crianças.

Ferreiro e Teberosky (1999) também subdividiram as hipóteses em cinco níveis: (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999. p. 228).

O nível 1 foi classificado pelas crianças que não sabem escrever nem reconhecer seu nome.

No nível 2, as crianças começam a desligar-se da leitura global e tentam corresponder as partes entre si. Utilizam-se nesta fase da imagem visual, sem se preocuparem com a análise sonora.

O nível 3 é caracterizado pela *utilização sistemática da hipótese silábica aplicada ao nome próprio*.

Já no nível 4, as crianças oscilam em relação à utilização da hipótese silábica e ou da alfabética.

No nível 5, a leitura a e escrita apresentam-se com os princípios alfabéticos, revelando questões ortográficas.

A próxima etapa da pesquisa refere-se às transformações de outros nomes. O objetivo dessa tarefa na pesquisa é o de tratar de saber que é o considerado nas formas de escrita como essencial para que a interpretação não varie.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) com as crianças de quatro a seis anos, sem ajuda escolar concluiu-se que:

- Não há um critério objetivo para as crianças decidirem o que está escrito.
- Somente algumas propriedades das formas gráficas são retidas como essenciais para as crianças lerem.
- Suposições das crianças de que ao transformar a partir de uma palavra corresponde-se a outros nomes do mesmo campo semântico.
- As crianças sabem escrever, porém não sabem o conceito da palavra.
- As crianças tentam ler as palavras, rejeitando as transformações.

Com as crianças de seis a sete anos, com ajuda escolar, houve avanço em relação às suas hipóteses:

- Utilização de índices para representar a palavra.
- Consideração da quantidade de letras para constituir uma palavra
- Consideração da ordem, porém com simetria.
- Mudança gráfica mínima pode corresponder à mudança mínima de significado.
- Mudança gráfica mínima pode corresponder à mudança sonora.
- Mudança que pode gerar uma interpretação distinta.

Já em relação às crianças de quatro a sete anos, com ou sem ajuda escolar, apresentam-se entre duas hipóteses.

Após a pesquisa feita com as crianças, foi comprovado que as crianças não escrevem e não avançam em relação à escrita no mesmo ritmo. Segundo as autoras, não se observa grandes evoluções na aprendizagem, pois todos os sujeitos progridem seguindo os passos na conceitualização.

A proposta dessa descrição da pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky (1999) nesse trabalho é a de entender o que acontece, segundo as autoras, no processo de aprendizagem e aquisição da escrita, contribuindo assim com a formação crítico-social de crianças, jovens, adultos em processo de alfabetização e com o processo de formação dos alfabetizadores.

No ensino público, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças entram no primário mal preparadas, e com o objetivo de melhor prepará-las, os educadores costumam introduzir exercícios de discriminação de formas gráficas. Nas instituições particulares, os pais têm expectativas diferentes, e são introduzidas todas as práticas de alfabetização, para quando a criança chegar na escola primária, já esteja alfabetizada, ou seja, as crianças pobres que frequentam a pré-escola são distanciadas da língua escrita e as crianças ricas, são aproximadas desta linguagem antes de completarem 6 anos.

Para permitir que a criança aprenda, é necessário que ela construa seu conhecimento, que a aprendizagem, não seja apenas uma instrução, mas uma construção, partindo do que a criança traz de casa, daquilo que ela já vivenciou, para que ao interagir com a língua escrita, seja a criança ou até mesmo o adulto, possa se identificar e perceber que o que está aprendendo faz algum sentido para sua vida (FERREIRO, 2007).

O que não podemos deixar de pontuar é o quanto o professor precisa organizar situações didáticas que favoreçam avanços aos alunos e que ajam com intervenções pontuais que problematizem o saber das crianças. Afinal, esta é a função da escola: o quanto o professor pesquisador pode investigar os que os alunos sabem a respeito do sistema de escrita e como os nomes próprios e as palavras estáveis podem ser potentes na alfabetização dos alunos.

A escola, como instituição, também tem um papel importante neste processo: investir na formação dos professores. Essas revelações, apesar de

décadas de existência, nos desafiam ao exercício de uma nova didática, especialmente para abandonarmos as situações didáticas ineficazes que não consideram o aluno como participante de sua própria construção no processo de aquisição da escrita. A alfabetização ainda é um desafio às escolas atuais, especialmente às que caminham sem reflexão pedagógica.

Os professores não devem seguir o modelo “receita de bolo”, para facilitar a ação de alfabetização, mas devem utilizar materiais que demonstrem as diversas funções da escrita e que transmita conhecimentos reais, deve estimular a exploração, além de possibilitar reflexão crítica e debates sobre as informações.

Ferreiro (2007), também enfatiza o papel do professor no processo de alfabetização, pois a escola deve proporcionar à aprendizagem a todos, inclusive do professor, que muitos, leem pouco, e estão mal alfabetizados, sendo assim, a autora propõe que os professores sejam alfabetizados novamente, ou seja, realfabetizados, pois é muito difícil alguém que não goste de ler, consiga transmitir algum prazer pela leitura.

As práticas dos professores, mesmo que eles não tenham consciência, estão regidas por concepções de aprendizagem. Segundo a concepção de aprendizagem interacionista, que é o pressuposto do construtivismo, todos os alunos podem aprender. O que se pensava sobre alfabetização no passado, em que a aprendizagem se dava pela repetição, a partir de outras duas concepções de aprendizagem, foi superado por meio da concepção interacionista.

Nessa vertente, o professor acredita que o aluno apreenderá o conhecimento a partir de uma problematização do conteúdo que está sendo estudado, ou seja, por meio da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno (BECKER, 1993, p.07).

A maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que da realização de exercícios de prontidão. A principal implicação dessa conclusão para a prática

escolar é que o foco do conteúdo ensinado se transfere para o sujeito que aprende, até então os educadores só se preocupavam quando a criança parecia não aprender.

Assim, o professor acredita que tudo o que o aluno aprendeu até aquele momento, pode servir como base em direção de novos conhecimentos, ou seja, o aluno nunca parte do zero.

A epistemologia subjacente a essa concepção de aprendizagem, recusa outras duas vertentes, as concepções ambientalistas e inatistas, que durante muitos anos também direcionaram as teorias desenvolvidas na prática em sala de aula.

O professor que pensa a partir da concepção ambientalista, acredita que a aprendizagem ocorre por meio do ambiente em que o aluno vive. Assim, o meio físico e social é quem “determina” a aprendizagem. Nessa concepção o indivíduo é uma folha em branco, uma “tábula rasa”, esperando para que o professor transfira o conhecimento.

Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, professor ensina (BECKER, 1993, p.03).

A segunda concepção recusada pela abordagem interacionista é a concepção inatista. O professor que enxerga o aluno como o responsável pelo seu conhecimento tem sua prática embasada a partir dessa concepção. O aluno já nasce com uma bagagem hereditária que irá direcionar ou não o seu conhecimento. Os alunos que alcançam o sucesso são por mérito próprio, um dom, algo inato.

O professor, imbuído de uma epistemologia inatista, inconsciente, na maioria das vezes, renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno (BECKER, 1993, p.05).

É fundamental que os professores conheçam as concepções de aprendizagem que estão por trás de suas práticas, para que essas não sejam baseadas em senso comum e tenham consciência de que, muitas vezes, por meio

de práticas genuínas, estão arraigadas concepções que nem sempre condizem com o que acreditam que desenvolvem.

Segundo Macedo (2002), todos os indivíduos podem aprender, mas o modo como essa possibilidade é compreendida varia segundo as diferentes visões e os diferentes contextos de sua expressão.

1.4 O MÉTODO FÔNICO

Embora não caiba analisarmos a funcionalidade das metodologias, é relevante considerar que, de início, as crianças que são alfabetizadas na escola têm o rendimento apenas 10% maior que as crianças que são alfabetizadas fora da escola, segundo Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2004), na obra “Alfabetização: método fônico”. Isso nos mostra como é importante que tenhamos professores bem formados e que consigam fazer a transposição do conhecimento teórico para a prática, para que a partir do conhecimento e da prática, consigam obter das crianças um rendimento maior do que uma pessoa sem formação.

Como educadores, precisamos resistir à tentação de buscar, fora do âmbito da educação, justificativas fáceis e cômodas para o fracasso educacional. É evidente que as condições sociais e econômicas adversas da população brasileira afetam o desenho de nossas crianças. Mas, como educadores, temos a atribuição e dever de procurar fazer o melhor com o que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas que tiverem. (CAPOVILLA e CAPOVILLA 2004, p. 10)

O método fônico, em que primeiro se ensinam os sons das letras buscando construir a mistura desses sons em conjunto para só então formar a pronúncia correta de uma palavra, é defendido nessa obra, assim como por outros autores que assim acreditam, como um método que pode resolver o problema da alfabetização. Esse método, baseado em pesquisas de outros países, defende a alfabetização fônica e condena as práticas construtivistas.

O objetivo é desenvolver habilidades metafonológicas, ou seja, os diferentes níveis de consciência fonológica, e ensinar as correspondências grafonêmicas, de modo a ensinar a criança a adquirir gradativamente a compreensão da leitura e escrita. Segundo Capovilla e Capovilla (2004), fazendo codificação fonografêmica e decodificação grafonêmica, a criança registra seus pensamentos e obtém acesso semântico natural de forma a alcançar a alfabetização.

No decorrer dos últimos anos, desde seu surgimento, mesmo demonstrando a erradicação do analfabetismo, nos países que o aderiram, aqui no Brasil, ainda não ganhou força, podemos observar um movimento de indas e vindas, já que, durante alguns anos tentou-se sua implementação, mas hoje, sofre resistência pelos programas que regem a educação.

1.5 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Na tentativa de melhorar a situação educacional no país, em 1997 e 1998 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Todos eles constituem-se, até o momento, em referências para as discussões curriculares e sugerem a seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (MARCUSCHI, 2010).

A proposta do ensino de Língua Portuguesa pressupõe a leitura e a escrita, enquanto ferramentas determinantes de inserção social, tornando o aluno competente, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano para a formação do cidadão autônomo.

Essa nova abordagem pensa a escrita como um processo de diálogo entre o escritor e seus textos. Cada escritor deve compreender que, por meio da escrita, conseguimos nos separar de nossas ideias.

Segundo Ferreira e Teberosky (1999), durante décadas a escrita foi pensada como uma invenção puramente técnica, aprender a ler não seria mais do que

aprender a associar as formas gráficas às unidades fônicas que estão imediatamente à disposição do falante. Hoje, já se sabe que esta visão tradicional não só superficializa o problema, mas também o deturpa.

Pensar, hoje, sobre a aquisição da escrita a partir dessa perspectiva requer a reflexão e a compreensão de como a diversidade teórico-metodológica de ensino da escrita foi constituída historicamente no país (MARCUSCHI, 2010).

O ensino de língua portuguesa, até o final dos anos oitenta, priorizava a gramática normativa. Apesar das propostas de reformulação do ensino o ensino tradicional ainda considerava mais adequada a perspectiva gramatical. Os textos eram vistos como agrupamento de palavras, para que um aluno produzisse um texto bastava juntar as palavras usando a escrita da forma correta, levando a gramática normativa a uma valorização excessiva em detrimento do contexto.

Na primeira metade do século passado, a escrita em sala de aula era solicitada por meio da reprodução de pequenos trechos, passando por narrações e cartas, e redação livre. Pressupunha-se que, passadas essas etapas, o aluno já dominasse as regras gramaticais, necessárias à construção de seu próprio texto. Os autores, além de introduzirem um cunho moral e espiritual em suas obras, preocupavam-se com o léxico das mesmas, que vinham acompanhadas de rodapés, para que o aluno se apropriasse cada vez mais da gramática normativa. Porém, a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva valorização da norma, o ensino descontextualizado da metalinguagem, tornaram as atividades muito mecânicas, pois não consideram a escrita como um processo de interlocução.

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o objetivo é que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a proposta explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais visa o apoio aos projetos desenvolvidos na escola a fim de nortear com referências teóricas a ação docente e o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, ainda na tentativa de melhorar a situação da educação, reverter o índice de analfabetismo e garantir a alfabetização plena a todas as crianças de até oito anos de idade, o Ministério da Educação, em parceria com as universidades públicas, as redes estaduais e municipais de ensino e os professores do ciclo de alfabetização, lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Seu grande desafio é alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, já que, 15,2% das crianças chegam aos oito anos sem estarem alfabetizadas.

Tal qual proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012), quatro, são princípios centrais considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador.
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para alcançar os objetivos dessa proposta, o foco do pacto recai sobre a formação de professores, aponta para a necessidade da formação construída dentro da profissão, ou seja, a formação em serviço. Segundo Nóvoa (2009), para ser um bom professor é preciso conhecer bem aquilo que se ensina, para tanto é necessária uma ampla discussão sobre a formação contínua, que não pode ser descontextualizada e superficial no que tange as práticas escolares. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012).

Para contemplar o objetivo maior, que é garantir a alfabetização plena a todas as crianças de até oito anos de idade, foram definidos quatro eixos que irão estruturar o pacto.

1 - Formação continuada – O professor é peça fundamental para alcançar um ensino de qualidade, já que é por meio de sua mediação que o aluno construirá seus conhecimentos. Nenhuma teoria é eficaz se não existir um mediador. Infelizmente, as universidades não têm conseguido formar professores para atuar na sala de aula.

2 - Materiais didáticos – É pensado sobre uma perspectiva em que deverá orientar o trabalho do professor, deixando o professor livre para pesquisar no sentido de buscar novas alternativas que o qualifiquem cada vez mais a ação docente. O intuito não é fazer com que o professor reproduza o que fora estabelecido nos materiais, mas dialogue e interprete as ideias dos materiais didáticos a partir das discussões que são propostas nos grupos de formação.

Os materiais didáticos são compostos por:

- livros didáticos;
- obras pedagógicas;
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização;
- obras de referência, de literatura e de pesquisa;
- obras de apoio pedagógico aos professores;
- jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

3 – Avaliações – A avaliação precisa ser pensada em suas várias dimensões. Se a ação docente, a forma de avaliar, não for pensada cuidadosamente, o resultado do aluno será profundamente afetado, ela precisa trazer a responsabilidade do resultado para o professor e escola, e não somente ao aluno.

Tal qual dos eixos estruturantes pelo PNAIC (BRASIL, 2012), a avaliação reúne três componentes principais: a) - Avaliações processuais. b) - Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Valendo-se deste

sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.

c) - Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

Segundo Sousa (2000), a avaliação educacional possui várias dimensões, e cada uma delas se aplica a um espaço pedagógico dependendo do objetivo a ser alcançado. Destacamos a importância da articulação entre essas dimensões, no sentido de orientar o trabalho do professor em sala de aula, já que cada momento demanda características diferentes.

Primeiramente, é fundamental que o professor tenha muito claro o que diferencia cada um dos objetivos dessas dimensões, para que se apropriando dos elementos que compõem cada um desses conceitos, tenha condições de superar as dicotomias que existem na implementação de cada uma das avaliações que, se analisadas criteriosamente subsidiam a prática do professor e a aprendizagem do aluno.

4 – Gestão, controle e mobilidade social - Se dá em quatro instâncias:

Um Comitê Gestor Nacional;

Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;

Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios;

Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (BRASIL, 2012).

1.6 O CONCEITO DE MULTILETRAMENTO

A educação linguística, nas esferas leitura e escrita, é foco da questão trazida por Roxane Rojo (2009) em seu livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”. O ensino das habilidades é apoiado nos princípios éticos, críticos e democráticos. A autora traz uma reflexão crítica sobre o ensino da gramática normativa tradicional trazendo uma reflexão sobre a importância da adoção de uma nova metodologia de alfabetização baseada no letramento múltiplo.

A adoção dessa proposta de alfabetização mostra que é essencial a utilização de um ensino contextualizado da gramática, por meio da prática da leitura, observando os aspectos que devem ser estudados e discutidos a fim de se desenvolver estratégias que favoreçam o envolvimento do aluno nas atividades e no aprendizado do conteúdo.

A prática de um ensino de gramática nas escolas de forma contextualizada possibilita averiguar a necessidade de ter como base ou referência o uso da língua para que o ensino de gramática seja funcional, bem como verificar a diferença da aprendizagem e desenvolvimento desta se partindo da utilização de frases e palavras soltas como ferramenta ou a utilização de um texto. "defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (ROJO, 2009, p. 11).

Não se pode duvidar que a escolarização tem o objetivo de desenvolver cidadãos aptos para melhorar as suas condições sociais e o letramento é a base para o início da busca por uma vida melhor. A autora defende que deve ser oportunizado aos alunos, atividades sociais que incluam a utilização da leitura e da escrita de uma forma democrática, ética e crítica, contribuindo para que os tornem-se adultos reflexivos e busquem sempre a melhoria das suas condições sociais. Assim diz a autora: "cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica,

mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica" (ROJO, 2009, p. 11).

Do ponto de vista de uma abordagem de multiletramento, apesar de haver alguma sobreposição na ideia de que a sistematização dos conteúdos de ensino da leitura e escrita na escola não implica uma nova seleção, mas uma redefinição prioriza as dimensões pragmáticas e semânticas no formulário, e incluem aplicativos aos fenômenos estudados. É considerada a relevância do significado nas conceituações de alunos, como eles têm destacado várias investigações a esse respeito e com foco de outra forma a relação entre o uso e reflexão: não o texto com base em conteúdo gramatical serem interpretados ou desenvolvidos, como indicado antes, mas coloca em primeiro plano o conteúdo gramatical tradicionalmente ligado à oração e a palavra e a reflexão sobre eles são abordadas a partir de outras perspectivas. Por exemplo, a partir da utilização de formas linguísticas como nominalizações ou cláusulas relativas permitem uma reflexão gramatical além do reconhecimento. O ensino da leitura e escrita é um instrumento cultural, ou seja, é um instrumento de cultura que aumenta a reflexão sobre a linguagem.

Essa nova abordagem traz como grande desafio das escolas a potencialização do diálogo multicultural, trazendo para dentro da escola todas as culturas locais, ou seja, o ensino deve respeitar os diálogos, os objetos da cultura de massa de forma crítica, somente dessa forma, poder-se-ia ser criado um sentido motivador para o aluno desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Traz também uma reflexão sobre o insucesso escolar no século XX com uma crítica ao ensino tradicional que resultou em um processo de exclusão social, com índices altos de reprovações, evasão escolar e analfabetismo. Para a autora: "temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e de exclusão" (ROJO, 2009, p. 11).

Rojo (2009) apresenta dados de problemas do letramento escolar no século XXI, trazendo como resultados índices de insucesso escolar compilados em exames nacionais e internacionais. O fracasso escolar no letramento está associado ao grande desânimo, desinteresse, e a grande resistência dos alunos

das camadas mais pobres em relação às metodologias de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, toda essa constatação mostra a grande ineficiência da didática tradicional.

Apresentando uma análise sobre os níveis de letramento da população brasileira refletindo sobre a questão do alfabetismo funcional e os níveis de alfabetismo, Rojo (2009) lança um olhar sobre os papéis que a escola deve ter na promoção do acesso à cultura letrada, ou seja, a escola deve oportunizar os alunos o acesso às mídias digitais, aos museus, a cultura impressa, entre outros. Verifica-se que o histórico de deficiência no sistema escolar é algo que pode ser observado constantemente nas escolas, o desempenho dos estudantes em relação à utilização da língua falada e escrita tem alcançado níveis baixíssimos. Muitas pessoas chegam a dizer que os alunos de hoje não sabem expressar-se, e atribuem essa problemática até mesmo a ineficiência da didática tradicional, em muitos casos, persistentes na era da comunicação e tecnologia.

É de grande importância que o ensino de leitura e escrita, seja realizado não somente com a finalidade de preservar a língua em si, mas sim para fazer com que o usuário conheça sua língua materna, suas características culturais. Vale ressaltar que este ensino dado de forma harmoniosa e contextualizado, será mais prazeroso e eficaz para os alunos.

É inescapável no ensino da língua escrita a partir de primeiros níveis nas utilizações da língua oral e um ensino da língua (línguas) em contextos multilíngues. É necessário desenvolver certa consciência metalinguística, com diferentes graus de explicitação, para usar uma boa linguagem para aprender na escola; ou seja, para usá-los em diferentes situações, públicas e privadas, e para diferentes fins. No caminho para esse consenso, hoje é atribuída ao ensino de leitura e escrita; a inserção de atividades metalinguísticas dos falantes e o papel da consciência metalinguística em aprender uma linguagem; avanços no conhecimento da escrita como um processo cognitivo complexo; abordagens linguísticas funcionais e contribuições da gramática cognitiva; sobre a aprendizagem e as dificuldades dos alunos sobre conceitos gramaticais em diferentes níveis de escolaridade e da transposição didática por livros didáticos e professores e professores em exercício. Todas estas confluências mostram, entre

outras coisas, a grande distância entre as utilizações de uma língua e a dificuldade de aprendizagem para a maioria da população.

No entanto, não podemos ignorar a realidade da sala de aula que mostra pouca mudança nas abordagens de ensino de leitura e escrita: ignorando a descrição das categorias gramaticais e perspectiva de análise sintática, com abordagem ligada ao ensino tradicional (memorizar definições e exercícios de identificação e análise).

A autora critica os modelos de ensino da escrita, aventando que parecem estar estagnados em moldes do século passado.

No contexto atual da sociedade não podemos ignorar todas as influências sociais sobre a educação dada dentro das salas de aula. O letramento leva à constituição de cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho de uma sociedade globalizada, esse letramento, porém deve respeitar padrões democráticos, plurais e éticos, por meio do fortalecimento da tolerância as diferenças. Assim, o letramento deve buscar uma aproximação das identidades e das tolerâncias as indiferenças, por intermédio do uso pelo docente de uma linguagem, textos e práticas didáticas com características multimodais e plurais, explorando as mais variadas teorias e gêneros textuais disponíveis.

Posicionando-nos em relação às práticas de letramento em diferentes contextos em especial, sobre o letramento no mundo contemporâneo mediado por tecnologias de informação, chegaremos ao conceito de letramento múltiplo. Por conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (ROJO, 2009, p. 99).

Dessa forma, verifica-se que o letramento múltiplo engloba o ensino de escrita de um âmbito local ou global, oportunizando a reflexão sobre contextos

sociais diversos, tais como: a família, a igreja, a escola, as mídias, sob a ótica sociocultural, sociológica e antropológica.

1.7 O DESCOMPASSO ENTRE AS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento histórico das concepções de alfabetização, como vimos neste trabalho, é marcado por muitas divergências metodológicas, sempre na tentativa de melhorar a educação.

Essas divergências se refletem em sala de aula uma vez que uma metodologia é implementada em substituição da adotada anteriormente como uma única solução que irá promover a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se importante refletirmos como diferentes pensadores do âmbito educacional vêm construindo as ideias sobre metodologias e propostas de alfabetização e letramento, implantando-se uma concepção como a correta em negação de outra.

Com caráter missionário, o discurso científico assimila, ao fazer parte de um dos polos, uma estratégia que, bem aplicada, resultaria em excelentes resultados. Nenhum método pode ser encarado como aquele que vai resolver o problema da alfabetização no Brasil, como aconteceu em 2003, com o método fônico, em que um grupo de especialistas foi formado para analisar a situação da alfabetização, mas, ao invés de o fazerem com neutralidade, estes vieram com respostas prontas, sem considerar a singularidade dos envolvidos no processo (BELINTANE, 2005).

A entrada de um método “certo” e a remoção do “errado” diz, sobre a divisão em dois polos, ou dois lados, que é uma visão simplista, desconsiderada pela complexibilidade do campo educacional, em que um dos lados fica incumbido com a falsa crença de verdadeiro em oposição ao falso.

Os pesquisadores que reforçam tais ideias são aqueles que têm espaço no mercado, contribuindo para que sejam cada vez mais disseminadas. Não dá para se opor de forma tão leviana a uma pesquisadora que trouxe tantas contribuições como Emília Ferreiro, culpando-a pelos desarranjos na educação, como pressupõe o método fônico, que potencializa um impacto muito mais imediato (BELINTANE, 2005).

Sendo assim, a primeira percepção a ser evitada é a ideia de sacar da manga um método infalível, as boas estratégias advêm de uma análise cuidadosa da história das concepções de alfabetização, não aceitando os métodos como se fizessem parte do campo entre o bem e o mal. Os métodos não podem ser encarados como panaceias, que têm o poder de revolucionar a educação, mas num contexto mais amplo, apostando na formação de professores. “É também indicador de ignorância de nossa realidade educacional crer que existem métodos milagrosos ou que os métodos, por si só, garantiriam o sucesso dos alfabetizandos” (MORAIS, 2006. p.03).

É difícil a relação entre as propostas de alfabetização no ambiente escolar, pois, ora se implanta um novo método com o intuito de substituir o velho, ora se implanta o velho com o mesmo intuito, coloca o professor no limite das teorias, já que, a cada nova gestão, uma nova concepção acerca da alfabetização é instituída como correta. Como são impostas abruptamente e sem uma construção coletiva junto à escola, o professor fica sem a devida formação sobre o que de fato está sendo proposto, minimizando os elementos que fizeram sentido na formação de uma nova teoria. Às vezes, ele não consegue em sua prática um rendimento além do que uma pessoa sem a formação mínima necessária para tanto, já que estão embasadas em espontaneidade. Assim, ao mesmo tempo em que o professor busca fugir do senso comum, cria uma relação de intersubjetividade com o conhecimento, não é só o que ele acredita ser o correto, mas as suas relações subjetivas que pautadas na teoria, no conhecimento produzido por pesquisadores do âmbito educacional, irão promover uma reflexão sobre a ação da prática profissional.

Morais (2006), em seu texto: “Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além da discussão sobre os velhos métodos?” traz uma

discussão sobre a contribuição trazida pelos métodos de alfabetização a alunos de escolas públicas que estão em idade de alfabetização. Aponta para uma superação do discurso que impera na mídia e até mesmo no ambiente escolar. O método de alfabetização é associado a todas as dificuldades que encontramos historicamente para alfabetizar as crianças. Como um remédio que curaria todos os males surgiria um novo método para sanar estes problemas.

Até a década de 1970 a guerra entre os métodos de alfabetização ocupou boa parte dos debates no campo da alfabetização e a partir da teoria da psicogênese da escrita as pesquisas se diversificaram ressignificando a alfabetização, passando a ter uma escrita mais espontânea.

Segundo o autor, os adeptos ao método fônico são categóricos ao afirmar que a correspondência fonema e grafema é a única forma de se ensinar se esquecem de que a cartilhas antigas que produziam esta correspondência é responsável pelo fracasso da alfabetização, sejam estas cartilhas, silábicas, fônicas ou alfabéticas, elas não têm função social.

O fato de este método ter sido adotado com êxito em diversos países leva alguns brasileiros a defender a execução deste método, trazendo como solução a extinção do construtivismo.

Precisamos nos questionar sobre o que está sendo chamado de método fônico, tanto nas declarações de jornalistas como nas dos acadêmicos que o defendem, tem sido tratada como sinônimo de “ensino sistemático das correspondências entre letras e sons”, mas que em alguns casos chegou a ser tratado pela mídia como equivalente aos velhos métodos silábicos.

Durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

As questões até aqui enfocadas demonstram que precisamos, sim, discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização. Embora o emprego de métodos isoladamente não garanta sucesso ou êxito escolar, os métodos tradicionais, de base empirista, não

são remédios miraculosos, foram e continuam sendo promotores de fracasso (ou sucesso) escolar.

Assim, segundo Morais (2006), é emergente uma discussão sobre metodologias ao invés de métodos de alfabetização, já que, as discussões que giram em torno dos métodos de alfabetização têm contribuído muito pouco com questões que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem. Essa discussão só será possível se o enfoque estiver pautado na formação do professor, que conhecendo a teoria, que foi produzida historicamente, terá condições de sintetizar e transitar por ela no intuito de interpretar melhor sua prática.

É importante que o professor alfabetizador tenha conhecimento sobre as perspectivas teóricas. Aceitar a perspectiva construtivista explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, negando as evidências científicas trazidas por outras perspectivas, é aceitar apenas um dos lados como uma verdade absoluta. A discussão precisa superar a ideia de que é importante assumir um único método para alfabetizar, mas que a eficácia da alfabetização só será possível quando tivermos professores alfabetizadores bem formados e capazes de dimensionar âmbitos teóricos no intuito de criar estratégias que interpretem melhor o trabalho desenvolvido em sala de aula. Segundo Castedo (1995) do ponto de vista pedagógico superar a ideia de que existe um modo de ensinar, de que a escola é o único local em que se aprende; superar visão estática, acrítica e descontextualizada do ensino.

Hoje, ainda encontramos grandes dificuldades em didatizar o construtivismo. O professor alfabetizador nem sempre tem a consciência de que uma teoria que o que predomina é o sujeito como aprendiz, não pode ser confundida como a ideia de um método a ser seguido. Em reuniões de formação, o que se viu durante muito tempo foi uma discussão sobre o processo evolutivo da teoria da aprendizagem. A preocupação era em identificar a “fase” ou o “nível” em que o aluno se encontrava, e não uma discussão sobre como usar essas informações em favor do processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a tantas demandas divergentes advindas de políticas educacionais que não se preocupam de fato com a apropriação do professor em relação ao que é proposto, já que estes não participam da construção, mas apenas da

implementação do que é tido como errado e outrora fora certo. O embate não deve ser privilegiar o método, mas o conhecimento.

Ensinar a ler e a escrever é missão original e irrenunciável da escola, constitui ainda hoje uma meta difícil de alcançar. Leitura e escrita são práticas sociais. Ensinar a ler e a escrever significa comunicar essas práticas. Esta comunicação evoca problemas complexos, como definir o conteúdo de ensino; como conseguir que a leitura e a escrita conservem na escola o sentido que têm fora dela.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), atualmente os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita têm enfatizado a importância de a criança atribuir um significado ao processo, e não a adquirir de uma forma mecânica e sem sentido, como já foi por muito tempo trabalhado. Alfabetizar uma criança já foi entendido como torná-la capaz de decodificar palavras, o que é rejeitado pelas novas práticas pedagógicas, não tradicionais.

Para avaliar o desenvolvimento da leitura e da escrita é interessante que a prática utilizada tenha significado para o aluno. É preciso atentar ao fato de que esfacelar textos inviabiliza uma avaliação completa e adequada. Perde-se o significado da leitura e a avaliação acaba se tornando mecânica, impossibilitando a verificação da aprendizagem do sentido global do texto pelo aluno e se é capaz de sintetizá-lo.

Portando, é fundamental que o professor acompanhe as novas concepções de trabalho com a linguagem e fundamente sua ação numa atividade significativa para a criança, pois ler e escrever precisam ter sentido para todos os que se utilizam da leitura e da escrita. O professor não pode reduzir a aprendizagem da linguagem a atividades mecânicas cansativas e sem sentido para a criança (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

No processo de ensino e aprendizagem, é importante existir um objetivo no ato da leitura, pois nem sempre os objetivos da leitura são traçados pela escola, e os alunos leem de uma forma difusa e confusa, sem construírem os sentidos dos textos. As atividades de leitura e escrita, na escola, muitas vezes se constituem apenas em cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas ligadas ao ensino da língua. Há evidências inequívocas de que as capacidades de processamento e de

memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.

As crianças, desde tenra idade, antes mesmo de entrarem na escola, estão em um mundo que tem como base a comunicação pela escrita, e são levadas a formular hipóteses que, confrontadas com a realidade, esforçam-se para confirmar.

Desse modo, a criança passa a ser um sujeito ativo no processo da escrita, e o ambiente escolar pode contribuir para o aprendizado, compreendendo e colaborando com esse processo ativo de construção, favorecendo a participação ativa do sujeito no processo e a experiência concreta do sujeito com o objeto (CASTEDO, 1995).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas poderão contribuir para que seja provocado o desenvolvimento do ensino da escrita, que vai ocorrendo à medida que o sujeito vai tendo experiências juntamente com os possuidores da escrita, reinventando esse sistema. A escola poderá proporcionar um ambiente sistematizado, organizando as condições de ensino, favorecendo a construção da aprendizagem da escrita.

O professor atua diretamente junto ao educando que apresenta “problemas” de aprendizagem, na tentativa de identificar os fatores que interferem no seu processo de aprendizagem e de ajudá-lo a superar as dificuldades, por meio de um acompanhamento. Essa atuação o define necessariamente como um mediador entre a instituição social escola e a instituição social família, ambas preocupadas com os sintomas de “fracasso” da criança.

Em decorrência do seu papel de mediador, o professor lida com perplexidade de natureza diversa, para que possa atuar significativamente, rompendo o círculo vicioso resultante do conflito de tais perplexidades, o professor precisa estar tecnicamente capacitado para lidar com uma série de equívocos que perpassam o ensino de todos os conteúdos da escola.

O professor, no processo de alfabetização, pode se constituir no elemento catalisador de informações técnicas que, ao mesmo tempo em que o situam fora do círculo vicioso apontando, permitem que ele esclareça os equívocos que atormentam tanto a escola como a família de crianças com “problemas” de

aprendizagem e capacitam-no a oferecer um acompanhamento (em casos que de fato o justifiquem).

A atuação do professor precisa estar voltada para um trabalho que seja significativo para o sujeito que aprende, cujos objetivos sejam claros tanto para o professor quanto para a criança, com atividades de leitura e escrita que, no processo de alfabetização, não sejam dadas apenas para verificar o que a criança sabe ou não, mas sim possibilitar à criança descobrir a riqueza e o prazer de ler e de escrever sem cobranças, sem medo de errar.

É difícil para o professor responder separadamente questões com relação a quem é o “ensinante” e quem é o “aprendente”, porque, diferentemente da relação pedagógica existente entre professor e aluno, o “ensinante” e o “aprendente” são sujeitos que têm entre si um compromisso de transferência de saberes, focada na subjetividade e na autoria de pensamento e no desejo do conhecer, que conseguem distinguir o eu do tu.

Portanto, o sujeito “aprendente” e o sujeito “ensinante” têm garantido pelo objeto de demanda, ou seja, o conhecimento, a repartição de papéis assegurando que seja preservada uma diferenciação de sua identidade respectiva. Nesse sentido, as posições “aprendente” e “ensinante” são intercambiáveis e alternáveis, num jogo dialético instaurado pelo conhecer/desconhecer definido em sua função daquilo que o sujeito tem, daquilo que ele dá e daquilo que cobiça.

Freire (1998), em seu livro *a Pedagogia de Autonomia*, defende a premissa que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a produção do saber. Assim, ensinar exige respeito aos saberes do educando, o facilitador segundo sugestão do autor deve discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina, estabelecendo uma familiaridade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social de cada um dos aprendizes.

Ensinar exige criticidade, ter uma postura de curiosidade e inquietação indagadora e discernidora. Ensinar exige ética, e estética, a prática educativa tem a obrigação moral de ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza, o professor não pode estar longe ou fora da ética por ser portador do caráter

formador, o ensino dos conteúdos não pode estar alheio a formação moral do educando. Ensinar exige também a corporificação das palavras pelo exemplo, quem pensa certo tem consciência que palavras nada valem se não forem seguidas do exemplo. Pensar certo é fazer certo. O clima de quem pensar certo deve ser o de quem busca a generosidade (FREIRE, 1998).

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O ser ofendido tem seu direito restrito à democracia, quando ocorre qualquer uma das práticas discriminatórias. Ensinar exige reflexão crítica, sobre a prática educativa. Como cita o autor, esta prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O educando desenvolve o pensar certo, em comunhão com o educador, tudo concorrendo para melhorias reais acerca da prática-ensino-aprendizagem (FREIRE, 1998).

1.8 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A melhoria da formação dá condições e autonomia ao professor para pensar em seu desenvolvimento como profissional que incidirá em sua diversidade áulica, levando-o a uma construção e a um sentido de sua ação. Assim, a experiência constituirá o objeto específico de investigação e teorização, a formação sem a reflexão não basta para definir as ações da prática. O aprender a ensinar precisa proporcionar aos professores a possibilidade de questionar suas próprias práticas, tornando-os sujeitos capazes de produzir conhecimentos.

Segundo Imbernón (2010), pensar em profissão é antes de tudo pensar em questões relacionadas ao desenvolvimento profissional. As escolas contam com poucos profissionais que têm clareza do que os levaram até lá, pensar nestas questões, obriga o docente a pensar sobre qual o reflexo das condições da profissão tem em si mesmo. A formação dos professores perpassa pela condição de objeto a sujeito de sua formação. Este primeiro é legitimado pela falta de

autonomia e conhecimento dos diversos saberes, pelo não reconhecimento como profissional, levando profissionais de outras áreas a atuarem na educação, ou seja, a ditar as regras que deveriam ser ditadas por um profissional com sua identidade reconhecida e assumida, e que se aproprie de sua prática como sujeito e não como objeto.

Formação é uma necessidade para o exercício de qualquer profissão. Tem uma função social, uma intencionalidade, ou seja, formar alguém para algo, enquanto também humaniza. Formação tem a ver com uma proposta de mudança, que deve considerar as perspectivas e necessidades dos formandos e por isso requer a capacidade de instigar, motivar o público alvo, diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz (MARCELO, 1999).

A formação dos professores tem como um de seus princípios o desenvolvimento profissional contínuo, a identidade profissional. Segundo Marcelo (2009), é por intermédio da identidade profissional que nos percebemos e influenciemos a forma como queremos que as pessoas nos vejam, está em desenvolvimento, prolongando-se durante todo o exercício profissional. É influenciada pela escola, reformas e contextos políticos, compromissos pessoais, a disposição para aprender e para ensinar, crenças, valores e conhecimento do conteúdo, ou seja, tanto pessoal como coletivamente.

Dessa forma, a identidade profissional ocupa um lugar no desenvolvimento profissional e nos processos de mudanças e melhora docente, pois conduz os professores a uma definição de si mesmos.

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno no intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112)

Com o decorrer do tempo, a implantação de reformas educativas tem modificado a profissão docente. O conceito de profissionalismo tem levado em consideração a necessidade de re-profissionalizar a função docente, manifestado nas atuais demandas dos professores para o trabalho em equipe, e

desprofissionalização devido à perda de autonomia do professor (MARCELO, 2011).

Se os professores que estão sendo formados tiverem a consciência do papel que irão exercer em sala de aula, abrem-se espaços de formação em que sentidos de ordem pessoal e significados de ordem coletiva se constroem por meio de relações pedagógicas, possibilitando a estruturação do outro e de si mesmo.

O conceito de identidade tem grande impacto na prática profissional docente, pois dada sua subjetividade, provoca não só uma reflexão sobre aspectos que envolvem um trabalho individual, mas também como esse trabalho é visto pelo coletivo, como um indivíduo se relaciona com o outro, como esse outro se relaciona com o grupo, e como questões relacionadas à vida pessoal e incidem na vida profissional que também é afetada por questões políticas e econômicas.

O reconhecimento dessa identidade, promove uma tomada de consciência sobre os fatos que envolvem a prática, sendo cada educador um ser crítico e autônomo de seus próprios atos, acreditando-se que, assim, os professores sejam capazes de fazer a intercessão entre a teoria e a prática. Essa ainda é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula, fazer a transposição do que foi produzido em âmbitos teóricos para prática desenvolvida em sala de aula.

É interessante observar que estudos de Candau e Lelis (2003) afirmam que as formas de conceber a relação entre a teoria e a prática são certamente muitas. Por exemplo, tal relação pode ser entendida por intermédio da visão dicotômica:

A visão dicotômica está na separação entre a teoria e a prática. É importante salientar que não se trata de distinguir entre um pólo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação (CANDAU e LELIS, 2003, p. 52).

Por essa explicação, verifica-se que a teoria é compreendida separadamente da prática pedagógica, de tal modo que existe um distanciamento de uma em relação a outra.

Candau e Lelis (2003) refletem que a dicotomia, que leva a fragmentação da teoria e da prática, assume uma postura mais radical, quando assume uma

visão mais dissociativa, assim observa-se “a teoria e a prática são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como na prática a teoria é outra, uma coisa é teoria, outra a prática, expressam bem essa postura”.

Analisando a fragmentação que a visão dicotômica levanta em relação à teoria, ou seja, que a prática é diferente da teoria, esta dissertação parte do pressuposto que a prática deve ser analisada como uma aplicação da teoria e se houver problemas na aplicação da teoria, seria a prática que deveria ser retificada para melhor preparar os estudantes.

Parte-se do pressuposto que a formação deve priorizar o aspecto teórico, tem-se o processo de conceber a aquisição dos conhecimentos acumulados e de estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem, no entanto, se preocupar diretamente em modificar ou favorecer instrumentos para intervenção na prática educacional. Porém, quando a formação do professor enfatizar o aspecto da prática pedagógica, afirmam que essa lógica dessa formação é a ideia de que, para formar o educador é necessário inseri-lo na prática e está ditando o processo atribuindo-se às agências de formação, a principal responsabilidade para sua inserção na prática real.

Capítulo 2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO

A pesquisa pretende investigar a constituição de diferentes propostas de alfabetização e a forma de apropriação pelos professores alfabetizadores de escola pública.

Conhecer as propostas de alfabetização acerca da ação desenvolvida em sala de aula possibilita uma reflexão sobre a própria prática, levando o professor a buscar uma formação contínua, que estará a todo tempo em construção. O reconhecimento dessa ação permite ao professor transitar e sintetizar as teorias e interpretar melhor sua prática.

Para a amostra utilizada na pesquisa, foi caracterizada e utilizada como instrumento para coleta de dados uma entrevista não-diretiva em grupo ou entrevista não estruturada. Segundo Richardson (1999) a entrevista não-estruturada caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela busca do significado, na concepção do entrevistado.

O procedimento foi realizado em uma escola pública na região metropolitana do Estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa 03 (três) professores que atuam na alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental I, convidados aleatoriamente e investigados a partir de um assunto central que foi apresentado ao grupo no início da discussão, em forma de pergunta.

Apesar de ser uma entrevista informal, o que pressupõe uma conversa, os professores não falaram livremente sobre outros assuntos, pois o foco da entrevista foi o centro da conversa. Para que esse foco não se perdesse de vista, foi formulada uma pergunta que não direcionasse o professor a uma determinada resposta. Também foi pré-estabelecido um roteiro, no intuito de direcionar as perguntas que seriam feitas de acordo com as respostas dos professores. Vejamos, a seguir, a pergunta e o roteiro:

Pergunta estabelecida como foco da discussão:

Como vocês trabalham com a leitura e a escrita em sala de aula?

Roteiro:

Identificação dos participantes;

Breve relato sobre a vida escolar, quando estava sendo alfabetizado;

Procedimentos e propostas de alfabetização;

O que se entende por letramento;

Metodologias que mais aparecem na prática;

Desenvolvimento da ação docente;

Importância da formação profissional no ciclo de alfabetização.

A entrevista foi conduzida em horário livre do professor; as respostas foram transcritas e serão disponibilizadas na íntegra¹, em Anexo.

O objetivo foi estudar as diferentes propostas de alfabetização a partir do dizer dos professores do ciclo de alfabetização, buscando entender a constituição da proposta de alfabetização desenvolvida em sala de aula.

De modo a manter sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa, denominaremos Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

A Professora 1 atua no ciclo de alfabetização há três anos. Toda sua experiência está nesse ciclo, e não tem nenhuma intenção de mudar, pois afirma

¹ Todas as perguntas e respostas, gravadas em áudio e transcritas em papel, podem ser verificadas no Anexo deste trabalho.

que gosta do lugar onde está. Acredita que, nessa faixa etária, a criança está inserida em um contexto carente de professores bem formados.

Afirma que, desde criança, sempre quis ser professora. Na alfabetização, lembra-se da cartilha *Caminho Suave* e que sempre realizava os exercícios com êxito. Gostava de fazer a leitura oralmente, do caderno de caligrafia e das professoras. Seu caderno era encapado com um plástico amarelo. Aponta para o fato de que muitos alunos não conseguiam aprender, e por isso, repetiam de ano. Entretanto, o que guarda na memória com muito afeto são apenas os bons momentos.

Em relação a sua prática como alfabetizadora, acredita que não tem nada muito definido, e que, por isso, acaba misturando um pouco as propostas de alfabetização, mas acredita que o que predomina é a concepção construtivista.

A Professora 2 atua no ciclo de alfabetização há mais de doze anos e gosta de atuar com crianças dessa faixa etária.

Foi alfabetizada na escola por meio da cartilha *Caminho Suave*, enfatiza que o conteúdo da alfabetização, quando era aluna, não é muito diferente do conteúdo utilizado, agora como professora. Como não era a melhor aluna da sala, precisava se esforçar para passar de ano. Acredita que quando um aluno tem dificuldade é por falta de apoio familiar, e que a escola e a família precisam trabalhar juntas.

Em relação à prática desenvolvida em sala de aula com seus alunos, acredita que não mudou muita coisa. Faz uso do silabário, dos exercícios de prontidão, assim como vivenciou como aluna. Acredita que o aluno só irá aprender a ler a partir do momento em que conseguir decorar o alfabeto. Em alguns momentos, mesmo sem ter consciência, insere em sua prática elementos pensados a partir de outras teorias que não a tradicional, como, por exemplo, a consciência fonológica do método fônico e uso de palavras estáveis.

A professora reconhece a importância do conhecimento científico, desde que a inserção desse conhecimento converse com a prática. Aponta para o fato de que os professores estão saindo das universidades e chegando às escolas sem saber

transpor o que aprenderam na teoria para a prática, o que prejudica a ação que é desenvolvida em sala de aula.

A Professora 3 atua no ciclo de alfabetização há uns quinze anos. Assim como as outras professoras, também foi alfabetizada por intermédio da cartilha *Caminho Suave*. Lembra-se com detalhes dos elementos que aparecem na cartilha, remetendo-se a ela com muito afeto - enxerga no desenho da capa da cartilha uma expressão de felicidade no rosto das crianças que estão indo à escola.

Apesar de um sentimento saudoso em relação à cartilha *Caminho Suave* e de acreditar que naquele momento em que foi alfabetizada a cartilha teve funcionalidade, hoje, segundo a professora, não daria conta de alfabetizar diante de tantas demandas trazidas pelas crianças. Entretanto, não teria problema em usá-la como um complemento na alfabetização.

Em relação às propostas de alfabetização, a professora acredita que usa o que dá certo, ou seja, mescla as teorias. Acredita que sua prática é embasada na concepção construtivista, mas não se opõe em usar outras práticas caso considere necessário.

As três professoras possuem perspectivas diferentes em relação à alfabetização. Vejamos então, nos relatos, o que cada uma das professoras pensa sobre a ação que desenvolve em sala de aula.

As professoras se referiram à escola de forma afetiva. Lembram-se da professora, de como aprenderam a ler e dos amigos.

Eu sempre quis ser professora. Quando eu era criança adorava brincar de escolinha com os meus primos. Eu era a professora, claro! Aprendi a ler muito rápido. Me lembro da cartilha Caminho Suave. Eu sempre estava adiantada nela. Quando já estava quase no fim, alguns alunos ainda estavam no começo, daí, quando já tinha terminado a lição, a professora me dava uns gibis e pedia para eu ajudar os outros alunos (Professora 1).

O desenvolvimento da ação profissional dos professores está relacionado à sua história de vida. O professor se reconhece no espaço escolar público, já que o ocupou quando era aluno, e, não raras vezes acaba reproduzindo o que vivenciou, ou seja, usa como modelo as práticas que um dia fizeram parte de suas vidas.

Nóvoa (2009), em suas questões metodológicas, insiste na ideia de que a história de vida se constrói de forma retroativa, ou seja, do presente para o passado e procura projetar-se no futuro. A formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda a trajetória percorrida no passado.

A cartilha *Caminho Suave*, citada pelas três professoras, nos remete ao que foi vivenciado com sucesso, e que, como fez parte da história de vida delas, aparece como algo que pode ajudar na alfabetização, mesmo que, em alguns casos, não haja uma reflexão sobre sua funcionalidade nas práticas atuais. Muitas vezes, as professoras fazem uso da cartilha *Caminho Suave* pelo fato de que, segundo elas, foi um importante instrumento de alfabetização quando eram alunas. Não existe uma reflexão sobre os termos e elementos contidos na cartilha.

O uso da cartilha com pequenos textos desconexos da realidade do aluno, está tão impregnado na prática dos professores, que segundo Weisz (1999), mesmo que haja a intenção de trabalhar sem a cartilha, quando os professores criam suas práticas de acordo com o que acreditam, ainda assim, fazem uso de termos contidos em cartilhas, já que muitas vezes se lembram de como foram alfabetizados.

Nos relatos sobre a vida escolar, as professoras, mesmo reconhecendo os problemas vivenciados na época em que eram alunas, como o fato de que muitos alunos não conseguiam aprender, ainda assim, para elas, a escola foi um instrumento de ascensão social, já que superaram as dificuldades e chegaram onde estão hoje. Mesmo diante das dificuldades, a escola proporcionou realizar sonhos, como o emprego no setor público.

Vi também muita gente repetir porque não conseguia ler nem escrever. Apesar de tudo, guardo só lembrança boa. Tenho esses momentos guardados em meu coração (Professora 1).

Minha mãe queria que eu fosse bancária ou professora, por causa da estabilidade. Isso sempre foi o sonho dela e depois meu também. Ninguém da minha família fez faculdade. Agora já fez, mas naquela época era mais difícil. Eu só estou onde estou, por causa do meu esforço, graças a escola, o meu estudo, eu consegui o que as outras pessoas na minha família não conseguiram (Professora 3).

Pensar em alfabetização a partir dessa perspectiva, ou seja, nos moldes tradicionais, é pensar em um aluno que nasce com o conhecimento já programado, tudo está previsto, basta que ele se esforce. Enxergar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, apenas a partir dessa concepção, como relatou a Professora 3, que conseguiu aprender por esforço próprio, não nos permite acreditar que todos os alunos podem aprender.

Os relatos das professoras são permeados por uma visão em que a aprendizagem ou a não aprendizagem ocorrem por questões interiores e exteriores ao próprio aluno, como o esforço próprio que depende do aluno, ou por influência da família, que segundo as professoras, pode determinar a aprendizagem, tanto positiva como negativamente. Assim, o processo, as relações escolares, a relação que ocorre entre os envolvidos no processo de aprendizagem são praticamente desconsiderados. Toda a condição de aprendizagem fica ligada um pré-determinismo que dificilmente o professor terá autonomia para mudar.

Ao analisar o dizer das professoras sobre o ambiente familiar podendo determinar a condição da aprendizagem, notamos, então, uma concepção que se opõe à concepção de aprendizagem interacionista, em que a aprendizagem se dá com o aluno no centro do processo.

Eu acho que quando a família não ajuda não tem jeito o aluno não vai aprender (Professora 2).

Esse pensamento condena o aluno que tem dificuldade a uma condição permanente e imutável, a menos que, segundo as professoras, por esforço próprio, o aluno queira mudar essa situação. Segundo a concepção interacionista de educação, o indivíduo inserido na cultura é capaz de se moldar e pensar por meio dela. Levando esse indivíduo para dentro da escola, imerso no processo de socialização mediado por fatores internos e externos, é capaz de alterar o processo de aprendizagem que é ao mesmo tempo individual e coletivo. (VYGOTSKY, 1984).

Tem aluno que tem problema mesmo. Pode ter um problema psicológico, uma dislexia, alguma coisa assim. Mas o que mais vejo são as famílias que não ajudam, daí fica difícil eu fazer alguma coisa (Professora 2).

Nós fazemos o nosso papel, mas às vezes a família não contribui em nada. Acho que precisamos trabalhar em conjunto. Não dá para fazer milagre (Professora 3).

As professoras acreditam que o fato de as crianças não aprenderem está ligado à família, ao ambiente em que vivem e às questões relacionadas ao próprio indivíduo. Não consideram a relação que este tem com a escola como fator que pode influenciar a aprendizagem, mas como algo que está pré-determinado, algo que a criança já traz consigo mesma, ignorando as possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer na escola e fora dela, já que a escola não é a única fonte de aprendizagem que a criança tem.

Em relação à ação que desenvolvem em sala de aula, cada professora, considerando suas peculiaridades, tem uma visão sobre a proposta de alfabetização. Os procedimentos em sala de aula são variados e sempre executados na tentativa de alcançar a aprendizagem.

Sem um procedimento pré-definido, a Professora 1 acredita embasar sua prática na concepção interacionista de educação. Mas admite que, para que o trabalho tenha um sentido para ela, seria necessário misturar as propostas de alfabetização.

Eu não tenho um procedimento definido. Acredito na prática interacionista na educação. Partindo do currículo, os elementos que são impostos pelo sistema, procuro, dentro do que eu acredito, criar formas metodológicas para promover a interação entre as crianças para que ocorra a aprendizagem. Acredito que, mesmo achando que o que predomina na minha prática seja as concepções da Emília Ferreiro na Psicogênese da língua, acabo misturando um pouco de outras coisas (Professora 1).

A Professora 1 diz que sente dificuldade em entender na prática o que os pesquisadores dizem em âmbitos teóricos. Segundo Belintane (2006), as novas propostas de alfabetização são colocadas como certezas absolutas, e quando surge uma nova proposta de alfabetização, substitui a visão antiga como um dogma, e acaba ocupando o mesmo lugar que a visão antiga ocupava.

Por exemplo, com alguns alunos, em alguns anos, eu já usei o silabário. Já ouvi dizer que em uma época essa prática foi até proibida. Acredito que muitos professores se dizem construtivistas, mas na verdade é difícil saber exatamente o que é o construtivismo e como usar na sala de aula. (Professora 1)

Para os educadores, o pensamento de Imbernón (2010) contribui no sentido de enxergar a formação profissional continuada como um dos caminhos que dê fundamentação à prática por meio da problematização, pensando e repensando a educação.

Ao afirmar que é adepta da concepção construtivista, a Professora 1 se coloca frente a uma concepção de alfabetização, entretanto, tem a consciência de que a teoria por si só não garante a aprendizagem, e que precisa dialogar com as possibilidades práticas para que haja a transposição didática da teoria para a prática.

Acredito que muitos professores se dizem construtivistas, mas na verdade é difícil saber exatamente o que é o construtivismo e como usar na sala de aula. De toda a teoria o que eu mais me preocupo é em valorizar o saber da criança, em enxergar como um ser que aprende e que também ensina, não presto muita atenção nas fases de aprendizagem, mas em todo o processo (Professora 1).

Em oposição ao pensamento da Professora 1, a Professora 2 se declara tradicional no que se refere às propostas de alfabetização, e entende como prática tradicional uma prática em que para ensinar a ler e escrever se inicia das partes para o todo. Todavia, ao observar seu dizer, notamos alguns indícios não só do método sintético, em que se parte de unidades menores, mas de uma mescla dos métodos tradicionais, ou seja, sem perceber, a Professora 2 se apropria de elementos teóricos de várias vertentes da alfabetização.

No embasamento da prática em sala de aula, as professoras se utilizam de diversas metodologias. Citaram o “método tradicional”, “método que dá certo”, “concepção construtivista” e “método fônico”, atribuindo a silabação ao método da cartilha *Caminho Suave* e a Psicogênese da Língua Escrita a Piaget, demonstrando conhecer os alguns elementos que compõem cada proposta de alfabetização utilizada em sala de aula.

Apesar dessa mistura, algumas falas enfatizam a preocupação com a interpretação na perspectiva do sujeito aprendiz. Acreditam que nem todas as crianças se desenvolvem igualmente, mesmo que os métodos de ensino empregados tenham sido os mesmos.

Todas essas questões demonstram que as professoras, algumas vezes, mesmo pensando a partir da concepção construtivista, fazem uso de um silabário para que as crianças decorem as famílias do alfabeto e trazem para a sala de aula exercícios de prontidão e partes isoladas das palavras, demonstrando que adotam uma forma mista de enxergar a alfabetização.

O método fônico é apontado pela Professora 1 como um método que pode ajudar o aluno com dificuldade. Reconhece a importância da consciência fonológica, mas alega que ele por si só não garante a aprendizagem. Para a professora, a apresentação de uma sílaba não pode acontecer de forma descontextualizada, reduzindo a aprendizagem apenas ao som da letra. Assim, a professora admite fazer uso do método fônico, mas não segue o método como se fosse uma cartilha, não usa uma ordem específica.

Mas acredito que é importante que o aluno também tenha consciência fonológica. Ajuda bastante. Eu não ensino de forma descontextualizada, não peço a pronúncia da letra e da sílaba isolada, tem que ter sentido. A correspondência entre o som e a escrita precisa ter sentido (Professora 1).

Mesmo a rede de ensino adotando essa proposta, a professora se coloca de forma reflexiva frente ao que é proposto. Segundo Belintane (2005), o confronto é sempre bem vindo, pois, por meio dele, possibilitamos o confronto de ideias. Para tanto, é necessária uma análise crítica extremamente neutra das diversidades destas ideias.

Dessa forma, a professora não assume o que foi instituído como verdade absoluta, mas, por meio da reflexão sobre o que está sendo abordado na proposta de alfabetização da rede, enxerga uma possibilidade que pode refletir na ação em sala de aula. Admite que o método fônico traz bons resultados, mas que deve ser pensado de forma contextualizada, ou seja, admite os seus limites.

Segundo Belintane (2006), é preciso dar um corte na polarização dos métodos. As avaliações apontam para o fracasso na alfabetização. Dessa forma, surge a ideia de que há um método eficiente na tentativa de excluir o ineficiente.

A professora 2 acredita que, quando um aluno tem dificuldade, é preciso ensinar o alfabeto, e que sem ele é impossível que a aprendizagem ocorra.

Ensinar a ler e escrever a partir das unidades menores, como o alfabeto, nos remete a um método tradicional, em que se inicia do que é mais simples para o mais complexo. Não dá para afirmar que esse método seja arcaico e que não funciona, mas que precisa ser pensado do contexto atual a partir do que já foi produzido teoricamente. Porém, a teoria não pode hiperdimensionar o que é produzido na prática, tampouco desqualificar os métodos tradicionais no intuito de guindar um polo teórico como aquele que irá resolver o problema da alfabetização.

A ideia de pensar em uma aprendizagem de leitura e escrita partindo do alfabeto é pertinente nos dias atuais, todavia, pensar que a aprendizagem da leitura e escrita só ocorrerá se o aluno conseguir aprender o alfabeto é uma perspectiva que teoricamente não se sustenta nos dias atuais.

O alfabeto é o princípio de tudo, não dá para ensinar a ler se o aluno não conhece nem ler o alfabeto. Quando ele não sabe nada fica muito difícil mesmo. Eu insisto bastante nas letras do alfabeto (Professora 2).

Ao afirmar que o aluno não sabe nada porque não sabe o alfabeto, desconsidera-se todo o conhecimento trazido pela criança antes mesmo de entrar na escola. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo antes de as crianças saberem ler e escrever convencionalmente já podem se arriscar em escritas de diferentes palavras (do contexto escolar ou não) e confrontar suas escritas com as convencionais.

Assim, para permitir que a criança aprenda, nem sempre é necessário abrir mão de um método tradicional, mas cuidar para que a aprendizagem não seja apenas uma instrução, e, sim, uma construção, partindo do que a criança traz de casa, daquilo que ela já vivenciou, para que, ao interagir com a língua escrita, possa se identificar e perceber que o que está aprendendo faz algum sentido para sua vida.

Os professores precisam organizar situações didáticas que favoreçam avanços aos alunos, com intervenções pontuais que problematizem o saber das

crianças. A Professora 3 acredita que, em uma atividade didática, a intervenção pode ser feita por outra criança, ou seja, os alunos sentam-se em duplas, intencionalmente, no intuito de que um ajude o outro. Dessa forma, os alunos produzirão eles mesmos, por meio da problematização, o sentido de suas ações, pois estão sujeitos a uma construção de multiplicidades presentes na vida social. Segundo Piaget (1978 *apud* Becker 1993), o conhecimento tem início quando a criança age assimilando alguma coisa do meio físico ou social.

Em relação à organização dessas atividades que desenvolvem em sala de aula, as professoras possuem perspectivas diferentes. Conforme já vimos, a Professora 3 permite que as crianças sentem em duplas, porque acredita que a interação entre as crianças pode promover a aprendizagem. A professora 2 acredita que em duplas as crianças conversam demais e isso dificulta a aprendizagem. A Professora 1 permite que as próprias crianças escolham o lugar e como querem sentar na sala aula. Acredita que, para além da leitura e escrita, essa escolha promove autonomia e estabelece vínculos entre as crianças.

Dentro dessa organização, observamos práticas tradicionais, em que a prática da leitura e escrita está centrada no ensino. Assim, uma conversa pode ser entendida como “algo que vai atrapalhar a aprendizagem”. O aluno por si só, por meio de uma decifração, chegaria ao domínio da leitura e escrita. Em oposição a esta proposta, observamos que as outras duas professoras, mesmo tendo consciência de que, colocando os alunos em duplas, eles conversem um pouco mais, permitem e acreditam que proporcionar uma aula em que eles possam trocar ideias e até mesmo tomar algumas decisões, claro que com algumas regras, direciona o aluno a ter autonomia daquilo que ele mesmo produz.

Um dos aspectos citados por todas as professoras no sentido de promover a aprendizagem da leitura e escrita foram os recursos visuais ou a decoração da sala de aula. Nem sempre esses recursos foram implantados de forma intencional e pedagógica, mas na tentativa de deixar o ambiente mais “bonito”, conforme relatou a Professora 3.

Segundo as professoras, o alfabeto foi disponibilizado pela diretora da escola em todas as salas. Esse é o ponto de partida de todas as professoras. Assim, tanto as propostas mais tradicionais, em que se começam pelas vogais e depois as

consoantes, quanto o método fônico, e até mesmo uma proposta interacionista, poderiam se encaixar nessa forma de iniciar o ensino da leitura e escrita. Claro que essa última não seria uma regra em que todas as vezes as professoras iniciariam o ensino da leitura e escrita pelo alfabeto, mas em alguns casos esse poderia ser perfeitamente um ponto de partida.

A Professora 1 afirma que coloca o nome das crianças em seus pertences. Essa é uma atitude comum, mas que muitas vezes não é pensada intencionalmente. Essa professora tem consciência de que essa atitude pode ajudar a promover a aprendizagem. Segundo ela, colocar os nomes dos alunos em seus pertences ajuda a manter as palavras estáveis. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança descreve a possibilidade de estabelecer uma correspondência entre cada letra e uma parte do nome. A segmentação nas partes não é sistemática, cada uma das partes do nome contém a totalidade do nome. Não há nenhuma diferenciação entre o todo e a parte.

Assim, do ponto de vista das propostas didáticas, o nome próprio é um modelo de escrita estável e é uma peça chave para favorecer o início da compreensão do sistema da escrita. Marcar e identificar pessoas e seus respectivos objetos é algo usual nos intercâmbios sociais (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Uma lista acessível com os nomes das crianças, conforme citado pelas professoras, pode estabelecer o mesmo efeito no que se refere às escritas estáveis. Mesmo que a Professora 3 mantenha essa lista com os nomes das crianças por uma questão burocrática e não intencional, conforme citado por ela, ajuda as crianças para além do que está sendo proposto pela própria professora.

Eu tenho na parede, os nomes das meninas e dos meninos, facilita o preenchimento do cabeçalho e ajuda escrever o próprio nome da hora das avaliações externas (Professora 3).

O uso de um calendário também é citado pelas professoras e, assim como o uso do alfabeto e dos nomes próprios, mesmo que o seu uso não seja pensado de forma pedagógica, ajuda a criança não só a copiar, como é proposto pelas professoras, mas pode promover condições de situações que considerem

diferentes ações das crianças, em que, além da cópia, a criança também tenha condições de ler, observar a sua escrita, interpretar e revisar.

A atividade do “cabeçalho” é apontada pelas professoras como obrigatória. E, para não ser apenas uma cópia, procuram estabelecer alguma relação com as habilidades que precisam ser adquiridas nesta atividade, como o traçado, a caligrafia e a forma com que se usa um caderno. Assim, uma atividade que é obrigatória e que poderia não ter nenhum sentido para as professoras, é pensada como uma atividade que pode promover aprendizagem.

Para a organização das atividades, as professoras desenvolveram um portfólio, o que também é obrigatório, porém, cada professora tem autonomia para pensar seu próprio conteúdo. Segundo a Professora 2, o portfólio ajuda a entender o nível de aprendizagem da sala de forma rápida, já que nele constam todos os dados acomodados em uma tabela.

Para o ensino da leitura e escrita, a Professora 2 acredita embasar sua prática em métodos tradicionais, como o método da cartilha *Caminho Suave*. Isso demonstra que começa a alfabetizar, conforme já vimos, pelas vogais e pelo alfabeto. Concomitantemente ao ensino do alfabeto, a professora apresenta as letras separadamente e posteriormente as sílabas, ou, como mencionou, as famílias das letras que estão sendo apresentadas. A primeira letra do alfabeto a ser apresentada é a letra “F”. Esse é um indício de que a professora usa não somente o método tradicional, como acredita, mas em alguns momentos, mesmo sem perceber, faz uso método fônico.

A Professora 1 acredita não ter nenhuma proposta pré-definida, mas afirma que a escrita espontânea aparece em sua prática na tentativa de ensinar o aluno a ler e escrever.

Como eles ainda não sabem ler, gosto da escrita espontânea. Eu acho que escrever espontaneamente é essencial para conhecer as hipóteses de cada criança sobre a construção do sistema da escrita (Professora 1).

Uma atividade de escrita espontânea foi desenvolvida em parceria entre as Professoras 1 e 3.

Nós fizemos essa atividade em parceira. Ela foi feita a partir do tema, do tema sonhos. Eu expliquei para as crianças como a atividade seria feita, e que eles fariam uma escrita livre, mas que precisariam escolher um tema e que a escrita seria feita dentro desse tema. Um dos grupos escolheu escrever sobre os “sonhos”. Essa atividade é recente (Professora 3).

Observamos nessa atividade uma ação conjunta, o que pressupõe refletir sobre a própria prática. Assim constituída, deu-se uma formação profissional dentro da própria atuação das professoras, por iniciativa delas, segundo a necessidade da turma, abrindo-se espaço para discutir o que vem sendo produzido na prática.

Os temas abordados nos espaços de formação não são discutidos pelos grupos interessados, ou seja, não existe participação alguma por parte das professoras. Segundo elas, a formação não direciona o docente à reflexão sobre sua prática, apenas mostra teorias que falam sobre essa prática. Discutir entre pares o que realmente está sendo trabalhado em sala de aula é uma forma de contrariar essa lógica e pensar sobre o desenvolvimento da prática produzida em sala de aula.

De acordo com as professoras, o conteúdo dessa atividade é essencial para conhecer as hipóteses de cada criança sobre a construção do sistema da escrita. No final, todos os alunos atingiram o objetivo da aula escrevendo com correspondência sonora, exercendo a criatividade e não se restringindo à cópias.

Com o mesmo objetivo, que é o de produzir novas escritas, a Professora 2 produz juntamente com os alunos atividades em que precisem recortar de jornais e revistas palavras já conhecidas. Depois as crianças usam esses recortes para produzir novas escritas.

Na produção dessas escritas, a Professora 3 afirma que é importante que eles tenham a oportunidade de revisar o próprio texto. Eles propõem modificações na escrita e localizam onde essas modificações devem entrar, se faltam letras, se existem letras repetidas que não devem se repetir, se a quantidade de letras traçadas é insuficiente ou então se são muitas ou poucas em comparação com a duração do enunciado, se faltam ou sobram separações.

Segundo a Professora 3, na cabeça das crianças o escritor é aquele do livro, tem um papel de quem é o inteligente, o que sabe, e quando começam a escrever

para que as outras pessoas leiam, passam a ocupar o lugar do leitor - é o que podemos chamar de comunicação social.

A Professora 1 acredita que assim a escrita e leitura são exploradas em seu uso real. A leitura e escrita servem para ler e escrever, mas também para informar, refletir e se divertir.

Segundo a Professora 2, em sua prática em sala de aula acaba enfatizando bastante o uso das partes e das sílabas, que é um indício de um método tradicional. É de suma importância atividades como as propostas pela Professora 3, em que a escrita seja trabalhada de forma global. Pode ser uma forma de contrapor e complementar da professora que cita o método tradicional.

Dessa forma, para desenvolver uma atividade com um texto, de forma global, como afirmou a Professora 2, ela costuma trabalhar com músicas já conhecidas pelas crianças.

Eu dei uma caixinha com umas tiras com frases da música conhecida. Aquela: O sapo não lava o pé. Eles tiveram que colocar as tirinhas na ordem da música. Eu fiquei de olho se eles usavam como referência a palavra "sapo" que estava no cartaz, alguns ficaram olhando para imagem enquanto faziam a atividade (Professora 2).

Sem perceber, a professora usa palavras estáveis como referência, que é um indício do construtivismo. Mesmo afirmando que as crianças procuraram o desenho do "sapo" na ficha de leitura, que é um indício dos métodos sintéticos e analíticos, que priorizam as famílias silábicas, e aparecendo a ideia de um método ideovisual, em que se associa a figura do "sapo" à escrita da palavra "sapo" e o método fônico à grafia e ao som da sílaba, ela não tem ideia de que essa atividade é composta por tantos elementos teóricos e afirma que sua prática é embasada no método tradicional, em que entende o tradicional como o método que ela mesma aprendeu a ler e escrever.

Por meio dessas atividades, as professoras visualizam a evolução das crianças em uma tabela que classifica os níveis de aprendizagem das crianças, como proposto por Ferreiro e Teberosky (1999). Percebemos, então, que o que é realizado na prática é permeado por diversas metodologias. As professoras têm liberdade para escolher as atividades que irão nortear o processo de aprendizagem,

contudo, na hora de avaliar, o sistema obriga que isso seja feito a partir da concepção construtivista. É pertinente que as práticas sejam diversificadas, entretanto, na avaliação não existe a mesma liberdade. As práticas, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ficam a critério de cada professor, não existe um único método. Porém, a avaliação precisa ser feita com base em pressupostos construtivistas, em que são identificados nos níveis de aprendizagem das crianças.

Assim, apesar de as práticas serem diversificadas e mescladas, como mencionamos, a avaliação da aprendizagem ocorre, segundo as professoras, a partir da concepção construtivista. Elas dividem e classificam os níveis de aprendizagem das crianças por meio de uma tabela, no intuito de realizar o que é solicitado pelo sistema. Na ocasião, os contextos de trabalho das professoras tinham a seguinte configuração:

No início do ano.

Professora 1: 25 alunos

10 alunos pré-silábicos

5 alunos silábicos sem valor sonoro

7 alunos silábicos com valor sonoro

3 alunos alfabéticos

Professora 2: 22 alunos

12 alunos pré-silábicos

2 alunos silábicos sem valor sonoro

7 alunos silábicos com valor sonoro

1 aluno silábico alfabético

Professora 3: 28 alunos

8 alunos pré-silábicos

10 alunos silábicos sem valor sonoro

10 alunos alfabéticos

No início do 2º bimestre.

Professora 1 - 25 alunos

2 alunos pré-silábicos

9 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

5 alunos alfabéticos

Professora 2: 22 alunos

3 alunos pré-silábicos

4 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

1 alunos silábicos alfabéticos

5 alfabéticos

Professora 3: 28 alunos

2 alunos pré-silábicos

2 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

12 alunos alfabéticos

3 alfabéticos

Essa configuração nos mostra que, apesar de as professoras possuírem perspectivas diferentes em relação às propostas de alfabetização, os alunos avançaram em relação à aprendizagem, independentemente do método e abordagem que foi utilizado. Ademais, ainda que a proposta da realização dessa tabela seja diferente para cada uma das professoras, já que, como vimos, para a Professora 1, é um parâmetro norteador das próximas atividades, é por meio desses dados que procurará mecanismos para embasar sua prática. Diferentemente da Professora 2 que, apesar dos elementos propostos pela concepção construtivista contidos na tabela, separa os alunos em dois grupos, os que sabem e os que não sabem nada.

Ainda como apoio à prática desenvolvida em sala de aula, as professoras dispõem de um material didático elaborado por professores da rede atuantes no ciclo de alfabetização. O uso do material é obrigatório, mas pode ser complementado com outras atividades. Assim, apesar de as atividades propostas pelo material, segundo as professoras, serem embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cada professora tem autonomia para desenvolver o trabalho da forma como acredita que seja a melhor forma.

A forma mista é a mais utilizada em sala de aula, pois as professoras fazem o que acham que dá certo, levando em conta suas concepções pessoais sobre o ensino e não apenas sobre sua formação. As metodologias são executadas em pedaços, ou seja, em partes das diversas propostas de alfabetização, muitas vezes, sem o conhecimento sobre a contribuição de cada uma delas. Essa mistura acontece não só com professores que assumem mesclar as metodologias, mas com aquelas que assumem uma postura como correta.

As professoras reconhecem a importância da valorização da experiência e da prática no ciclo de alfabetização. Mais do que foi produzido em âmbitos teóricos, é o que está sendo produzido em sala aula. Segundo a Professora 1, não adianta dizer que a criança é pré-silábica sem saber o que isso realmente significa, não pode ser só uma classificação. A teoria não se gesta e não nasce da prática, mas

da apurada reflexão sobre ela. O conhecimento precisa ser constantemente testado e validado na prática.

Segundo a Professora 2, o desconhecimento sobre prática se dá pela falta de formação dos professores ingressantes na educação que acabaram de deixar o ensino superior.

Na faculdade a gente aprende um monte de teoria. Não dá para falar que não é bom. É bom, mas aqueles autores não estão na escola, eles não sabem o que a gente passa. Agora, no magistério a gente aprende a dar aula, sabe, a prática mesmo, aquilo que a gente vai usar de verdade, é muito melhor. Vejo as professoras que chegam só com a faculdade, elas ficam perdidas, não sabem nem usar uma lousa, só sabem teoria (Professora 2).

Segundo Paulo Freire (1998), acredita-se que se for melhorada a formação teórica, conseqüentemente mudar-se-ão as qualidades das práticas.

Um caminho apontado para amenizar o problema da formação profissional, seriam ações de propostas formativas, que aconteceriam na escola, com o professor já em serviço. Porém, as professoras apontam para o fato de que os conteúdos desses espaços não são condizentes com a realidade vivenciada em sala de aula. Como as professoras não participam do processo de elaboração desses conteúdos, na prática fica um pouco fora da realidade que estão vivenciando em sala de aula. É muito mais uma questão burocrática, em que precisa se dar conta dos objetivos propostos pelo sistema, do que de fato algo concreto que incida no contexto atual.

O princípio da formação dos professores precisa ser pensado, no sentido de que os próprios sujeitos contribuam com a sua formação a partir das competências que já possuem.

Eu acho que o meu trabalho na sala de aula é único, o trabalho de cada um. Então, a formação ajuda bastante, mas a formação tem que ser formação prática. Às vezes vem gente com mestrado e doutorado para dar palestra na nossa formação, mas essas pessoas nunca entraram em uma sala de aula, elas não conhecem os nossos problemas. Acho que o importante mesmo é a prática, a teoria ajuda, mas o que manda na verdade é a prática. Teve uma época que a rede colocou as próprias professoras para sair de escola em escola contando a experiência, eu acho que eu aprendi muito mais assim. Aprendi com as minhas colegas de profissão, aprendi trocando (Professora 2).

Nós quase não participamos do processo de elaboração das atividades. Daí quando chega para gente já está quase tudo pronto, não me sinto parte do processo. Tem que ser da mesma forma que fazemos com o aluno. Na verdade, vem uma cartilha contendo o passo a passo que devemos seguir, daí quem tem uma postura mais aberta acaba sentindo mais dificuldade. Minha formação acaba sendo fora da escola, daí busco lugares que mais parecem com o que acredito. Senão vou ficar o tempo todo ouvindo coisa que eu não concordo, acho que se tivesse na escola ficaria mais fácil (Professora 1).

Se nós tivéssemos grupos de formação “reais”, ao invés de discutirmos o que o sistema quer, acho que contribuiria sim. A faculdade não forma para a sala de aula. Aprendemos mesmo é aqui na escola. Só que nossa busca é solitária. Não temos com quem discutir (Professora 3).

As professoras estão inseridas em um contexto cujo processo de formação é dissociado das questões e problemas vivenciados na prática. Elas não fazem parte do processo de construção dos conteúdos que serão trabalhados nos grupos de formação, assim, verifica-se uma supervalorização do que é instituído pelo sistema em detrimento dos problemas que estão sendo enfrentados pelas professoras e pelos alunos em sala de aula.

Notamos, ainda, tentativas muito tímidas em ajudar as professoras. Um dos exemplos é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, como as professoras relataram, ainda não atingiu todas as escolas para que possamos refletir sobre sua contribuição.

O que é unânime é pensar e refletir sobre a importância da formação profissional continuada e que essa pode contribuir efetivamente nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

As professoras acreditam que a formação profissional, quando pensada e direcionada aos problemas vivenciados em sala de aula, pode levar o professor a uma consciência da ação que desenvolve e, conseqüentemente, pode melhor interpretar sua prática.

Assim, as ações formadoras podem possibilitar ao professor tomar consciência das dimensões envolvidas em sua prática. Cada ação formadora possibilita a ampliação da consciência da ação que desenvolvem, e, portanto, um clareamento das direções a serem impressas na ação do professor em sala de aula.

Capítulo 3 ORIENTAÇÕES PARA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Podemos afirmar, por meio das análises do Capítulo 2 deste trabalho, levando em consideração as entrevistas apresentadas, que as professoras possuem perspectivas diferentes em relação às propostas de alfabetização, em que, cada professora insere em sua prática uma “metodologia própria”, baseado na sua própria concepção de ensino e aprendizagem, insere o que acredita ser mais eficaz em cada situação.

Segundo Weisz (1999), o que predomina nas práticas pedagógicas é a teoria empirista, em que o modelo de aprendizagem é baseado em estímulo-resposta. Em um processo repetitivo e de acúmulo de informações, as respostas erradas vão sendo substituídas pelas corretas. Se pensarmos em métodos, podemos enxergar nas cartilhas essa concepção, em que gradativamente, por meio do treino, e de um processo que vai ficando cada vez mais complexo à medida que ocorre. Weisz (1999) esclarece que essa concepção está arraigada na prática dos professores, já que, mesmo aqueles que têm uma visão do aluno como centro do processo de aprendizagem e que se preocupam em diversificar as atividades, acabam sem perceber usando elementos desconexos contidos nas cartilhas para embasar sua prática em sala de aula.

As entrevistas feitas com as professoras das escolas públicas ilustram, ainda de forma tímida, o descompasso entre o conhecimento que possuem sobre correntes teóricas educacionais e a aplicação destas em seus trabalhos.

Nesse sentido, talvez seja interessante pensar uma proposta de formação que, entre outras ações formativas, leve os professores a refletir sobre as propostas de alfabetização e (re)pensem os elementos teóricos, que, muitas vezes, já existem em suas práticas, para que assim consigam visualizar outras possibilidades de ações e intervenções em sala aula.

Observar o contexto histórico e entender o que foi pensando em cada época pode servir de fundamento para que haja condições de transitar pelas teorias e fazer com que elas dialoguem com o que vem sendo produzido atualmente, em consonância com as concepções do próprio professor.

Como vimos no Capítulo 1, as concepções de alfabetização são marcadas em seu contexto histórico por divergências metodológicas, ora se defende um determinado método, ora se implanta um outro como aquele que irá resolver o problema da alfabetização. Como precisamos de professores bem formados, que tenham condições de refletir sobre o que foi pensado em âmbitos teóricos para fazer a transposição didática da teoria para a prática o coordenador pedagógico precisa mediar situações no sentido de buscar novas alternativas que qualifique cada vez mais a prática do docente.

Com base na discussão realizada no Capítulo 2, este trabalho aponta para a hipótese de que se os professores reconhecerem mais ou outros elementos teóricos e práticos de várias vertentes de alfabetização, sensibilizando-os para que abram os olhos para outras possibilidades, talvez melhor eles possam dar conta de suas incumbências. Mas, como isso não depende única exclusivamente da boa vontade dos professores, pois sabemos das variáveis que compõem a problemática em torno da formação inicial, a sugestão é propor e pensar ações interventivas que irão nortear suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, considerando as necessidades formativas que essas professoras apontaram, iremos promover neste capítulo uma reflexão sobre possíveis orientações formativas, no sentido de colaborar com as ações desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, fornecendo elementos para direcionar o ensino dessa área do conhecimento, promovendo e socializando informações pertinentes e úteis ao conjunto de professores e coordenadores.

A proposta de alfabetização utilizada pelo professor em sala de aula deve pressupor um ensino de leitura e escrita como ferramenta determinante de inserção social, para que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da leitura e escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

No entanto, não podemos excluir os métodos tradicionais, alegando que são arcaicos, mas cabe refletir sobre a possibilidade de que as propostas mais contemporâneas tentem contemplar a necessidade do aluno contemporâneo.

Assim, não dá para dizer que o aluno que é capaz de juntar $B+A=BA$ é um aluno alfabetizado, mas que, ampliando, esse aluno que sabe juntar as letras também consiga fazer uso de outras situações comunicativas, problematizando o que está sendo discutido. O problema não é fazer uso de elementos do método tradicional, mas se deter a ele, sem considerar outras possibilidades para alfabetização. E este seria o papel que um coordenador pedagógico, por exemplo, poderia desempenhar em ações formativas: mediar o acesso dos professores a tais possibilidades.

Pensar no ensino de leitura e escrita é antes se questionar sobre a concepção do ensino de leitura e escrita que orienta o trabalho do professor, e que algumas vezes, é anulado pela escola. Em sala de aula, é muito comum, por exemplo, se mandar ler em voz alta com a atenção centrada em aspectos que serão valorizados e corrigidos prioritariamente: a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade dos sons pronunciados, etc. Alguns professores supervalorizam o ensino dos mecanismos de leitura como se estes fossem o suficiente.

Aprender a ler e escrever é muito mais do que isto: é construir um novo objeto conceitual (a língua escrita), é entrar em um novo tipo de intercâmbio linguístico e cultural (FERREIRO, 1997).

Ler é muito mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor (COLOMER e CAMPS, 2002).

A concepção de leitura e escrita que visa apenas o ensino do código escrito, bastando apenas aprender a decifrá-lo e oralizá-lo, ainda existe e persiste em muitas escolas públicas. Os alunos são capazes de juntar as letras em sílabas e as sílabas em palavras, mas estão longe de uma compreensão e de uma reflexão sobre o que leem, tampouco de procurar informações em diferentes fontes, avaliá-las e questioná-las.

Colomer e Camps (2002) chamam atenção para o conhecimento de mundo como pré-requisito para que o leitor consiga compreender o que lê. Assim, formar

um leitor competente supõe, entre outras coisas, formar alguém que estabeleça relações entre o que lê e outros textos já lidos; que perceba a possibilidade de atribuição de diferentes sentidos a um mesmo texto.

Podemos assumir, então, que a compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos. Parece que o processamento em diferentes níveis não segue uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos e hipóteses globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles. (COLOMER e CAMPS, 2002).

Nesse contexto, não podemos deixar de apontar o multiletramento como alternativa para compreensão da leitura e escrita. A escola tem o papel de interferir no sentido de levar o aluno a questionar as diversas informações trazidas pelas novas tecnologias. Assim, para além da interpretação do que seja ler e escrever, a proposta é que o aluno tenha condições de, assim como na leitura e escrita convencionais, também tenha condições de interpretar e questionar o mundo a sua volta.

Segundo Rojo (2015), o Brasil é um país em que a grande maioria da população consome a cultura das massas, assim, a escola tem a incumbência ética de potencializar os multiletramentos críticos. Fora da escola o aluno tem acesso a informações, músicas, programas de televisão, jogos, por meio dos recursos que estão disponíveis. Pertencer à geração que já nasceu inserida na tecnologia, não significa ter domínio sobre ela, já que essa condição exige uma postura crítica frente às demandas. A escola precisa proporcionar ao aluno condições para que ele consiga fazer a leitura da linguagem tecnológica da mesma forma que a escrita. Ele precisa ter a consciência de que esse tipo de linguagem fala, e que por trás existe uma mensagem que muitas vezes é plausível de interpretação, a mensagem subliminar.

Fazer uso das novas tecnologias não é somente saber usá-las, mas interpretá-las. É discutir e refletir sobre o que está por trás do jogo que está jogando, da mensagem que é lida nas redes sociais. É buscar outras fontes de informações, buscando um diálogo subjetivo entre elas. É discutir criticamente os recursos que estão disponíveis. Assim como fazemos a interpretação de um texto escrito. A

interpretação de outras linguagens também faz parte da formação de um cidadão crítico, levando o aluno a checar e questionar antes de consumir a cultura de massa (ROJO, 2015).

Dessa forma, o professor precisa pensar sua prática no sentido de permitir que as crianças compreendam as diferentes funções sociais da escrita e ao mesmo tempo favorecer a formação crítica dos alunos quanto às informações recebidas, confrontando com os colegas as diferentes interpretações de um mesmo assunto.

A partir dos relatos das professoras desta pesquisa, verificamos que as propostas e metodologias de alfabetização utilizadas em sala de aula são mescladas e que por vezes elas não reconhecem muito bem a proposta de alfabetização que está sendo utilizada. Assim, uma proposta de formação poderia ter como ponto de partida fazer com que o próprio professor identifique as diferentes propostas de alfabetização presentes em sua prática e como podem contribuir com a construção de uma prática a partir de novas possibilidades.

Pensamos que é necessário introduzir a teoria para que seja dialogada com a prática, já que as professoras entrevistadas mencionaram o fato de que sentem dificuldade em enxergar suas práticas em âmbitos teóricos.

Para pensar no conteúdo de proposta de formação que contemple nossos objetivos, analisamos as respostas dessas professoras e, dentro da bibliografia deste trabalho encontramos o que consideramos adequado para desenvolver esta proposta.

Conteúdos para orientar a proposta de formação:

1 - Concepções de Aprendizagem.

2 - Propostas de Alfabetização; Metodologias; Alfabetização e Letramento.

3 - Ação Docente.

No intuito de elucidar o que foi considerado como relevante na construção de uma proposta de formação, dividimos esses conteúdos em encontros com os professores, para que os coordenadores consigam visualizar aquilo que mais aparece na prática e, juntamente com o seu grupo de professores, possam pensar em ações interventivas por meio dessas orientações de proposta formativa.

Embora os conteúdos sejam contemplados de forma teórica, os textos apresentados trazem exemplos práticos, elucidando de forma clara o que as professoras disseram ter dificuldade, que é visualizar o que é produzido em âmbitos teóricos em suas práticas. Visando otimizar o tempo, todos os textos serão lidos em casa pelos professores e, posteriormente, discutidos na formação continuada.

Proposta de formação:

1º encontro

Discussão:

Texto: BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 18(1), p. 43-52, jan./jun.1993.

A leitura desse texto terá como objetivo a investigação por parte dos professores das concepções de aprendizagem nas quais suas práticas estão inseridas. Mais adiante, uma etapa posterior, dependerá dessa etapa para embasar o olhar do professor.

2º encontro

Discussão:

Fazer um levantamento das propostas de alfabetização que mais aparecem na prática desenvolvida em sala de aula pelo professor.

Nessa etapa, o objetivo é que o coordenador pedagógico reflita junto ao seu grupo sobre as propostas de alfabetização que os professores “acreditam” que

embasam suas práticas, sem que ele tenha tido o suporte teórico para pensar nessas questões. Assim, em uma etapa posterior, já com o embasamento teórico e com a troca de saberes entre o grupo, já tendo revisitado a teoria e acessado o que os demais professores do grupo produzem, possam dialogar sobre o que de fato acontece em sala de aula.

3º encontro

Discussão:

Texto: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal, MEC, Seminário Alfabetização e Letramento em debate. Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

Essa etapa é importante para que os professores (re)conheçam os métodos que aparecem em suas práticas, que, muitas vezes, são permeadas por teorias, mas eles não conseguem perceber.

Iremos propor o preenchimento de uma tabela relacionando os métodos e propostas de alfabetização que mais apareceram na prática dos professores com as concepções teóricas de aprendizagem que vimos no 1º encontro. O objetivo aqui é que o coordenador pedagógico direcione o olhar do professor para que entenda que sua forma de pensar a prática está diretamente ligada a uma epistemologia, mesmo que ele não tenha consciência disso, sensibilizando para que abram os olhos para outras possibilidades.

4º encontro

Discussão:

Depois da discussão e leitura dos textos, em que asseguramos as condições didáticas para esse encontro, iremos propor novamente, uma discussão sobre a proposta de alfabetização que o professor acredita que mais apareça em sua prática desenvolvida em sala de aula.

5º encontro

Discussão:

Texto: BELINTANE, Claudemir. **Guerra dos Métodos**. In: MENTE E CÉREBRO. São Paulo: Edição especial, n. 5, p.64, 2005.

O objetivo do coordenador pedagógico em relação a essa discussão é direcionar os professores a uma reflexão sobre o fato de que não é o método o responsável pela aprendizagem, e que, se acharem necessário, podem fazer uso de métodos mais tradicionais, bem como, uma mescla entre eles.

6º encontro

Discussão:

Levando em consideração os textos e discussões apresentadas. O coordenador pedagógico irá propor que o grupo pense em práticas a partir de uma concepção de aprendizagem em que o aluno seja o centro do processo e em qual proposta de alfabetização essa concepção está inserida. As condições didáticas foram asseguradas nos encontros anteriores.

Discussão final:

Durante os encontros o coordenador pedagógico, juntamente com os professores, irá direcionar a formação conforme achar necessário, já que cada realidade escolar demanda intervenções diferentes.

Consideramos que, nesse momento da proposta de formação, é possível que já tenhamos alcançado nosso primeiro objetivo, que é direcionar os professores a uma reflexão sobre as propostas de alfabetização, identificando os elementos teóricos, que muitas vezes já existem, em suas práticas. Então, podemos propor que o grupo relacione a escolha da proposta de alfabetização com a ação desenvolvida pelo professor em sala de aula.

Discussão: Você acredita que a escolha da metodologia de alfabetização contribui com o desenvolvimento da ação do professor em sala de aula?

Espera-se que, assim, com o apoio do coordenador pedagógico que irá mediar essas discussões, os professores consigam visualizar maiores possibilidades de ações e intervenções em sala aula.

Nosso segundo objetivo está relacionado à percepção de que, como vimos no Capítulo 2, as práticas das professoras estavam ligadas a questões subjetivas, o que nos leva a pensar que é importante que o professor reflita com o objetivo de entender o que aparece, em alguns momentos, de subjetivo em sua prática, e que esse não é o problema, já que o desenvolvimento profissional do professor também é marcado por questões subjetivas, mas o problema é que a prática não pode ser “apenas” baseada na própria concepção do professor, mas essa deve dialogar com o que foi produzido e discutido em âmbitos teóricos e práticos.

O conceito de identidade, discutido neste trabalho, tem um grande impacto na prática profissional dos professores e no direcionamento do nosso objetivo, pois, dado sua subjetividade, provoca uma reflexão sobre aspectos que envolvem a ação individual, mas também como essa ação é vista pelo coletivo, como eu me relaciono com o outro, como esse outro se relaciona com o grupo, e como questões relacionadas vida pessoal do professor, incidem na vida profissional. Dentro desse contexto, pensamos em orientar a partir de uma proposta de formação de professores que considere a identidade de cada um.

Com base nos relatos, pensamos que seja necessário que os professores entendam que, muitas vezes, a prática desenvolvida em sala de aula, é direcionada por práticas vivenciadas como alunos. Assim, nosso objetivo é direcionar o professor a uma reflexão sobre sua própria vida escolar, no intuito de entender que, muitas vezes, nossa prática é influenciada pela nossa trajetória de vida. Baseado no poema *Circuito Fechado* escrito por Ricardo Ramos, em que descreve sua rotina diária, apenas com substantivos, a proposta² é que cada professor escreva um

² A título meramente ilustrativo, esta atividade já foi desenvolvida e os resultados foram interessantes, o que nos leva a pensar que sua reprodução é pertinente neste momento do trabalho.

texto “apenas com substantivos”, contando sua trajetória desde o ingresso na pré-escola.

Os professores podem perceber, por meio dessa atividade, que as situações vivenciadas ainda na infância podem ter relação com a escolha profissional. E a partir dessas questões começar então a problematizar as práticas desenvolvidas em sala de aula. A ação que produzem, muitas vezes, está relacionada à sua realidade cotidiana, reproduzem o que vivenciaram como aluno e acabam não tendo condições de proporcionar algo diferente já que foram formados nesses moldes.

Questões individuais como a forma que professor enxerga a si mesmo, e a relação que este tem com o conhecimento podem ajudá-lo a transpor o que aprendeu na teoria para prática que será desenvolvida em sala de aula, porém, a construção de conhecimentos didáticos por parte do professor requer o planejamento de situações de formação que promovam a resolução de problemas desafiantes relacionados ao ensino e à aprendizagem de determinados conteúdos, a interação com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos. A formação precisa ser pensada a partir da perspectiva identitária, pois o desenvolvimento profissional do docente depende do quanto este se reconhece como indivíduo e profissional, modificando a forma em que atuará no âmbito educacional.

A responsabilidade da formação precisa ser compartilhada por todos, sempre abrindo espaço para a fala do outro, para que não se instaure um poder autoritário, mas de direcionamento, de mediação, quando necessário, ou seja, orientar para além do que os professores fariam sozinhos, porém sem deixar de dar voz ao outro, já que o mediador também é um educador em processo constante de formação.

Para realizar essas sugestões de formação que foram descritas acima, foi necessário refletir sobre o que ocorreu em momentos anteriores olhando para trás, com certo distanciamento, registrar e antecipar possíveis correções de rota.

De acordo com Sousa (2000), é necessário pensar em alguns critérios para que o coordenador tenha condições de refletir sobre o que pode ser inserido em uma pauta de formação.

O coordenador, em função do espaço em que atua, tem como realidade a ser enfrentada a formação continuada dos professores, objetivo que está diretamente ligado à ação pedagógica da escola. É papel da gestão proporcionar espaços de reflexão e formação dentro do ambiente em que o professor atua, pois é condição para o exercício de uma educação consciente.

A parceria, neste caso, é fundamental para o desenvolvimento e o sucesso do trabalho na escola, portanto não basta uma somatória de pessoas para a formação de um grupo, mesmo considerando a individualidade de cada um, o grupo interfere na atividade do professor individualmente. Faz-se necessário pensar em espaços de parceria, que corresponda a uma atuação articulada da equipe gestora sobre a escola, possibilitando a construção do grupo e desenvolvimento de um trabalho no coletivo.

Como já vimos, as professoras “fabricam” suas próprias metodologias, e acreditam que assim, não estão embasando sua prática em âmbitos teóricos. Nosso terceiro objetivo é demonstrar que, mesmo sem perceber a teoria permeia a prática do professor e que não existe nenhum problema em misturar ou mesclar as concepções, mas que as conhecendo, cada professor terá um melhor direcionamento da sua prática desenvolvida em sala de aula.

Exemplo de atividade utilizando várias concepções de alfabetização

A Professora 3 relatou que fica difícil desenvolver uma atividade com crianças que não sabem ler. Segundo ela, algumas crianças não sabem o alfabeto e, como parte do ensino das letras isoladamente para ensinar, sente dificuldade para pensar em atividades para essas crianças.

Nosso objetivo aqui é propor uma atividade para que as crianças leiam mesmo sem saber ler considerando os alunos como leitores, evitando colocá-los em posição de decifradores.

1 passo: Escolher o texto que será trabalhado. Essa é uma etapa muito importante, já que é um momento em que o professor terá liberdade de escolher o

material didático que será trabalhado. Segundo Weisz (1999), mesmo quando os professores têm autonomia acabam escolhendo trechos nos moldes das cartilhas, como por exemplo:

O sapo

O sapo é bom

O sapo come inseto

O sapo é feio

O sapo vive na água e na terra

Ele solta um líquido pela espinha

O sapo é verde³

O coordenador pedagógico pode intervir junto ao professor, no sentido de refletir sobre os objetivos que precisam ser alcançados. Observamos nesse trecho indícios de um texto simples em que se parte do que é mais simples para o mais complexo, sem nenhum contexto e frases soltas que não se interligam com o todo, muito comum em cartilhas, conforme mencionamos no Capítulo 1 deste trabalho.

O coordenador pode propor a elaboração de uma coletânea de textos para subsidiar a ação do professor no decorrer do ano letivo. Com a ajuda dos professores essa coletânea pode conter: cantigas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, anedotas, provérbios, fábulas, lendas ou contos. De acordo com a estrutura dos PCN é interessante garantir aos alunos aulas específicas de leitura e produção de texto, por meio de práticas contextualizadas, para que assim possam desenvolver de forma cada vez mais competente as habilidades leitoras e escritoras. Vejamos no poema abaixo como cada frase completa o sentido do texto:

A foca

Quer ver a foca

Ficar feliz?

³ Trecho extraído da obra “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (Weisz, 1999, p.56)

É pôr uma bola
No seu nariz

Quer ver a foca
Bater palminha?
É dar a ela
Uma sardinha⁴

O professor pode escrever o trecho do texto na lousa e pedir para que os alunos repitam. Perguntar aos alunos o que está escrito em cada um dos versos. Repetir a leitura para que eles percebam a divisão do texto em partes.

Vejamoss nessa atividade que, inserir um texto pensando a partir de um gênero textual, utilizando-o como instrumento para alfabetização, nos remete a concepção interacionista, já que diferentes portadores de textos possuem diferentes funções sociais que determinam diferentes formas de organizar e compreender a língua escrita, gerando, portanto, diferentes expectativas a respeito do que se encontra por escrito nos diversos portadores de escrita. Em contrapartida, se pede para que o aluno repita o texto, que é um indício do método tradicional e que perceba que o texto é dividido em partes direcionando-o a uma consciência fonológica, ou seja, podemos observar várias propostas de alfabetização em uma mesma atividade.

2 passo: O professor pode dividir os alunos em duplas, para que as ideias que eles têm sobre leitura e escrita sejam confrontadas. Pedir para que cada um deles leia o texto “A foca”, indicando a leitura com o dedo. Caso acabe a leitura antes de terminar de passar o dedo, o professor pode intervir e perguntar por que isso aconteceu. Essa é uma perspectiva interacionista de aprendizagem, em que o processo de leitura e escrita vai sendo construído (Becker, 1993). Confrontar ideias sobre o que leitura e escrita não seria possível a partir de uma concepção em que considerasse o processo de leitura e escrita como certo ou errado.

⁴ Trecho extraído da obra “A Arca de Noé” (Moraes, 1991).

3 passo: O professor pode oferecer um texto da coletânea que mencionamos, recortar em tiras e pedir que os alunos coloquem em ordem. Nessa etapa, podemos permitir que os alunos cole as tiras antes da correção, no intuito de perceber como eles estão construindo o processo de leitura. Se optarmos por pedir que as crianças cole apenas depois da correção, teremos uma intervenção e um indício de uma prática tradicional em que se valoriza o certo e o errado, o que não dificulta alcançar o objetivo da atividade.

Assim, percebemos que em uma única atividade é possível que apareçam elementos de várias vertentes de alfabetização, e que, conhecê-las, direciona o professor a melhor interpretar sua prática desenvolvida em sala de aula.

Defender uma abordagem teórica como a única que irá resolver o problema da alfabetização é desconsiderar tudo o que já foi produzido. Nosso embate não deve priorizar o método, mas a formação de quem alfabetiza para que conhecendo as diferentes propostas, os professores tenham condições de criar mecanismos para melhor embasar sua prática.

Usando esse mesmo texto, escolhido a partir da coletânea, partindo do pressuposto de que as crianças já conhecem o texto, podemos propor uma atividade em que o objetivo seja salientar os conteúdos que já foram estudados por meio de uma leitura focalizada. O professor pode propor que o aluno identifique quantas letras tem cada palavra, letra inicial, final. Assim, o aluno irá refletir sobre o sistema da escrita.

Após a exploração do texto, o professor pode realizar a leitura compartilhada do texto. Pedir para os alunos identificarem no texto as letras do alfabeto, as sílabas e/ou palavras que estiverem sendo trabalhadas. Assim, o professor poderá desenvolver sua prática a partir de unidades menores, como a letra, em direção das unidades maiores, como as sílabas, ou então a partir da consciência fonológica representada por cada sílaba.

Uma questão que também gostaríamos de retomar diz respeito ao fato de que sempre que as professoras mencionaram a alfabetização se remeteram à disciplina de Língua Portuguesa. O coordenador pedagógico pode orientar os professores no sentido de que a alfabetização não precisa ficar restrita a essa

disciplina. Se observarmos o currículo do 1º ano do ensino fundamental, a disciplina de História contempla o ensino do costume de crianças indígenas.

Partindo do pressuposto de que o conteúdo “costume de crianças indígenas” já foi estudado, o professor pode propor que as crianças preencham um quadro por meio de escrita espontânea, dando-lhes oportunidade de interatuar com uma variedade de escritos.

| |
|-----------------------------------|
| ONDE MORAM AS CRIANÇAS INDÍGENAS? |
| QUAIS AS BRINCADEIRAS? |
| QUAL O TIPO DE MORADIA? |

Essa atividade atribui um espaço para o trabalho com conteúdo conhecido pelas crianças em situações nas quais é significativo ler e reler o conteúdo estudado, as perguntas e respostas, proporcionando reflexões sobre o que está escrito e onde. A atividade traz como enfoque o uso social da escrita, mas pode ter como objetivo fazer também com que o aluno perceba a sonoridade das palavras.

Nosso quarto objetivo é apresentar uma atividade dentro de um contexto que não apareceu nos relatos apresentados no Capítulo 2, que é o conceito de multiletramento como uma questão de formar cidadãos críticos. Na tentativa de elucidar a questão aqui colocada, iremos citar uma atividade em que os alunos do ciclo de alfabetização tenham condições de questionar as informações recebidas pelos meios de comunicação. Para tanto, o programa de televisão escolhido foi o *Sítio do Pica Pau Amarelo*, série adaptada da obra homônima de Monteiro Lobato. A personagem Emília, de Monteiro Lobato, é movida pelo desejo de viver experiências incomuns, sem explicações lógicas transita entre o mundo real e sua imaginação. A atividade permite transitar pela história sem a preocupação com o que é politicamente correto.

O professor pode apresentar essa série às crianças. Debater sobre o fato de a boneca ser falante, egoísta, e mentirosa, sem a preocupação do que é politicamente correto, para que os alunos reflitam e exponham sua opinião sobre a

personalidade da Emília. Dessa forma, o aluno será colocado frente ao conteúdo que recebeu pela televisão de forma crítica, mesmo ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente.

Os relatos apresentados no Capítulo 2, também nos mostram que, as professoras, se preocupam com um objetivo maior que é que a criança seja alfabetizada, em outras palavras, que a criança leia. À medida que o processo ocorre, as professoras vão fazendo uso do que está dando certo, porém não existe uma preocupação, um objetivo específico para cada atividade. Elas não mencionaram o que pensam para realizar uma determinada atividade, apenas como as realizam.

Essa questão irá nortear nosso quinto objetivo. Pensar em o que se quer alcançar é fundamental para que se tenha clareza do processo. No entanto, gostaríamos de destacar um ponto que consideramos ainda mais importante, que são as condições didáticas ofertadas para que o aluno alcance os objetivos propostos. Muitas vezes, não basta que o professor tenha claros os objetivos que serão propostos, é preciso que ele consiga enxergar se as condições didáticas foram asseguradas anteriormente.

Essa é uma percepção muito importante, pois quando o professor pensa em seus objetivos, pensa em onde quer chegar, em o que precisa alcançar, mas quando pensa nas condições didáticas que precisam ser asseguradas, pensa no que ele como professor fez para que o aluno conseguisse desenvolver uma atividade, ou seja, pensa no processo para além do objetivo da atividade proposta naquele momento. As atividades passam, então, a ser desenvolvidas de forma interligada, isso independentemente do método utilizado. Pensar assim pode direcionar o professor a refletir sobre uma prática que aconteça de forma progressiva, no sentido de que o aluno consiga desenvolver a atividade proposta porque as condições foram asseguradas em momentos anteriores.

Por fim, nosso sexto objetivo será apontar, por meio de uma situação didática, as inferências feitas por um docente que pensa a partir da concepção construtivista. As professoras apontaram nos relatos apresentados, que sentem dificuldade em usar o “construtivismo” em sala de aula. Nosso intuito é promover uma sistematização da prática, no sentido de que percebam que essa concepção

já está inserida, mesmo que elas não percebam, ou seja, nosso objetivo é esclarecer o que pode pensar uma professora partir da concepção construtivista.

Para contemplar nossos dois últimos objetivos, iremos analisar duas situações didáticas, constantes em Molinari e Castedo (2008), relacionadas ao que as professoras entrevistadas disseram fazer em sala de aula.

Na primeira situação didática, iremos observar por meio da fala da professora, que é possível mesclar as propostas de alfabetização em uma mesma atividade, e que além de pensar em seu objetivo a professora pensou também em condições didáticas que precisariam ser asseguradas para o desenvolvimento da atividade. Na segunda situação didática, observaremos como a professora faz suas intervenções a partir do que o aluno está propondo.

Situação 1⁵: Leitura de nomes próprios

Professora: Aqui tem dois nomes escritos. Em um diz “Rodrigo” e no outro “José” (lê invertendo a ordem de apresentação). Onde será que diz “José”?

(Félix e Trinidad assinalam JOSÉ)

Professora: Por que vocês acham que aqui diz “José”?

Félix: Porque tem esta (assinala J) e esta (O) e esta (S) e esta (E).

Trinidad: “José” tem nome pequeno no cartão. Quantidade de letra

Professora: Vamos ver, me conte o que é “nome pequeno”?

Trinidad: Letras!

Professora: Ah! Você quer dizer que tem poucas letras? O que vocês acham? (dirigindo-se a Félix e Érika).

Érika: Sim, aqui tem pouquinho (assinalando JOSÉ).

⁵ As situações 1 e 2 correspondem a trechos traduzidos livremente para o português da publicação “La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y la escuela” (Molinari e Castedo, 2008, 38 e 39).

Trinidad: Letras.

Professora: Sim, efetivamente aqui diz “José” (assinalando enquanto lê) e tem menos letras que esse (assinalando RODRIGO). Aqui diz “Rodrigo”, que tem mais letras (lê assinalando).

Professora: Agora vamos procurar entre esses três nomes. Em um diz “Karen” e no outro “Maria Libertad” e no outro “Ana” (lê invertendo a ordem de apresentação).

Onde vocês acham que diz “María Libertad”? nome composto

Érika: Aqui tem muitas letras (assinalando MARÍA LIBERTAD) e aqui tem pouquinho (assinalando KAREN).

Trinidad: “José” também.

Professora: Então, o que diz aqui? (assinalando o cartão MARÍA LIBERTAD).

Érika: Aqui, “María Libertad” (pegando o cartão MARIA LIBERTAD).

Professora: Todos concordam?

Félix: Sim, têm muitas.

Professora: Vou lê-los “María Libertad”, “Karen”, “Ana” (assinalando cada nome).

Trinidad: “José” (assinalando JOSÉ).

Professora: Que ótimo! Você se lembrou!

Trinidad: Tem esta (assinala o J).

Professora: E este também tem esta (apresentando o cartão de JOSEFINA e assinalando o J).

Trinidad: Tem pouquinho (assinalando JOSÉ).

Professora: Sim, e esse tem mais. Aqui diz “Josefina” (lê assinalando JOSEFINA).

Olhem: em um diz “José” e no outro “Josefina” (enquanto coloca um cartão debaixo do outro).

Trinidad: “Josefina” como “Carolina”.

Professora: Quais outros nomes terminam como “Josefina” e “Carolina”?

Érika: “Melina”... “Marina”, como a minha irmã!

(a professora escreve em um papel CAROLINA, MELINA, MARINA e lê).

Trinidad: Parece um versinho. E olha... todos tem esta! (assinala o A final em cada um dos nomes).

Professora: Sim, com o “a”, e também terminam igual quando falamos... “Josefina”, “Carolina”, “Melina”, “Marina”, viram? (as crianças confirmam). Bom, agora temos o cartão de “María Libertad” e de “José”, vamos organizar para que os três possam copiar uma parte cada um. Como sabem, enquanto um escreve os outros vão ajudar aquele que está escrevendo. Quando terminarem, me avisem.

Vejamos a seguir nossa análise dessa atividade:

Possíveis objetivos da professora:

- Refletir sobre o sistema de escrita considerando seus aspectos quantitativos e qualitativos;
- Pensar sobre o sistema da escrita quantas e quais letras usar;
- Entender que existe uma correspondência entre cada letra e uma parte do nome;
- Identificar o nome dos colegas.

Podemos observar nesses objetivos que existem indícios da concepção construtivista, mas também do método fônico, ou seja, uma mescla entre as propostas de alfabetização.

Condições didáticas asseguradas

Para realizar essa atividade as crianças precisam compreender uma das características fundamentais da escrita, a estabilidade da sequência. Cada palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e na mesma ordem. No exemplo abaixo, o aluno já sabe como se escreve o nome do José

Professora: Por que vocês acham que aqui diz “José”?

Félix: Porque tem esta (assinala J) e esta (O) e esta (S) e esta (E)

Antes de propor essa situação didática a professora precisou pensar em condições que garantisse que as crianças conseguissem realizá-la, para tanto, foi necessário, em etapas que antecederam o momento dessa atividade, apresentação das letras do alfabeto (método tradicional), leitura do nome próprio e observação na constância da escrita (concepção construtivista). Para trabalhar estes conteúdos podemos propor algumas atividades:

i) Ajudante do dia e chamada:

Todos os dias, no início da aula, ter um momento para o ajudante do dia. A criança retira de um saquinho seu nome e o posiciona no mural. Logo após, realiza a chamada lendo os nomes na lista da classe fixada no mural. Quando o aluno não reconhece o nome de determinado colega, a professora o auxilia dando pistas para a leitura.

ii) Memória de nomes:

Montar um jogo da memória com fotos e nomes. Esse jogo poderá compor o canto de jogos.

iii) Alfabeto:

Conforme relatado pelas professoras no Capítulo 2, a leitura pode ser feita de forma tradicional.

Em um dos trechos recuperados de Molinari e Castedo (2008), a professora troca a ordem dos cartões favorecendo que as crianças aprendam a buscar onde ler, assim como permite que as crianças possam, por meio das pistas que o texto dá, antecipar onde pode estar escrito aquilo que informa, articulando dados qualitativos e quantitativos do texto.

Professora: Aqui tem dois nomes escritos. Em um diz “Rodrigo” e no outro “José” (lê invertendo a ordem de apresentação). Onde será que diz “José”?

Essa etapa deu condições para que a criança percebesse que existem nomes “pequenos” e que ao perguntar:

Onde vocês acham que diz “María Libertad”?

Já sabiam que “María Libertad” é um nome grande e com mais letras.

A própria situação didática tem uma progressão que assegura que os alunos avancem em cada etapa.

Professora: Sim, e esse tem mais. Aqui diz “Josefina” (lê assinalando JOSEFINA). Olhem: em um diz “José” e no outro “Josefina” (enquanto coloca um cartão debaixo do outro).

A condição desse trecho foi assegurada quando a professora chama atenção para os aspectos quantitativos do trecho anterior. A atividade foi progressiva à medida que o processo de análise dos resultados ocorreu, pois estes sinalizaram avanços e dificuldades dos alunos.

As condições asseguradas no início do trabalho, como o reconhecimento das letras, letra inicial e final, foram relevantes ao final da atividade, pois as crianças elaboraram as hipóteses partindo dos elementos que possuíam, representando-os de formas diferentes, e que quando já conseguiam identificar os nomes escritos nos cartões, começaram então a formar rimas, algo que só seria possível com as situações didáticas asseguradas anteriormente.

Situação 2: Escrita de item integrante de lista de animais

| Atividade proposta por Molinari e Castedo (2008) | Nossos comentários analíticos |
|--|--|
| Grupo de quatro crianças constituído por: Lautaro, Federico, Juan Manuel e Brenda. | <i>Professora pergunta se todos concordam em colocar o mesmo nome,</i> |

| | |
|---|---|
| <p>As crianças propõem a escrita de “oveja” (ovelha).</p> <p>Federico: Vamos escrever “oveja”.</p> <p>Professor: Todos estão interessados em colocar “oveja” na lista?</p> | <p><i>possibilitando interação entre as crianças, dessa forma, podem confrontar os próprios posicionamentos com os dos demais, expondo-se diante do grupo e vencendo as inibições.</i></p> |
| <p>Federico: Sim, eu quero saber como a gente tira sua lã.</p> <p>Professora: Bem, quando formos à biblioteca procuramos a informação, mas agora temos de decidir quem vai escrever.</p> | <p><i>Levou em consideração o comentário do aluno, mas demonstrou que, naquele momento estavam desenvolvendo outra atividade.</i></p> |
| <p>Lautaro: Eu escrevo.</p> <p>Professora: Por que não perguntamos para o Federico, já que ele propôs o animal?</p> <p>Lautaro: Você me deixa?</p> <p>Federico: Sim, eu não quero agora.</p> <p>Lautaro: O “o” (pega o lápis e alongando “o”, escreve O) “ve”, o “ve” (alongando o “e”, escreve E) “ja ja” (escreve A. O resultado é OEA).</p> <p>Juan Manuel: Está errado (pega rapidamente o lápis e escreve um V por cima do E).</p> <p>Professora: Não escreva por cima, tínhamos combinado que quando alguém não estivesse de acordo diria o que acha para que o outro pensasse e aceitasse ou não, mas não dá para escrever por cima.</p> | <p><i>Escrever por cima do que o outro escreveu, anula o que foi escrito, dando a impressão de que o que foi escrito está errado.</i></p> <p><i>Refletir sobre o que não concorda promove novas discussões e respeito ao outro.</i></p> |
| <p>Juan Manuel: Então escrevo de novo.</p> | <p><i>Ao explicar, a criança irá expor seu</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>Professora: Mas eu acho importante que você nos diga por que não está de acordo com aquilo que Lautaro escreveu.</p> | <p><i>pensamento, e as outras crianças que poderão confrontá-lo.</i></p> |
| <p>Juan Manuel: Porque "oveja" tem a letra de "vaca" (a seguir escreve OVA)</p> <p>Professora: Aponte com o dedo o que diz aí.</p> | <p><i>É importante que a criança aponte para que perceba que quando inicia a leitura da palavra seu dedo está no início e quando termina a palavra seu dedo está no fim.</i></p> |
| <p>Juan Manuel: "o" (aponta para o O) "ve" (aponta para o V) "ja" (aponta para o A).</p> <p>Professora: Por que não a comparamos com a que Lautaro escreveu? Vamos ver, Brenda e Federico, o que vocês acham?</p> | <p><i>Apesar de ambos (Juan Manuel e Lautaro) pensarem a partir da hipótese silábico com valor sonoro, Lautaro usa somente vogais e na escrita de Juan aparece uma consoante, dessa forma a professora sugere que os outros também pensem no que os dois escreveram e possam refletir sobre as escritas e confrontá-las.</i></p> |
| <p>Brenda: As duas têm três.</p> <p>Federico: Sim, mas são diferentes, começam com "o" e terminam com "a", mas no meio são diferentes.</p> <p>Professora: Você tem razão, Federico, no meio essas palavras são diferentes. O que está faltando para dizer "oveja"?</p> | <p><i>Aspectos qualitativos.</i></p> <p><i>A professora legitima o que Frederico diz e faz com que reflita sobre o que o levou a pensar daquela forma.</i></p> |
| <p>Lautaro: "ve ve ve" (repete em voz baixa e depois em voz alta) O "e", o "e"!</p> <p>Juan Manuel: Não! A de "vaca".</p> <p>Professora: Os dois querem colocar "ve", mas não chegam a um acordo. Que acham se pensarmos palavras com "ve", eu escrevo e vocês decidem? Vamos ver, vamos pensar (ninguém diz nada). Eu</p> | <p><i>Como ambos estavam "certos", no meio faltavam as letras "v" e "e", e as crianças não perceberam que elas precisavam estar juntas, a professora propôs que pensassem em palavras "provavelmente já conhecidas" com "ve".</i></p> <p><i>A partir daí, em um reconhecimento de "ve" em uma outra palavra, conseguem visualizar que o "ve" de ovelha é o</i></p> |

| | |
|--|---|
| começo, “vela”. | <i>mesmo “ve” de vela.</i> |
| <p>Federico: “Veleiro” (barco a vela).</p> <p>Professora: Ótimo, já temos duas! Vou escrevê-las (escreve primeiro VELA e depois VELEIRO).</p> <p>Juan Manuel: Você viu que é com a de “vaca”. (Corre para uma parede onde está a figura de uma vaca com a palavra correspondente)</p> <p>É com esta! (aponta para o V. Lautaro está desconcertado, passa o dedo sobre o E de sua escrita como se o quisesse apagar).</p> <p>Professora: O que você acha, Lautaro? (não responde) Acho que teríamos de olhar bem as palavras que escrevi. Vamos ver, o que escrevi aqui? (apontando para VELA).</p> | <p><i>A professora ajuda com a escrita para facilitar a visualização da palavra.</i></p> <p><i>Confronta as duas ideias.</i></p> |
| <p>Brenda: “Vela”.</p> <p>Professora: Onde diz “ve”?</p> | <i>Chama atenção para onde está o “ve”.</i> |
| <p>Federico: Até aqui (aponta para VE).</p> | <p>Como Juan acreditava que o “ve” era o “v” e Lautaro o “e”, a professora pergunta se o “ve” vai até “e” para que pensem na possibilidade de que o “ve” pode ser as duas letras.</p> |
| <p>Federico: Sim, porque “ve” tem “e”.</p> <p>Professora: Estão de acordo com o que o Federico diz, que “ve” tem um “e”?</p> | <i>Legitima o que Federico diz: “ve” tem um “e”.</i> |

| | |
|---|--|
| <p>Os três: Sim!!!</p> <p>Professora: Vou fazer uma coisa, vou tampar as outras letras e vou deixar só onde diz “ve” (com uma tirinha de papel tampa LA em VELA, só VE fica visível). Esta outra palavra, o que dizia? (referindo-se a VELEIRO).</p> | <p><i>Tapa o restante da palavra para que visualizem o “ve” e reflitam sobre o que eles mesmos já haviam concluído.</i></p> |
| <p>Federico: “Veleiro”.</p> <p>Professora: Vamos deixar destampada a parte que diz “ve”. Qual é?</p> | <p><i>Mesmo escondendo uma parte a palavra continua a mesma.</i></p> |
| <p>Lautaro: Falta a de “vaca”.</p> <p>Professora: Você acha que assim está certo?</p> <p>Todos: Sim!!!</p> <p>Federico: A do Juan Manuel não tem “e”!</p> <p>Professora: O que você acha, Juan Manuel?</p> <p>(Juan Manuel não responde e coloca o E, fica OVEA).</p> <p>Brenda: Ficou igual nas duas.</p> <p>Professora: Que bom que, pensando, pudemos chegar a um acordo! Federico ainda não escreveu. Que vamos colocar na lista?</p> | <p><i>As crianças foram estimuladas a participar das discussões e formular hipóteses, juntos, professora e alunos discutiram e refletiram os resultados e decidiram qual a melhor forma de escrever.</i></p> <p><i>A professora preocupou-se o tempo todo em enaltecer o trabalho coletivo, intervindo como mediadora do processo de socialização, levando-os à interação em grupo. Como consequência observamos crianças buscando autonomia, e vibrando com as descobertas.</i></p> |
| <p>Federico: Animais aquáticos, também dá?</p> <p>Professora: Se você quiser saber, dá.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Posteriormente as crianças propõem anotar “pescado” (peixe); Federico escreve e fica PCADO; finalmente propõem “hipopótamo”; Juan Manuel escreve e fica IOPAO; interpretam “hi” para I, “po” para O, “po” para P, “ta” para A, e “mo” para O).</p> <p>Sequência da escrita de "oveja".</p> <p>OEA OVA OVEA.</p> <p>Produção final: OVEA.</p> | |
|---|--|

Durante o processo de aquisição da leitura e escrita alfabética é necessário que as crianças sejam desafiadas e estimuladas a realizar reflexões, análises e comparações. Nessa atividade tiveram oportunidade de analisar a comparação entre partes sonoras e gráficas por meio da produção da palavra “OVELHA”, possibilitando reflexões que contribuíram para que ocorressem avanços nas hipóteses que os alunos apresentam durante o processo de alfabetização.

Para finalizar, gostaríamos de ratificar que, para que os professores tenham condições de pensar em todas essas questões, é preciso que eles façam parte de espaços de formação mediados pelo coordenador pedagógico e pensados com objetivos condizentes à realidade vivida em sala de aula. Segundo Gatti (2009), a formação continuada conduzida com exclusividade pelo sistema de ensino fica ao sabor das discontinuidades administrativas, com todos os efeitos negativos que delas decorrem. Mesmo quando os formadores dominam alguns saberes de interesse para a formação dos docentes, eles próprios necessitam de espaço para sua formação e de apoio e assessoria na tarefa de orientar os professores.

Segundo Marcelo e Vaillant (2011 *apud* Fullan e Hargreaves 1992), os docentes são profissionais que ao longo de suas carreiras não observaram outro

profissional realizando sua própria atividade, ou seja, raramente durante sua docência um docente observou outro ensinando, se não existe um modelo, raramente avançamos. Reconhecemos que existe uma multiplicidade de docentes, os que conseguem realizar uma boa aprendizagem por parte dos alunos, e aqueles que se refugiam no anonimato, isolamento característico da identidade profissional docente, para desenvolver um ensinar que vem defraudar o direito de aprender dos estudantes. Assim, torna-se ainda mais necessário e fundamental que a uma formação pensada dentro da profissão.

A formação de professores é um processo contínuo, ou seja, um projeto ao longo da carreira. A formação inicial não pode ser vista como acabada, pois por si só não dá subsídios para que o professor efetue sua prática na sala de aula, precisa ser o início de um caminho que será percorrido ao longo de sua vida profissional (MARCELO, 1999).

A formação continuada e em serviço não deve ser dirigida aos professores de forma descontextualizada da sua prática, ou seja, sem um reconhecimento de sua identidade profissional, um reconhecimento da ação que está sendo desenvolvida em sala de aula, pois a não relação da proposta formativa com a prática do professor, contribui para que as antigas e mesmas práticas metodológicas se perpetuem. Um formador que é visto como uma pessoa com conhecimento acaba, transmitindo as mesmas práticas àqueles que estão se formando; mas deve ser pensada para que o professor assuma à condição de sujeitos da formação, o eu pessoal e coletivo nos permite agir sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010).

Esses espaços de formação podem abrir horizontes para que o professor reflita sobre as inúmeras possibilidades no que diz respeito as propostas de alfabetização. A reflexão sobre a ação interpares é fundamental para o desenvolvimento profissional, já que grande parte da formação do professor está dentro da escola, tanto em sua prática, como em reuniões e discussões com o grupo. À medida que o professor reconhece sua prática, melhor ele irá interpretá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de destacar que, percebemos, por meio das análises deste trabalho, levando em consideração as entrevistas apresentadas no Capítulo 2, que o dizer das professoras em relação às propostas de alfabetização, muitas vezes, não é condizente com a proposta de alfabetização desenvolvida na prática em sala de aula.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999)

As professoras, mesmo ao assumir uma determinada teoria em suas práticas, sem perceber, se valem de elementos teóricos de diferentes propostas de alfabetização.

Percebemos a necessidade de uma formação contínua construída dentro do âmbito escolar, em que a escola seja o *locus* da ação pedagógica, em um processo que serão reconhecidos como sujeitos que também aprendem, para que não percam de vista a reflexão sobre o que é realmente importante discutir na escola, se a mera aceitação do que foi instituído como metodologia correta ou transitar pelas teorias e transportá-las para a prática, promovendo aprendizagem em detrimento do ensino.

A partir do pensamento de Belintane (2005), é possível afirmar que as metodologias foram constituídas ao longo do tempo uma em negação à outra, tornando sua efetivação por parte dos professores um tanto quando confusa, já que não existiu um diálogo de diferentes, mas um diálogo de uma metodologia melhor que outra. “O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 28 e 29).

Para que o professor da atualidade tenha elementos para refletir sobre essas questões, direcionando-o ao reconhecimento de si mesmo em sua própria prática, é fundamental conhecer o que já foi produzido teoricamente em cada época

histórica, promovendo um diálogo entre o passado e o presente. A medida que o professor reconhece sua prática em âmbito teóricos e consegue dialogar sobre essas práticas com os outros professores, por meio de espaços de formação, ele terá mais condições para pensar em possíveis intervenções em sua prática cotidiana. Essas reflexões podem alertar os professores para outras possibilidades, outras formas de aprender e ensinar.

Vimos, por meio da breve retrospectiva histórica apresentada neste trabalho, que por muito tempo imperou no âmbito escolar, a ideia de que o método poderia ser o responsável pelo sucesso do aluno. Essa ideia ainda permeia algumas práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula à medida que assumem uma postura como correta e como aquela que irá amparar em sua totalidade a prática do professor.

Morais (2006) propõe uma análise às novas metodologias em vez de métodos, levando em conta o conhecimento científico de quem alfabetiza. Aponta para uma superação do discurso que impera no ambiente escolar. O método de alfabetização é associado a todas as dificuldades que encontramos historicamente para alfabetizar as crianças. Como um remédio que curaria todos os males, surgiria um novo método para sanar estes problemas.

É fundamental entender que é preciso considerar as diversas vertentes no que diz respeito às metodologias de alfabetização. Assumir um dos polos como uma verdade absoluta é desconsiderar tudo o que já foi produzido e colocá-lo como algo inquestionável em que não cabe uma reflexão.

Como vimos, neste trabalho, é um grande desafio buscar transpor o que é técnico e científico em didática, já que existem poucos espaços para se pensar nessa questão. Para o grupo entrevistado, as teorias advindas das universidades e até mesmo da formação continuada, não condizem com a realidade escolar, tampouco com a proposta curricular, que tem como base uma teoria desenvolvida por profissionais que nunca adentraram uma escola pública, e não têm a menor ideia do que verdadeiramente se passa por lá.

É incumbência do coordenador pedagógico mediar situações, para que esses professores, por meio da teoria, bem como de reflexões sobre as ações práticas, tenham novos elementos para redirecionar a prática.

A escola até promove esses espaços para reflexão, mas os conteúdos das discussões nem sempre são acordados entre os docentes. As professoras reconhecem a importância de ser discutido sobre a prática, destacam o fato de que docentes sem formação mínima estão chegando às escolas e assumindo salas de aula, com o que a formação continuada se torna ainda mais relevante, dada as carências da qualidade no ensino superior.

Infelizmente, segundo as professoras, o que predomina na formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes não tem relação com a prática desenvolvida em sala de aula, pois existe uma supervalorização do acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz ao aprender o sistema alfabético, mas não uma discussão sobre formas de didatizar essas informações. Assim, a escola cobra do professor que ele, independentemente da proposta de alfabetização utilizada, descreva em categorias o percurso evolutivo do aluno, mas não discute sobre o que quer dizer cada uma dessas categorias, tampouco as intervenções necessárias para que o aluno avance.

Percebemos uma preocupação em letrar, e não somente em fazer com que os alunos decodifiquem. As professoras até usam o método fônico e o método sintético, mas se preocupam em diversificar para que os conteúdos estudados pelos alunos tenham sentido. Assim, gostaríamos de apontar a questão do letramento no dizer das professoras. Elas se referem à alfabetização como uma questão social, que precisa ser condizente com a vivência do aluno, e que não pode ser desenvolvida de forma descontextualizada.

No entanto, vale destacar uma questão que não apareceu nos relatos das professoras, mas que podemos sinalizar como foco de atenção de próximos trabalhos, que é a preocupação em inserir o aluno dentro do contexto do multiletramento, levando em consideração a questão da alfabetização em diferentes linguagens.

Dessa forma, percebemos que o processo de construção deste trabalho sinalizou tanto para o aprofundamento referente ao letramento propriamente dito, como ao letramento digital, no intuito de promover uma reflexão sobre o meio digital e tecnológico em que o aluno está inserido. É preciso que o aluno compreenda e leia o que consome de forma digital da mesma forma que consegue fazer a leitura de um texto escrito, caso contrário alfabetizar se torna uma técnica dissociada de um sujeito que está inserido em um mundo com diferentes linguagens.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que, inicialmente, nossa hipótese em relação a esta pesquisa era de que a teoria daria o embasamento necessário para a prática desenvolvida em sala de aula. Pensávamos que, para que a aplicação da metodologia fosse eficiente, bastaria que o docente dominasse os saberes científicos. Sem a prática embasada na teoria, o educador não seria eficiente em sala de aula. Com base nas leituras apresentadas no Capítulo 1, e entrevistas apresentadas no Capítulo 2, percebemos que é importante que o professor conheça as metodologias de alfabetização, no sentido de reconhecer sua própria ação desenvolvida em sala de aula. Reconhecemos, porém, que apenas conhecer as metodologias de alfabetização não garante uma prática eficiente, já que a demanda é que, além do conhecimento científico também caibam possibilidades de reflexão sobre a prática.

Os professores produzem o sentido de suas ações, sem que eles percebam que por trás de suas práticas existem, além de teorias, questões subjetivas, e isso não diminui a importância ou eficácia da ação desenvolvida em sala de aula. Assim, nossa proposta foi de que os professores (re)conhecessem o que foi produzido em âmbitos teóricos e dialogassem com as propostas de alfabetização entre os pares, no intuito de, com a mediação do coordenador pedagógico, sistematizar o conhecimento e superar a ideia de que existe uma única metodologia correta.

Nossa intenção não é fazer a defesa da volta dos métodos tradicionais de ensino da língua ou da utilização de práticas que ainda tratam o aprendizado da língua de forma fragmentada e descontextualizada. Entendemos, porém, ser necessário conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea. Tal conhecimento é

importante para que nos apoiemos nele para conduzirmos novos rumos e traçarmos novas metas, no entanto, não podemos nos desfazer dos conhecimentos de que já dispomos para tornar eficaz o aprendizado da leitura e da escrita na escola.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar**: a distinção entre direção e gestão. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, v. 9, n.1, p.33-56,1995.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 18(1), jan./jun.1993. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2015/06/epistemologias.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

BELINTANE, Claudemir. Guerra dos Métodos. In: **Mente e Cérebro**. São Paulo: Edição especial, n. 5, p.64, 2005.

_____, Claudemir. **É preciso um novo método para ensinar a ler**. Jornal da USP, São Paulo, v. 754, 13 mar. 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação. - Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Ferreira. **O que fazem e pensam duas professoras da alfabetização e o que seus alunos aprendem?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação Teoria-Prática na Formação do Educador. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.12, n. 55, p.12-18, nov/dez., 2003.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA Fernando. **Alfabetização Método Fônico**. 3. ed. São Paulo: Editora Memnon, 2004.

CASTEDO, Mirta. **Projetos Didáticos com Língua Escrita**. São Paulo, Ática, 1995.

_____; TORRES, Mirta. **Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010)**. São Paulo: Cadernos Cenpec, v.1, n.1, 2011. p. 87-126.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. O que é ler. In: _____. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DURAN, Marília Claret Geraes. **A escrita na escola: para além das metodologias da alfabetização**. 14^o Congresso de Leitura do Brasil - 25 anos: III Seminário sobre letramento e alfabetização. Campinas, Unicamp, Associação de Leitura do Brasil: Cdrom, p. 1-10, 22 a 25 de jul. 2003.

FERREIRO, Emilia. **La revolución informática y los procesos de lectura y escrita**. Estudos Avançados, v.11, n. 29. São Paulo: jan/1997.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Andrea; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. (Org.) MORAIS, Artur Gomes Morais; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Professores Sujeitos da Sua Formação e com Identidade Docente. In **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.77-84.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, nov. 2001.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho Suave: alfabetização pela Imagem (renovada e ampliada!)**. 99 ed., São Paulo, Caminho Suave, 1988.

MACEDO, Lino de. A Questão da Inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. Souza; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002 (p.117-134). Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/LinoMacedo.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Belo Horizonte, Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, v.01, n. 01, p. 109 a 131, ago-dez 2009. Disponível em: <formacaodocenteautenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____; VAILLANT, Denise. Identidad y profesión. In. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2011.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa : ensino fundamental. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 3 mar. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

MOLINARI, Claudia; CASTEDO, Mirta. **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y la escuela**. 1. ed. – La Plata: Dir. General da Cultura e Educação da Província de Buenos Aires, 2008.

MORAES, Vinícius de. **A Arca de Noé**. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2006.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e impossibilidades docente**: Sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: aval.pol.public.Educ.vol.19., n.73. Rio de Janeiro. Oct.-Dez.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>> Acesso em: 12 mar 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC Seminário ; Alfabetização ; e ; Letramento; em debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextaalfbbr.pdf> Acesso em: 30 mar. 2014.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

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

ROJO, Roxane. **Concepção de multiletramentos no atual contexto de tecnologias de informação e comunicação**: entrevista. [9 de abril, 2015]. Entrevista concedida a Renato Santos. Disponível em: <https://youtu.be/0W__uoljHQ4?t=7m5s> Acesso em: 4 jul.2015.

SANTO, Erciléia Batista do Espírito. **Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, Gilmara Belmiro da. **Processo de alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional. Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n.22 p. 101-118, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312000000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 01 abr 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

ANEXO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Foco da discussão: Como vocês trabalham a leitura e escrita com seus alunos? Quais são as propostas de alfabetização que aparecem na prática?

Identificação das participantes:

Professora 1 – Bom, eu começo? Meu nome é Andressa dos Santos, tenho 25 anos de idade, sou casada, não tenho nenhum filho. Eu sou uma pessoa agitada e adoro o trabalho. Eu estou na alfabetização há 3 anos. Desde que comecei exercer a profissão atuo como alfabetizadora. Nunca fui professora de outra série, e também não quero ser. Gosto mesmo é de alfabetizar. Minha vida é alfabetizar.

Pesquisadora - Por que você não gostaria de atuar em outra série?

Professora 1 - Eu acho que se eu puder plantar uma sementinha no coração da criança quando ela está iniciando na escola, tudo que eu fizer vai ficar para sempre.

Pesquisadora - É possível plantar essa sementinha em qualquer idade?

Professora 1 – Sim, mas acho difícil. Não suporto a ideia de que uma criança tenha uma experiência traumática logo no início da vida escolar, e depois, eu também acho que estou me preparando bastante, coisa que nem sempre acontece. Não quero falar mal de ninguém, mas quase não vejo professor da alfabetização procurando se especializar.

Professora 2 – Posso me identificar, agora? Eu sou a Judith, tenho 42 anos. Bom... estou na educação há mais de vinte anos. Na alfabetização eu estou há doze anos. Eu dava aula para os maiores, depois acostumei com os pequenos e agora não largo mais.

Professora 3 – Eu sou a Elaine, acho que a mais desorganizada de todas aqui. Acho que tenho bastante problema em dar conta de fazer tudo que tenho para fazer. Sempre fui professora, nunca tive outro trabalho, então não sei o que é fazer outra coisa. Nem sei mais há quanto tempo dou aula, já perdi a conta, deixa eu ver.... Acho que uns 15 anos.

Pesquisadora – Eu gostaria que vocês fizessem um breve relato sobre a vida escolar como alunas.

Professora 2 - Eu me lembro da escola que fiz o pré e da professora. Eu aprendi a ler na escola mesmo. Lembro que o conteúdo não era muito diferente do de hoje em dia, mas os alunos, o respeito com o professor mudou bastante.

Professora 1 - Eu sempre quis ser professora. Quando eu era criança adorava brincar de escolinha com os meus primos. Eu era a professora, claro! Aprendi a ler muito rápido. Me lembro da cartilha Caminho Suave. Eu sempre estava adiantada nela. Quando já estava quase no fim, alguns alunos ainda estavam no começo, daí, quando já tinha terminado a lição, a professora me dava uns gibis e pedia para eu ajudar os outros alunos.

Pesquisadora - Vocês se lembram de como era a cartilha Caminho Suave?

Professora 3 – Eu lembro. Lembro que tinha a letra “b” do bebê. Tinha o texto da “Eva viu a uva”. Lembro que na capa tinha umas crianças indo para escola bem felizes, um menino e uma menina. Na cartilha não era como hoje. Eu aprendi letra cursiva e imprensa tudo junto. Hoje, normalmente as professoras começam com letra bastão. Quem terminava tudo, já estava lendo.

Professora 1 - *Lembro também, eu lembro*, que a professora me chamava para ler em voz alta lá na frente. Ela gostava quando eu lia. Também tinha um caderno de caligrafia. O nome de todas as minhas professoras. A do primeiro ano se chamava Assunta. Eu achava ela muito bonita, sempre arrumada. Naquela época eu já queria ser professora. No primeiro ano, todos os cadernos eram encapados com

papel amarelo. Até hoje faço isso com meus alunos, gosto de ter tudo limpo e organizado. Nós não podemos pedir nenhum material para os pais das crianças, então eu mesma compro os plásticos para colocar nas mesas das crianças. O plástico é igualzinho o meu quando eu era criança. Eu era muito querida pela professora. Acho que é porque eu fazia tudo certo. Vi também muita gente repetir porque não conseguia ler nem escrever. Apesar de tudo, guardo só lembrança boa. Tenho esses momentos guardados em meu coração.

Pesquisadora - Vocês se lembram de como foram alfabetizadas?

Professora 2- Bom, como eu já falei eu aprendi a ler na escola. Eu treinava bastante em casa, também. Eu gostava bastante da cartilha. A minha sala era a letra “D”, então, os alunos não eram muito bons, quase todo mundo tinha dificuldade. Eu tinha uma amiga que estava fazendo o mesmo ano pela terceira vez, ela conseguia ler, mas não conseguia copiar nada. Eu não era a melhor aluna, mas sempre me esforçava e conseguia passar de ano.

Pesquisadora - Você falou da cartilha, lembra o título? Lembra como eram as atividades?

Professora 2 - Eu lembro do nome sim. É a cartilha Caminho Suave. Eu lembro das atividades, mas não lembro de *mim* fazendo as atividades. Eu só lembro das atividades porque uso as atividades agora com meus alunos. Eu lembro da cartilha, lembro na minha lembrança, que as atividades não eram muito fáceis, mas que quem aprendia, aprendia mesmo, de verdade.

Professora 3 – Eu me lembro da cartilha também, eu lembro que eu gostava muito dela. Esses dias estava olhando na internet e achei a cartilha. Nossa, dá uma saudade! Eu não teria problema nenhum em continuar usando, só acho que não dá mais para gente usar só isso, acredito que hoje em dia, com tantas demandas as crianças necessitam de outras formas para se alfabetizar.

Pesquisadora - Quais os procedimentos, as propostas de alfabetização utilizadas em sala de aula?

Professora 1 - Eu não tenho um procedimento definido. Acredito na prática interacionista na educação. Partindo do currículo, os elementos que são impostos pelo sistema, procuro, dentro do que eu acredito, criar formas metodológicas para promover a interação entre as crianças para que ocorra a aprendizagem. Acredito que, mesmo achando que o que predomina na minha prática *seja* as concepções da Emília Ferreiro na Psicogênese da língua, acabo misturando um pouco de outras coisas.

Pesquisadora - Você consegue me dar um exemplo?

Professora 1 - Por exemplo, com alguns alunos, em alguns anos, eu já usei o silabário. Já ouvi dizer que em uma época essa prática foi até proibida. Acredito que muitos professores se dizem construtivistas, mas na verdade é difícil saber exatamente o que é o construtivismo e como usar na sala de aula. De toda a teoria o que eu mais me preocupo é em valorizar o saber da criança, em enxergar como um ser que aprende e que também ensina, não presto muita atenção nas fases de aprendizagem, mas em todo o processo.

Pesquisadora - Por que não presta atenção nas fases?

Professora 1 - Porque todo mundo só fala disso. Nossa apostila tem o método fônico, mas vem uma planilha para gente preencher e colocar as fases. O que isso importa, se não conhecemos a criança, se não entendemos o nosso trabalho as fases não servem para nada. Não adianta dizer que a criança é pré silábica sem saber o que isso realmente significa, não pode ser só uma classificação.

Professora 2- Meu pensamento é um pouco diferente. Gosto *muuuuito* de usar as famílias. Começo sempre pelo alfabeto. Tudo igual no tradicional mesmo. Eu também gosto de cruzadinha, como tem as partes da letra eu gosto também. Eu gosto de passar bastante lição de casa, eu acho que quando a família não ajuda não tem jeito o aluno não vai aprender, e dá certo, porque na minha sala no final do ano quase todos os alunos saem já sabendo ler.

Pesquisadora - Ao que se deve ao fato de que alguns alunos não aprendem?

Professora 2 - Eu acho que são vários os motivos. Tem aluno que tem problema mesmo. Pode ter um problema psicológico, uma dislexia, alguma coisa assim. Mas o que mais vejo são as famílias que não ajudam, daí fica difícil eu fazer alguma coisa.

Professora 3 – Nós fazemos o nosso papel, mas às vezes a família não contribui em nada. Acho que precisamos trabalhar em conjunto. Não dá para fazer milagre.

Professora 1 – Aqui é periferia, existe uma lógica em que a escola precisa dar conta de um monte de coisa que na verdade não deveria. Perdemos um tempão distribuindo tênis, uniforme. Se a apostila atrasar nenhum pai reclama, mas quando é o ovo de páscoa é um tormento.

Professora 3 – Fora o fato de que não tem uma equipe multidisciplinar para ajudar a gente. Às vezes o aluno tem problema e demora um ano para o psicólogo chegar.

Professora 1 – Às vezes o aluno já até está em outra série.

Professora 3 – Por isso que acabo é fazendo tudo o que acho que dá certo. Não tem ninguém para ajudar a gente. Vai funcionando, eu vou fazendo. Faço de tudo um pouco.

Pesquisadora – Para fazer de tudo um pouco vocês pedem o auxílio das outras professoras ou o apoio da coordenação.

Professora 3 – Às vezes sim. Mas a verdade é que cada uma tem uma ideia sobre o que é melhor. Vem muita coisa da secretaria pronta.

Pesquisadora – A Secretaria disponibiliza algum projeto?

Professora 2 – Tem o PNAIC, mas acontece que a rede aderiu bem tarde. Ainda não tivemos formação de língua portuguesa, só de matemática, mas eu tenho amigas que fazem parte desse programa, e elas falam que é muito bom.

Professora 1 – A gente faz o que eles pedem, mas na medida do possível. O trabalho precisa ter sentido para gente. Essa é a vantagem de estar na escola pública.

Pesquisadora – Por que vocês escolheram o setor público?

Professora 1 - Passei a vida toda na escola pública. Não consigo me imaginar em uma escola particular. Acho que os alunos da escola pública precisam de mim. Precisam de alguém que tratem eles com respeito. Precisam de alguém que enxerguem eles como alguém que pode mudar alguma coisa na nossa sociedade. Acho que é isso que eu busco na escola pública. Sinto que de alguma forma o meu trabalho muda a sociedade.

Professora 3 – É justamente esse o pensamento. É um trabalho de formiguinha. Mas a verdade é que temos condições de mudar a sociedade. Pena que não nos dão condições para isso.

Professora 1 - Acredito na rede pública de ensino. Os conteúdos desenvolvidos durante o processo educacional é o mesmo realizado na rede particular. A escola pública tem bons professores, assim como *na* particular. As pessoas falam que a escola pública é ruim e que a particular é boa. Essa ideia, na minha opinião é equivocada. Nem toda escola pública é ruim. As pessoas costumam comparar a escola pública com a de antigamente, mas se esquecem que nem todo mundo tinha acesso. A escola pública selecionava os melhores e expulsava os piores. Daí fica fácil manter um padrão de qualidade.

Professora 3 – Minha mãe queria que eu fosse bancária ou professora, por causa da estabilidade. Isso sempre foi o sonho dela e depois meu também. Ninguém da minha família fez faculdade. Agora já fez, mas naquela época era mais difícil. Eu

só estou onde estou, por causa do meu esforço, graças a escola, o meu estudo, eu consegui o que as outras pessoas na minha família não conseguiram.

Professora 2 - Quando eu terminei a oitava série, na minha escola tinha o magistério, daí pensei que se eu fizesse o magistério, como eu gostava muito de criança eu teria uma profissão. Então quando terminei o magistério para começar a trabalhar foi um pulo, as escolas particulares pagavam bem pouco e não tinha esse monte de escola igual hoje. Eu ainda era solteira e pensei que a estabilidade poderia me ajudar, então comecei a trabalhar sem concurso e depois, só depois, bem mais tarde prestei concurso público e realizei meu sonho de trabalhar na escola pública. Ah, depois também eu fiz a faculdade. Eu já tinha vontade de fazer, mas depois *veio que* fui obrigada a fazer. Me ajudou que comecei a ganhar um pouco mais, mas não troco meu magistério pela minha faculdade.

Pesquisadora - Por quê? Qual a diferença entre o magistério e a licenciatura no ensino superior?

Na faculdade a gente aprende um monte de teoria. Não dá para falar que não é bom. É bom, mas aqueles autores não estão na escola, eles não sabem o que a gente passa. Agora, no magistério a gente aprende a dar aula, sabe? A prática mesmo, aquilo que a gente vai usar de verdade, é muito melhor. Vejo as professoras que chegam só com a faculdade, elas ficam perdidas, não sabem nem usar uma lousa, só sabem teoria.

Pesquisadora- Como vocês pensam sobre teoria e prática na sala de aula?

Professora 2 - Eu acho que cada aluno aprende de uma forma. Mas, na verdade acho que o que eu uso de verdade é o *tradicionalzão*. Não tem jeito, é o que funciona. Dava certo desde quando eu aprendi a ler, e é o que dá certo agora. Eu acho que as professoras até negam que usam, mas todo mundo usa o tradicional. Eu não gosto do construtivismo, então é o tradicional mesmo, mas se eu *ver* que não está indo com o tradicional, daí eu vou com o construtivismo.

Pesquisadora - Por que você não gosta do construtivismo?

Professora 2 - No construtivismo a gente tem que esperar o tempo da criança e eu não concordo, eu não acho que ela vai construir o conhecimento sozinha. É só esse o problema. Tem um monte de aluno na sala, eu acho que com o tradicional fica mais fácil, com o construtivismo a dinâmica é diferente, e eu não consigo trabalhar dessa forma, acho que é porque preciso de um método, preciso de algo para seguir, preciso de regras.

Professora 1 – Eu acho que o conhecimento científico é à base do desenvolvimento de toda ciência. Costumo pensar na teoria quando estou elaborando o que vou fazer na prática. Não é fácil não. Acredito que, assim, sempre vou tomar cuidado para não fazer simplesmente o que eu acho.

Professora 2 – Mas não tem como fugir do que você acha. É o que você acha que vai conduzir o seu trabalho.

Professora 1 – Sim, mas não pode ser só isso.

Professora 1 - A minha prática está embasada na teoria do desenvolvimento do Piaget, e um pouco do método fônico. Não peguei a época da implantação de nenhum método, quando cheguei tudo já estava assim, mas acredito que cada um faz de uma forma, a gente acaba fazendo dentro da concepção de cada um, o que acredita ser a forma correta.

Pesquisadora - O que vocês entendem por teoria do desenvolvimento de Piaget?

Professora 3 – Ah! Eu entendo como pressupostos *cons-tru-ti-vis-tas*. Através das pesquisas do Piaget, os outros autores, a Emília Ferreiro *elaboraram* teorias para ajudar a prática do professor, ajudando a gente entender como a criança pensa.

Professora 1 – Para o Piaget a aprendizagem acontece através de esquemas, quanto mais os alunos forem estimulados mais eles elaboram esses esquemas e daí a aprendizagem ocorre.

Professora 2 – São as fases que precisamos respeitar das crianças. Não adianta, cada um só vai aprender quando a fase chegar.

Professora 1 – Os autores que se baseiam na teoria do Piaget dão a ideia de que para alfabetizar uma criança é preciso mais do que decodificar, mas a criança precisa entender o que está lendo. Não é só juntar a letra, mas entender o seu sentido social. A leitura não serve só para ler na escola, mas para usar no mundo, no dia a dia.

Professora 2 – O letramento

Pesquisadora – Quais seriam esses autores?

Professora 1 – Emília Ferreiro, Ana Teberosky.

Professora 2 – Letramento da Magda Soares.

Professora 3 – Vygotsky também é. Não é?

Professora 1 – Também. Tudo faz parte do interacionismo.

Pesquisadora – O que vocês entendem por letramento?

Professora 3 – Letramento é fazer com que o aluno consiga transpor o que aprendeu na escola para a sua vida. É levar as práticas de leitura e escrita para além da escola.

Professora 2 – Para mim é a mesma coisa. São apenas nomes diferentes, mas que significam a mesma coisa. Várias vezes meus alunos vão para o 2º ano e a professora fala que o aluno foi alfabetizado e não foi letrado. Acho isso um absurdo. A gente se mata, daí a professora fala que o aluno não é letrado. Se ele não é letrado, então letra você.

Professora 1 – Para mim, também são a mesma coisa. Acho que não dá para separar alfabetização de letramento. As duas coisas pedem o uso de práticas sociais.

Professora 2 – Construtivismo, letramento, método. Uns falam que não é método, mas no fundo é a mesma coisa. É só uma briga de nomes, mas o problema mesmo quem tem sou eu quando tenho um aluno com dificuldade. Daí não importa o construtivismo, o que importa é que eu tenho que fazer aquela criança ler.

Pesquisadora – Como vocês fazem quando encontram alguma criança com dificuldade?

Professora 1 - Cada caso é um caso. Mas, eu acho que gosto do método fônico. Ele é muito criticado, inclusive. Mas acredito que é importante que o aluno também tenha consciência fonológica. Ajuda bastante. Eu não ensino de forma descontextualizada, não peço a pronúncia da letra e da sílaba isolada, tem que ter sentido. A correspondência entre o som e a escrita precisa ter sentido. Não acho que usar vários métodos seja o problema, mas o problema é que parece que ninguém se entende, cada um usa um método diferente e acredita que é o certo.

Professora 2 – É difícil quando um aluno tem dificuldade. Principalmente, quando ele não consegue aprender de jeito nenhum o alfabeto. A gente fala, fala e nada. O alfabeto é o princípio de tudo, não dá para ensinar a ler se o aluno não conhece nem ler o alfabeto. Quando ele não sabe nada fica muito difícil mesmo. Eu insisto bastante nas letras do alfabeto. Trago cartazes, letras do nome, letras de palavras conhecidas, bastante lição de casa, coloco no reforço.

Professora 3 – Mas aí precisa muito da ajuda da família. É como já falamos, né! Se um aluno tem dificuldade e a família não ajuda é quase impossível. Eu procuro colocar o aluno que está com dificuldade para sentar com um amigo que pode ajudar. São muitos alunos e é difícil atender todo mundo. Quando chega no final do ano e vejo que não tem jeito mesmo, daí mando para o psicólogo, mas para chegar

nesse ponto já fiz de tudo, já usei de tudo, famílias silábicas, método fônico, já atormentei bastante minha coordenadora. Mas normalmente a maioria aprende.

Pesquisadora - Vocês acreditam que as atividades de formação com a equipe de gestão contribuem com a ação desenvolvida em sala de aula?

Professora 2- Eu acho que o meu trabalho na sala de aula é único, o trabalho de cada um. Então, a formação ajuda bastante, mas a formação tem que ser formação prática. Às vezes vem gente com mestrado e doutorado para dar palestra na nossa formação, mas essas pessoas nunca entraram em uma sala de aula, elas não conhecem os nossos problemas. Acho que o importante mesmo é a prática, a teoria ajuda, mas o que manda na verdade é a prática. Teve uma época que a rede colocou as próprias professoras para sair de escola em escola contando a experiência, eu acho que eu aprendi muito mais assim. Aprendi com as minhas colegas de profissão, aprendi trocando.

Professora 1- A formação profissional é fundamental. Percebo muitos profissionais chegando nas escolas sem saber se é isso que querem para a vida. A educação tem perdido muito com isso. A formação ajuda na construção do nosso trabalho dando-nos consciência.

Pesquisadora - Consciência de que?

Professora 1- Acredito que quando temos consciência da nossa profissão somos capazes de realizar melhor nosso trabalho, buscando aperfeiçoamento contínuo. Acho também que existem poucas atividades de formação que realmente me ajudam. Nós quase não participamos do processo de elaboração das atividades. Daí quando chega para gente já está quase tudo pronto, não me sinto parte do processo. Tem que ser da mesma forma que fazemos com o aluno. Na verdade, vem uma cartilha contendo o passo a passo que devemos seguir, daí quem tem uma postura mais aberta acaba sentindo mais dificuldade. Minha formação acaba sendo fora da escola, daí busco lugares que mais parecem com o que acredito. Senão vou ficar o tempo todo ouvindo coisa que eu não concordo, acho que se tivesse na escola ficaria mais fácil.

Professora 3 – Se nós tivéssemos grupos de formação “*reais*”, ao invés de discutirmos o que o sistema quer, acho que contribuiria sim. A faculdade não forma para a sala de aula. Aprendemos mesmo é aqui na escola. Só que nossa busca é solitária. Não temos com quem discutir. A didática não é todo mundo que tem, não tem nem controle de sala, a gente entra e é uma bagunça. Não adianta falar, para trabalhar com criança é diferente, o professor precisa ser diferente, você entra na sala e já vê que é de alfabetização.

Pesquisadora – Como vocês organizam a sala de aula para alfabetização?

Professora 2- Nossa, organização é tudo!

Professora 1- Minha organização começa já na hora da entrada já na fila. Eu tenho 25 crianças e organizo essas 25 crianças na fila e em ordem alfabética dos nomes, já tentei usar outro critério, mas como as crianças acabam brigando, um toma o lugar do outro. Como são muitos alunos a organização de forma rápida. As crianças são muito pequenas, qualquer descuido pode significar uma criança perdida e machucada.

Pesquisadora - E dentro da sala. Como vocês costumam se organizar?

Professora 3- Eu gosto de colocar as crianças em dupla, mas aguenta a bagunça.

Professora 1- Na minha sala as próprias crianças escolhem o lugar que querem sentar. Acho importante que eles tenham essa autonomia para escolher o lugar que querem sentar, eles se sentem mais à vontade durante a aula.

Professora 2- Eu tenho 22 alunos, eles sentam individual, de qualquer outro jeito as crianças conversam demais, e dificulta a aprendizagem. Eu gosto de tudo muito organizado. Até as carteiras tem que estar alinhadas.

Professora 2- Eu gosto também de enfeitar a sala. Acho que o ambiente fica mais divertido.

Professora 3- Na verdade fica mais bonito, mas não é só isso, também ajuda na alfabetização. A decoração é importante na alfabetização.

Professora 1- É verdade. Em cima da minha lousa tem um alfabeto que a diretora mandou pintar. Eu uso bastante. É meu ponto de partida.

Professora 2- O meu também. Minha sala também tem.

Professora 1- Eu tenho um cartaz com os nomes de todas as crianças, eu acho fundamental que partam daquilo que tenha sentido para elas.

Professora 3- Sim. É muito importante.

Professora 1- Gosto também de colocar nome nos materiais das crianças, às vezes não consigo e peço para os pais me ajudar, isso é uma forma de manter as palavras estáveis.

Professora 3- Eu tenho na parede, os nomes das meninas e dos meninos, facilita o preenchimento do cabeçalho e ajuda escrever o próprio nome da hora das avaliações externas.

Professora 2- Essa é uma dica valiosa.

Professora 2- Tem também o calendário, ele ajuda o aluno a escrever os números, o alfabeto que fica em cima da lousa, e o silabário que está na parede.

Pesquisadora- Vocês têm alguma rotina em relação à lição?

Professora 2- Eu não abro mão do cabeçalho. Todos os dias, antes de iniciar as atividades eles fazem.

Pesquisadora- Como é esse cabeçalho?

Professora 2- NOME DA ESCOLA
LOCAL E DATA
MEU NOME É
HOJE O DIA ESTÁ CHUVOSO (*risos*)

Professora 3- Igual o meu. É obrigatório

Professora 2- Como estamos no início do ano, os alunos ainda não escrevem no caderno da forma correta, a atividade do cabeçalho melhora a coordenação e a caligrafia, e também deixa o caderno muito mais organizado, é muito difícil nessa idade. Para nós, é óbvio que a escrita se inicia da esquerda para a direita, que a iniciamos no canto superior da folha, a ordem convencional do caderno, mas para as crianças isso é extremamente difícil, o caderno no começo fica horrível, às vezes, a folha precisa ser arrancada, claro que com muito cuidado para que a criança não se sinta agredida também, né.

Professora 3- Eu gosto depois do cabeçalho de treinar os números, os alunos usam como apoio o calendário que está na parede. Eles escrevem os números de 1 a 30 no caderno. Essa atividade, treina o traçado, aprender os números e treinar para a avaliação externa.

Professora 1- Eu também faço o cabeçalho. É obrigatório.

Professora 1- Eu me baseio em um portfólio que eu tenho para montar as atividades. Depois se você quiser ver, está aqui.

Pesquisadora - Como é esse portfólio? Todas vocês usam?

Professora 1- Tem os níveis de escrita de todas as crianças. Essa parte é obrigatória. Eu gosto de mostrar para os pais, para justificar o porquê de não colocar “errado” em uma atividade em que a criança escreve “CAZA” e não “CASA”.

Professora 2- Todas nós usamos o portfólio. Se chegar alguém da supervisão nós precisamos mostrar. Mas, não é só isso, ajuda bastante. Ajuda identificar de forma rápida e geral quantos alunos estão alfabetizados.

Pesquisadora - Como vocês trabalham a leitura e escrita na sala de aula?

Professora 1- Ainda estamos no início do ano.

Professora 2- Eles ainda não sabem muita coisa. Eu comecei com as vogais. Quase todos eles já chegam conhecendo as vogais. Eu estou retomando a letra “F”. “Esta é a letra (F), gosto de apresentar letra por letra. Leitura é mais da família mesmo. Procuo e recorto palavras conhecidas.

Professora 1- Como eles ainda não sabem ler, gosto da escrita espontânea. Eu acho que escrever espontaneamente é essencial para conhecer as hipóteses de cada criança sobre a construção do sistema da escrita.

Professora 3- Nós fizemos essa atividade em parceira. Ela foi feita a partir do tema, do tema sonhos. Eu expliquei para as crianças como a atividade seria feita, e que eles fariam uma escrita livre, mas que precisariam escolher um tema e que a escrita seria feita dentro desse tema. Um dos grupos escolheu escrever sobre os “sonhos”. Essa atividade é recente.

Professora 3- Todos os alunos atingiram o objetivo da aula escrevendo com correspondência sonora. Eu acho que com a escrita espontânea o aluno exerce a criatividade e não fica fazendo só copiando.

Professora 1- Possibilita a apropriação do sistema da escrita nessa.

Professora 2- Para produzir as escritas eu gosto de procurar em jornais e revistas e recortar e colar, pode ser em um cartaz as palavras que as crianças conseguem ler e identificar o significado. Depois, elas usam as escritas conhecidas para produzir outras.

Professora 1- Novas escritas.

Professora 3- Na hora da produção das atividades é muito legal deixar as crianças em grupo. É principalmente, se a divisão for intencional. Eu sempre coloco um que está mais avançado com um que está menos avançado. Isso gera um desequilíbrio entre eles. É ótimo! Por exemplo, eles tiveram que revisar o próprio texto enquanto escreviam para avaliar o que já tinha sido feito. Eles propuseram as modificações na escrita e localizaram onde as modificações deveriam entrar, se faltam letras, se existiam letras repetidas que não deveriam se repetir, e a quantidade de letras traçadas se é insuficiente ou então se são muitas ou poucas em comparação com a duração do enunciado, se faltam ou sobram separações. Fora que essa atividade promove uma alternância nos papéis entre escritor e o leitor. O escritor na cabeça das crianças é aquele do livro, tem um papel de quem é o inteligente, o que sabe, e quando eles começam a escrever para que as outras pessoas leiam, eles se sentem importantes. Acho que é o que podemos chamar de comunicação social.

Professora 3- Vocês concordam?

Professora 1- Sim. A escrita e leitura devem ser exploradas em seu “uso real”. A leitura e escrita servem para ler e escrever, mas também para passar informação.

Professora 2- Sim. É muito importante. É importante que eles tenham acesso de alguma forma a escrita de forma global. Eu enfatizo bastante o uso das partes das sílabas. Na minha opinião é a forma mais fácil de aprender. Mas, gosto de usar textos, mas somente os que eles já conhecem de cabeça.

Pesquisadora - E como você faria uma atividade com um texto?

Professora 2- Eu já fiz várias, mas me lembro de uma agora.

Professora 2- Essas atividades, é melhor a gente trabalhar em grupo, mas é bem difícil. Eu dei uma caixinha com umas tiras com frases da música conhecida. Aquela: O sapo não lava o pé. Eles tiveram que colocar as tirinhas na ordem da música. Eu fiquei de olho se eles usavam como referência a palavra “sapo” que

estava no cartaz, alguns ficaram olhando para imagem enquanto faziam a atividade.

Professora 2- Tem também o “sapo” na ficha de leitura, a ficha de leitura é muito útil, ajuda as crianças a decorar as famílias. Mas, ajuda também porque tem desenhos e a criança consegue associar a imagem a uma parte da palavra, ao som.

Pesquisadora- Como vocês analisam a evolução das crianças em relação à aprendizagem?

Professora 2- Todas nós temos uma tabela. É obrigatório. Temos uma certa liberdade na escolha da metodologia, mas na hora de avaliar é o que eles pedem.

Pesquisadora - Vocês têm as tabelas?

Professora 1- Sim, vamos ver!

Professora 1- Em 27 de abril de 2015, eu tinha...

10 alunos pré-silábicos

5 alunos silábicos sem valor sonoro

7 alunos silábicos com valor sonoro

3 alunos alfabéticos

Pesquisadora – Quantos alunos?

Professora 1- 25

Pesquisadora - Podemos ver de todo mundo? Vocês têm esses dados mais atualizados para podermos verificar o avanço dos alunos?

Professora 3- A gente tem, mas vamos falar todo mundo a primeira sondagem, daí depois a gente vê as outras.

Pesquisadora – Está bom

Professora 2 – Eu tenho 22 alunos

12 alunos pré-silábicos

2 alunos silábicos sem valor sonoro

7 alunos silábicos com valor sonoro

1 aluno silábico alfabético

Professora 2 – Esta é a sondagem do início do ano, né?

Professora 1 – Isso

Professora 3 - 28 alunos

8 alunos pré-silábicos

10 alunos silábicos sem valor sonoro

10 alunos alfabéticos

Professora 3 – Agora uma mais atual. Eu tenho já do 2º bimestre. Está bom?

Professora 1 – Vamos

Professora 1 - 2 alunos pré-silábicos

9 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

5 alunos alfabéticos

Professora 2 - 22 alunos

3 alunos pré-silábicos

4 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

1 alunos silábicos alfabéticos

5 alfabéticos

Professora 3 - 2 alunos pré-silábicos

2 alunos silábicos sem valor sonoro

9 alunos silábicos com valor sonoro

12 alunos alfabéticos

3 alfabéticos

Professora 1- Essa tabela é muito importante, consta como está o nível da sala. Mas, só dá para ter ideia da evolução se a gente pegando as fichas de como eles entram no início do ano.

Professora 2- Com essas sondagens eu consigo enxergar quem não sabe nada, quem tem muita dificuldade e quem tem potencial para evoluir rápido.

Professora 3- O problema é que é obrigatório. Ainda bem que pelo menos nas atividades não é obrigatório.

Professora 1- É, mas temos também o material didático que é obrigatório. Cada uma tem a sua forma de trabalhar, complementamos com atividades que pertencem ao nosso método, mas no fundo não podemos deixar de trabalhar com a apostila.

Pesquisadora - E como é o material didático?

Professora 2- O material didático oferecido foi desenvolvido pelos próprios professores da rede.

Professora 3- Cada professor tem autonomia para usar. Ele é muito bom, tem várias imagens que auxiliam no entendimento das crianças

Professora 2- O problema são os textos que são muito longos para a idade e não enfatiza muito as famílias silábicas. Eu complemento com atividades da internet.

Professora 1- Eu uso o material, mas não obedeco a sequência.

Professora 3- O bom é que o nosso currículo é em cima dos PCN's, e dentro da proposta temos liberdade para trabalhar da forma como acreditamos.

Professora 1- O currículo prioriza a “linguagem em uso”, apesar das letras serem apresentadas na ordem do método fônico, aqui na rede usamos o método fônico, ele contribui para apropriação da escrita alfabética.