



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ABDA ALVES VIEIRA DE SOUZA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E
A FORMAÇÃO DOCENTE: entre saberes e fazeres**

Maceió- AL
2018



ABDA ALVES VIEIRA DE SOUZA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E
A FORMAÇÃO DOCENTE: entre saberes e fazeres**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas pela doutoranda **Abda Alves Vieira de Souza**, como requisito final a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Maceió- AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S725p Souza, Abda Alves Vieira de.
O pacto pela alfabetização na idade certa e a formação docente : entre
saberes e fazeres / Abda Alves Vieira de Souza. – 2018.
220 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Bibliografia: f. 212-218.
Apêndices: f. 219-220.

1. Alfabetização. 2. Formação docente. 3. Saberes. 4. Letramento.
5. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. I. Título.

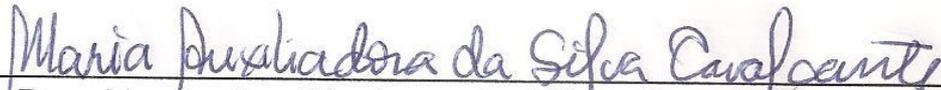
CDU: 372.41

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A
FORMAÇÃO DOCENTE: entre saberes e fazeres

ABDA ALVES VIEIRA DE SOUZA

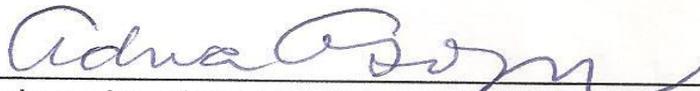
Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de Janeiro de 2018.

Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)

(Orientadora)



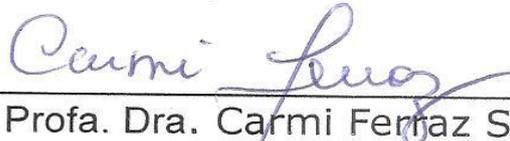
Prof.ª Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)

(Examinadora Interna)



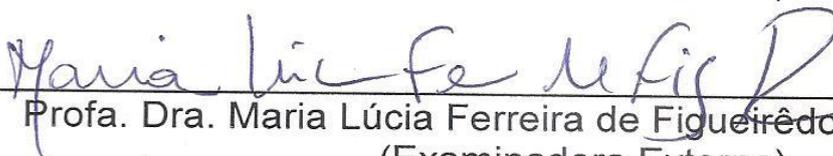
Prof.ª Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)

(Examinadora Interna)



Prof.ª Dra. Carmi Ferraz Santos (UFRPE)

(Examinadora Externa)



Prof.ª Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)

(Examinadora Externa)

Dedico esta tese as mulheres mais importantes da minha vida: minha querida mãe, Maria do Carmo (*In memoriam*) que se foi durante o período da pesquisa de doutorado, pela alegria e importância que sempre tivemos e fomos uma na vida da outra! E a minha amada filha, Laís, pela alegria que somos uma na vida da outra e por saber que minhas conquistas são inspiração para sua vida!

AGRADECENDO...

Sozinha não conseguiria realizar essa pesquisa, para fazê-la, tive o apoio de muita gente, por isso, vou dizer muitos “*obrigados*”.

A Deus,

pelo dom da vida, pelo amor incondicional, cuidado permanente e por me fazer tão feliz, realizando meus sonhos! Até aqui Ele tem me ajudado!

À minha querida orientadora, Maria Auxiliadora Cavalcante,

pela competência na orientação desta tese e pelo apoio ao longo de toda pesquisa. Além da sua competência acadêmica, desfrutei de sua competência nas relações humanas. Acalentava o sonho de fazer doutorado sem sofrer, a ausência de sofrimento só foi possível por encontrar um ser humano cheio de amor ao próximo, que me acolheu não apenas como orientanda, mas como uma amiga. Deus não poderia ter me dado um presente melhor!

Às Profas. Dra. Adna Lopes, Dra. Adriana Cavalcanti, Dra. Maria Lúcia Figueiredo e Dra. Carmi Ferraz, componentes da banca examinadora,

pela leitura atenta e crítica, e pelas contribuições que proporcionaram o aprimoramento do trabalho no momento do exame de qualificação e pela disponibilidade com que aceitaram compartilhar a leitura final e participar da defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, que partilharam suas experiências e saberes profissionais durante as aulas.

Adriana Nunes,

pela amizade nos momentos de estudos e lazer em todo o percurso do doutorado.

A Simone Souza,

pela colaboração na logística da qualificação e pelo carinho de sempre!

Aos funcionários do PPGE, especialmente a Karine,
pela presteza em providenciar as documentações, pela gentileza e atenção
durante o curso.

A minha amada filha, Laís,
por sonhar comigo, por me incentivar a ir em busca dos meus objetivos, por
torcer e vibrar com cada conquista , por estar comigo em todos os momentos
da minha vida, os bons e os maus. Sem você eu não teria conseguido!

Ao meu querido Adriano,
companheiro de todas as horas, com quem compartilho meus sonhos,
obrigada por seus cuidados e carinho comigo, você tornou essa caminhada
mais leve...

A minha doce, amiga, Sirlene Souza,
pelas leituras e sugestões desde a elaboração deste projeto de pesquisa. Por
me incentivar a não desistir dos meus sonhos, por caminhamos juntas nos
momentos felizes e tristes de nossas vidas!

A minha querida amiga, Christine Albuquerque,
por sua amizade sincera e cheia de mimos..., obrigada por seu carinho,
cuidado e torcida pelo meu sucesso.

Ao amigo, Claudionor e família,
pela amizade e acolhimento em Maceió, por me mostrarem as belezas dessa
terra e me apresentar tantas pessoas especiais que hoje também são minhas
amigas!

A Lucas,
Pela revisão da tradução de resumo em inglês. Obrigada!

As Secretarias de Educação: da Prefeitura da cidade do Recife e do Estado de
Pernambuco...
pela licença concedida, que possibilitou dedicação exclusiva ao doutorado.

À Capes,

pelo financiamento da pesquisa.

Às gestoras e coordenadoras pedagógicas da escola investigada...

por me acolherem com tanto respeito a minha pesquisa, pela disponibilidade em atender as minhas solicitações e dar sempre explicações sobre o funcionamento da escola.

Aos professores colaboradores desta pesquisa,

que corajosa e gentilmente abriram as portas de suas salas de aula, consentindo conhecer suas práticas pedagógicas e principalmente permitindo compartilhar seus saberes e fazeres. Agradeço o carinho e a consideração com que sempre me trataram, vocês são inspiração para mim! Parabéns por fazerem uma educação pública de qualidade!

RESUMO

A dificuldade da escola em alfabetizar tem sido o maior problema da educação no Brasil. Devido ao fracasso crônico da alfabetização, o governo federal desde os anos 2000 tem investido na promoção de políticas públicas de formação docente, em particular no âmbito da alfabetização. As crianças da escola pública brasileira se alfabetizam tardiamente, por isso, a meta do Ministério da Educação é alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Para atingir essa meta, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que é um conjunto de políticas públicas formuladas para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, dentre elas, a formação docente. Esta pesquisa investiga a eficácia dessa formação, busca-se saber o que de fato acontece na prática de professores alfabetizadores, quando estes passam por uma formação continuada sistemática. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do Pnaic contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando. Para atingir esse objetivo, foi realizado um estudo de caso desenvolvido com dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Maceió. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: observações nas salas de aula; análise das atividades propostas pelos docentes; e entrevistas com os professores. Para compreender a origem e como são construídos os saberes docentes foram utilizados os conceitos defendidos por Tardif (2002, 2008) e Gauthier et al (2006). Quanto aos saberes específicos do campo da alfabetização foram utilizados os estudos postulados por Soares (2007, 2014, 2016), Ferreiro, Teberosky (1984), Mortatti (2006), Morais (2004, 2005, 2012). Os resultados desta pesquisa apontam que os professores têm saberes plurais e heterogêneos, decorrentes da formação inicial e continuada; e singulares, oriundos de suas histórias de vida e das experiências profissionais. Em relação aos saberes necessários para alfabetizar, os dois docentes hierarquizaram os mesmos saberes. Quanto aos métodos de alfabetização, ambos professores fazem uso de metodologias da tradição escolar aliadas a elementos teóricos inovadores, ou seja, adaptam diferentes estratégias didáticas para poder ajustá-las a realidade. Esses dados parecem apontar que os professores não são apenas reprodutores das teorias aprendidas na academia, mas são ativos em sua prática ao adaptarem as teorias no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Quanto aos saberes docentes apontados como apropriação da formação Pnaic, os docentes especificaram os mesmos saberes como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática. Em relação a como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa em suas rotinas de sala de aula, os resultados mostram que foi possível aproximar o trabalho desenvolvido pelos professores com os saberes adquiridos na formação do Pnaic. Os dados apontam ainda que, os docentes incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação do Pnaic favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórica e didática.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pnaic. Formação Docente. Saberes.

ABSTRACT

The difficulty of school in literacy has been the greatest problem of education in Brazil. Due to the chronic failure of literacy, the federal government since the 2000s has invested in the promotion of public policies for teacher training, particularly in the area of literacy. The children of the Brazilian public school are literate late, so the goal of the Ministry of Education is to literate children up to 8 years of age. To achieve this goal, the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) was created, which is a set of public policies formulated to improve the quality of primary education, among them, teacher education. This research investigates the effectiveness of this training, it seeks to know what actually happens in the practice of literacy teachers, when they undergo a systematic training. The aim of this research is to analyze the teaching knowledge necessary for literacy, noting the extent to which the PNAIC training contributed to the appropriation of teaching methodologies of the alphabetical writing system from the perspective of alphabetizing literacy. To achieve this goal, a case study was developed with two teachers who work in the initial years of Elementary School, in the municipal network of Maceió. The methodological procedures used were: observations in classrooms; analysis of the activities proposed by the teachers; and interviews with teachers. In order to understand the origin and how teachers' knowledge is constructed, the concepts defended by Tardif (2002, 2008) and Gauthier et al (2006) were used. As for the specific knowledge of the literacy field, the studies postulated by Soares (2007, 2014, 2016), Ferreiro, Teberosky (1984), Mortatti (2006) and Morais (2004, 2005, 2012) were used. The results of this research indicate that teachers have plural and heterogeneous knowledge, resulting from initial and continuing education; and unique, from their life histories and professional experiences. In relation to the knowledge needed to literacy, the two teachers hierarchized the same knowledge. As for literacy methods, both teachers make use of methodologies of the school tradition allied to innovative theoretical elements, that is, adapt different didactic strategies to be able to adjust them to reality. These data seem to point out that teachers are not only reproducers of theories learned in the academy but are active in their practice as they adapt the theories to meet the everyday challenges of the classroom. As for the teaching knowledges identified as appropriation of the Pnaic training, the teachers specified the same knowledge as the most significant: reading delight and the didactic sequence. In relation to how teachers work the different axes of Portuguese language teaching in their classroom routines, the results show that it was possible to approximate the work developed by the teachers with the knowledge acquired in the formation of the Pnaic. The data also indicate that, in their daily practices, teachers incorporated activities that help both in the perspective of literacy and literacy, which were not routinely carried out on a daily basis or that were made sporadically, and that the formation of PNAIC favored the introduction of these practices, bringing more theoretical and didactic security.

Keywords: Literacy. Literacy. Pnaic. Teacher Training. You know.

RESUMEN

La dificultad de la escuela en alfabetizar ha sido el mayor problema de la educación en Brasil. Debido al fracaso crónico de la alfabetización, el gobierno federal desde los años 2000 ha invertido en la promoción de políticas públicas de formación docente, en particular en el ámbito de la alfabetización. Los niños de la escuela pública brasileña se alfabetizan tardíamente, por eso, la meta del Ministerio de Educación es alfabetizar a los niños hasta los 8 años de edad. Para alcanzar esa meta, se creó el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (Pnaic), que es un conjunto de políticas públicas formuladas para mejorar la calidad de la Enseñanza Fundamental, entre ellas, la formación docente. Esta investigación investiga la eficacia de esa formación, se busca saber lo que de hecho sucede en la práctica de profesores alfabetizadores, cuando éstos pasan por una formación continuada sistemática. Esta investigación tiene como objetivo analizar los saberes docentes necesarios para alfabetizar, observando en qué medida la formación del Pnaic contribuyó, o no, a la apropiación de metodologías de enseñanza del sistema de escritura alfabética, en la perspectiva del alfabetizar letrando. Para alcanzar ese objetivo, se realizó un estudio de caso desarrollado con dos profesores que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la red municipal de Maceió. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron: observaciones en las aulas; análisis de las actividades propuestas por los docentes; y entrevistas con los profesores. Para comprender el origen y cómo se construyen los saberes docentes se utilizaron los conceptos defendidos por Tardif (2002, 2008) y Gauthier et al (2006). En cuanto a los saberes específicos del campo de la alfabetización se utilizaron los estudios postulados por Soares (2007, 2014, 2016), Ferreiro, Teberosky (1984), Mortatti (2006), Morales (2004, 2005, 2012). Los resultados de esta investigación apuntan que los profesores tienen saber plurales y heterogéneos, resultantes de la formación inicial y continuada; y singulares, oriundos de sus historias de vida y de las experiencias profesionales. En cuanto a los saberes necesarios para alfabetizar, los dos docentes jerarquizaron los mismos saberes. En cuanto a los métodos de alfabetización, ambos profesores hacen uso de metodologías de la tradición escolar aliadas a elementos teóricos innovadores, o sea, adaptan diferentes estrategias didácticas para poder ajustarlas a la realidad. Estos datos parecen apuntar que los profesores no son sólo reproductores de las teorías aprendidas en la academia, sino que son activos en su práctica al adaptar las teorías en el enfrentamiento de los desafíos cotidianos del aula. En cuanto a los saberes docentes apuntados como apropiación de la formación Pnaic, los docentes especificaron los mismos saberes como más significativos: la lectura deleite y la secuencia didáctica. En relación a cómo los maestros trabajan los diferentes ejes de la enseñanza del portugués en sus rutinas de la clase, los resultados muestran que es posible acercarse a la obra de los maestros con los conocimientos adquiridos en la formación de Pnaic. Los datos apuntan, que los docentes incorporaron en sus prácticas cotidianas actividades que ayudan tanto en la perspectiva de la alfabetización como del letramento, que antes no estaban en la rutina todos los días, o que eran hechas esporádicamente, y que la formación del Pnaic favoreció la introducción de esas prácticas prácticas que traen más seguridad teórica y didáctica.

Palabras clave: Alfabetización. Letramiento. Pnaic. Formación docente. saberes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Temáticas da formação Pnaic	71
Tabela 2 Materiais da formação Pnaic -2013	71
Tabela 3 Direitos de Aprendizagem Oralidade	77
Tabela 4 Direitos de Aprendizagem - Leitura	79
Tabela 5 Direitos de Aprendizagem - Produção de textos escritos	82
Tabela 6 - Direitos de Aprendizagem - Análise Linguística	84
Tabela 7 - Direitos de Aprendizagem - Análise Linguística	86
Tabela 8 - Síntese da vida acadêmica e profissional dos docentes	110
Tabela 9 - Rotina da professora Luana - 3º Ano	127
Tabela 10 - Os recursos didáticos utilizados por Luana	132
Tabela 11 - As atividades de escrita vivenciadas na classe de Luana	144
Tabela 12 - As atividades de leitura vivenciadas na classe de Luana	158
Tabela 13 - Rotina do professor Diogo - 1º Ano	173
Tabela 14 - Os recursos didáticos utilizados por Diogo	176
Tabela 15 - As atividades de escrita vivenciadas na classe de Diogo	181
Tabela 16 - As atividades de leitura vivenciadas na classe de Diogo	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - livro: A história da Baratinha	136
Figura 2 Livro: Chapeuzinho vermelho,.....	160
Figura 3 - Fábulas Monteiro lobato.....	179
Figura 4 - Atividade sílabas móveis.....	183
Figura 5 - Curupira - Atividade sílabas móveis.....	186
Figura 6 Curupira - Atividade pronta	186
Figura 7 - Livro: De Avestruz a Zebra	192
Figura 8 - Atividade de montar marchinha de carnaval “Mãe eu quero”.....	195
Figura 9 - Atividade de montar a parlenda “Doce de batata-doce).....	198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	15
CAPÍTULO 1. _____	21
SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR ____	21
1.1 Os saberes necessários para alfabetizar _____	30
1.2 O saber-fazer docente e os métodos de alfabetização _____	33
1.2.1 Métodos Sintéticos _____	35 ¹
1.2.2 Métodos Analíticos _____	38
1.3 Os testes de prontidão para alfabetização _____	42
1.4 A Psicogênese da língua escrita _____	44
1.5 Alfabetização e letramento _____	47
1.6 Como alfabetizar letrando? _____	52
CAPÍTULO 2. _____	57
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR _____	57
2.1 O PROFA _____	60
2.2 O Pró-Letramento _____	64
2.3 O Pnaic _____	68
a) Eixo Oralidade _____	76
b) Eixo leitura _____	78
c) Eixo produção de textos escritos _____	81
d) Eixo Análise Linguística _____	83
CAPÍTULO 3. _____	88
O CONTEXTO E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA _	88
3.1. A rede municipal de ensino de Maceió _____	88
3.2. O contexto do campo de pesquisa: o bairro e a escola _____	91
3.3. Os professores colaboradores da pesquisa _____	94
3.3.1 A professora Luana _____	94
3.3.2 O professor Diogo _____	95
3.4 Fundamentos e procedimentos metodológicos _____	96
3.4.1 Observação participante _____	98
3.4.2 O diário de Campo _____	100
3.4.3 As gravações em áudio e vídeo _____	101

3.4.4 As entrevistas _____	102
3.4.5 Análise documental _____	104
3.5 A seleção dos dados e a perspectiva de análise _____	105
CAPÍTULO 4. _____	108
SABERES E FAZERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: ANALISANDO O QUE DIZEM E FAZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES _____	108
4.1. A trajetória acadêmica e profissional dos professores alfabetizadores _____	108
4.2 Saberes docentes apontados como apropriação da formação Pnaic. _____	113
4.3 Para ensinar a ler e escrever é preciso ter um método? _____	119
4.4 Os saberes necessários para alfabetizar na visão dos docentes _____	122
4.5 As observações da sala de aula da professora Luana _____	124
4.5.1 A rotina da professora Luana _____	126
4.5.2 Os materiais e os recursos didáticos usados pela professora Luana _____	131
4.5.3 Como a professora Luana trabalhava a oralidade com sua classe? _____	133
4.5.4 Atividades voltadas para a aprendizagem da escrita _____	143
A. Atividades voltadas para a consolidação do SEA _____	145
B. Atividades voltadas para a produção de textos _____	151
4.5.5 Como a professora Luana trabalhava a leitura com suas crianças? _____	158
A. Ler para gostar de ler _____	159
B. Ler para aprender a ler _____	163
4.6 As observações da sala de aula do professor Diogo _____	165
4.6.1 A rotina do professor Diogo _____	167
4.6.2 Os materiais e os recursos didáticos usados pelo professor Diogo _____	176
4.6.3 Como o professor Diogo trabalhava a oralidade em sua classe? _____	177
4.6.4 Atividades voltadas para a aprendizagem da escrita _____	181
A. Atividades voltadas para a apropriação do SEA _____	182
4.6.5 Como o professor Diogo trabalhava a leitura com suas crianças? _____	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	205

INTRODUÇÃO

Historicamente o fracasso da alfabetização tem sido o grande problema da educação brasileira. A partir da década de 1940 do século passado, época em que se intensificou a democratização da educação, uma parcela maior da sociedade passou a ter acesso à escola. Nesse período, menos de cinquenta por cento das crianças brasileiras conseguiam romper a barreira da 1ª série, ou seja, metade das crianças, matriculadas nas escolas eram reprovadas ou se evadiam porque não conseguiam aprender a ler e escrever (SOARES, 2007).

Passados mais de 70 anos, o problema permanece, a diferença é que hoje os alunos não conseguem romper a barreira do primeiro ciclo², ou no caso das redes públicas de ensino que optaram pela progressão automática, as crianças avançam para o ciclo seguinte ainda sem estar alfabetizadas, quer dizer, o fracasso, antes concentrado na série inicial, atualmente se dilui ao longo do ensino básico (SOARES, 2016).

O problema do fracasso crônico da alfabetização no Brasil é um assunto que ainda precisa ser bastante discutido, porque continua longe da solução. Nesse sentido, considero pertinente o aprofundamento desse assunto por duas razões: a primeira, como já mencionei, diz respeito ao número significativo de crianças que ainda fracassam nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e a segunda, a manutenção dos programas de alfabetização de jovens e adultos que ainda busca suplantar o problema do analfabetismo. Essas duas razões envolvem o fracasso no processo de alfabetização, permanecendo ainda como um problema a ser resolvido, mesmo depois da virada do século XXI.

O Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de reverter o fracasso na alfabetização vem adotando um conjunto de políticas públicas para melhorar a aprendizagem da leitura e escrita no país, dentre essas medidas, o investimento na formação continuada do professor alfabetizador. Devido à dificuldade da escola em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, assim como apontam os resultados das avaliações em larga escala³, as crianças da escola pública brasileira se

² (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)

³ Provinha Brasil

alfabetizam tardiamente, o que Morais (2012) denomina “*apartheid* educacional” esse autor denuncia que:

[...] coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado a classe média e à burguesia e o “outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças cheguem ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (MORAIS 2012, p. 23).

Para resolver esse problema o MEC estabeleceu como meta no ano de 2012 alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, criando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante Pnaic. No entanto, recentemente, a nova Base Nacional Curricular (BNC/2017) determina a antecipação do processo de alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, isto é, as crianças devem se alfabetizar até os 7 anos de idade. A determinação só deve ser finalizada em 2018 e, posteriormente, se aprovada, implementada⁴.

O Pnaic tornou-se objeto desta pesquisa, interessei-me em saber quais as avaliações dos professores fazem acerca dessa formação e em que os assuntos discutidos ajudam ou não, no momento de elaboração dos planejamentos para o trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, particularmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. Antes de falar do Pnaic, vou explicitar as motivações para pesquisar sobre esse tema.

Pesquisar sobre formação docente e alfabetização é algo muito significativo para mim, pois a minha trajetória acadêmica e profissional está atrelada a essas ações formativas: ora como aluna, na formação inicial, ora como professora, na universidade; e na formação continuada, ora como cursista, ora como formadora.

Assim, a motivação para este estudo nasceu de inquietações pessoais e profissionais surgidas na minha trajetória como professora alfabetizadora, refletindo sobre minha história de vida, posso afirmar que meu interesse sobre alfabetização começou desde a época em que fiz o magistério, período em que tive as primeiras aproximações com a didática da alfabetização, lembro que estudei apenas superficialmente sobre os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos). Após a conclusão do curso, fui aprovada no concurso de professores da rede estadual de Pernambuco. Iniciei minha carreira docente atuando em classes de alfabetização.

⁴ Diário do grande ABC, disponível em: www.dgabc.com.br/Noticia

Alfabetizar as crianças somente com os saberes apreendidos no magistério não foi uma tarefa fácil! Procurava aprender com minhas colegas mais experientes, mesmo assim, enfrentava os desafios diários na difícil tarefa de ensinar a ler e escrever, fato agravado por possuir tudo pouco: idade, conhecimentos e experiência!

No início da década de 1990, comecei a cursar Pedagogia na Universidade Católica de Pernambuco, nesse momento, tive os primeiros contatos com a teoria da Psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estudei essa teoria na universidade e nas formações continuadas oferecidas pela rede estadual de Pernambuco.

Essa teoria começava a se propagar no meio acadêmico e chegava às escolas muitas vezes de forma equivocada, assim como alertou Moraes (2012), houve uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento que teria levado muitos educadores e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização a defender a ideia de que não seria necessário ensinar sistematicamente a escrita alfabética, porque os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso, vivenciar diariamente na escolas situações de leitura e produção de textos.

Vivenciei esse dilema na sala de aula, de estudar nas formações continuadas as novas teorias, compreender como os aprendizes se apropriavam da escrita, saber identificar o nível de escrita que as crianças se encontravam, mas não sabia direito como fazê-las avançar em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, doravante SEA. Queria ensinar de uma maneira diferente, sem recorrer aos antigos métodos tradicionais de alfabetização, tão criticados nas formações e no meio acadêmico. Todavia não sabia transpor os conhecimentos teóricos para a prática.

Lecionei durante treze anos, a maior parte desse tempo ensinando classes de alfabetização. Foi um período de muitas aprendizagens: com meus pares na escola; na universidade e na sala de aula com meus alunos, pois cursei a graduação e ao mesmo tempo ensinava na rede pública; nas formações continuadas; no curso de Especialização em Psicologia Cognitiva Aplicada à Educação, ocasião em que pude aprofundar alguns conhecimentos e colocá-los em prática, uma vez que a monografia de conclusão do referido curso foi resultado de um trabalho de intervenção pedagógica na área de linguagem com a turma que eu lecionava.

Particpei ainda de formações na condição de cursista, que marcaram minha trajetória como alfabetizadora, dentre elas: o “Projeto Alfabetizar com Sucesso⁵”, o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)” e o “Pró-Letramento”. Nesses cursos tive a chance de trabalhar com projetos didáticos nas escolas, de trazer para o contexto escolar algumas reflexões teóricas sobre alfabetização e letramento que circulavam no meio acadêmico, tais projetos buscavam atingir o objetivo que até hoje se configura como desafio: como alfabetizar letrando?

Na minha carreira no magistério, atuei também como coordenadora pedagógica, nas redes estadual e municipal. Fora da sala de aula, foi o momento de planejar junto com os professores e realizar formação em serviço. Percebia no trabalho de formação desenvolvido em escolas das redes estadual e municipal que os professores vivenciavam o mesmo dilema por mim vivido no início da profissão, a dificuldade de por em prática as teorias estudadas na academia. Observava no discurso dos docentes que mesmo que compreendessem e concordassem com os conceitos de alfabetização e letramento, tal como se apresentam nos textos acadêmicos, nas observações das práticas cotidianas desses docentes, percebia que não reproduziam os discursos apresentados nos momentos de formação.

Passei a refletir sobre esse dilema e cheguei à conclusão que conhecer as teorias acadêmicas não garante que tais conhecimentos serão transpostos para a prática, ou seja, percebia no cotidiano da escola, que mesmo os docentes participando de formações continuadas, nem sempre os novos saberes eram utilizados por eles na prática pedagógica.

Continuando a falar sobre minha trajetória profissional, no mestrado pude aprofundar um pouco mais os conhecimentos da área de linguagem. Durante esse período, atuei também como formadora em projetos pelo CEEL como assessora pedagógica na área de linguagem.

Após o mestrado participei do Pnaic como formadora, o foco da formação em 2013 foi em Língua Portuguesa. Tive a oportunidade de ministrar formação durante um ano, a um grupo de orientadoras de estudo de alguns municípios do Estado da Paraíba. Nesse período, surgiu o desejo de investigar o que de fato acontece nas classes de alfabetização, mais especificamente na prática docente de professores

⁵ Ofertado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (2001 a 2005)

alfabetizadores, quando estes passam por uma formação continuada sistemática. Comecei a questionar até que ponto a formação atendia às questões colocadas pela prática e em que medida os elementos teórico-didáticos, trabalhados na formação continuada contribuíam efetivamente para uma reorientação da prática pedagógica. Para isso, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar de forma bem sucedida, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do SEA, na perspectiva do alfabetizar letrando.

E objetivos específicos:

- ✓ Analisar os saberes mobilizados para alfabetizar e as relações desses saberes com o as metodologias de alfabetização subjacentes às práticas;
- ✓ Analisar as concepções de alfabetização dos docentes, visando compreender os saberes necessários para alfabetizar na visão dos professores investigados;
- ✓ Identificar as experiências de formação continuada vivenciadas pelos professores ao longo da carreira e os saberes considerados por eles como fundamentais para alfabetizar letrando;
- ✓ Identificar os saberes úteis à prática apontados explicitamente como apropriação da formação do Pnaic;
- ✓ Analisar como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da LP em suas rotinas de sala de aula e a forma como justificam suas escolhas didáticas;

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os dilemas de natureza teórica e prática vivenciados nas últimas décadas pelos professores em relação à construção de seus saberes, em especial, as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002, 2008) e Gauthier (2006) e seus colaboradores. Em seguida, discuto os saberes específicos do campo da alfabetização que historicamente fundamentaram o saber-fazer dos professores alfabetizadores no Brasil, particularmente os estudos postulados por Soares (2007, 2014, 2016), Ferreiro, Teberosky (1984), Mortatti (2006), Morais (2004, 2005, 2012),

entre outros, e como todas essas perspectivas teóricas influenciaram a formação docente.

No segundo capítulo apresento as políticas públicas de formação continuada do professor alfabetizador, mais recentes no Brasil, em particular o Pnaic, que é objeto de estudo desta pesquisa. Ainda neste capítulo, relato algumas pesquisas que têm como objeto de estudo a formação continuada do professor alfabetizador e suas relações com a prática pedagógica (Becalli, 2007; Silva, 2009; Cabral, 2009) com o propósito de verificar em que medida os saberes da formação continuada subsidiam o professor na tarefa de alfabetizar.

No terceiro capítulo descrevo o campo e o contexto em que foi realizada a pesquisa e os critérios de escolha dos professores colaboradores. Logo após, exponho os fundamentos e procedimentos metodológicos que foram traçados para coletar e analisar os dados empíricos aqui apresentados.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados. No primeiro momento, analiso o dizer dos docentes sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais; sobre a prática pedagógica e sobre a formação do Pnaic. No segundo momento, apresento a análise das aulas observadas buscando compreender como os professores constroem seus saberes e fazeres sobre o ensino da leitura e da escrita e a relação entre os esses saberes e o Pnaic.

CAPÍTULO 1

Saberes docentes e formação do professor alfabetizador

É consenso que o professor de qualquer disciplina tem de saber o conteúdo para poder ensiná-lo. Tem de saber história para ensinar história, tem de saber geografia para ensinar geografia, ciências para ensinar ciências. Para alfabetizar, é como se não houvesse algo que se tem de saber. É como se a pessoa, sabendo ler e escrever soubesse automaticamente alfabetizar. O que não faz sentido.
(Magda Soares⁶)

Para se ensinar a ler e escrever é necessário ter um conhecimento específico na área, lógico! Assim como afirma Magda Soares, na epígrafe desse texto. Mas, quais são os saberes necessários para ensinar a ler e escrever? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências ou as habilidades que os docentes devem mobilizar diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente essa tarefa? Qual seria a natureza desses saberes? Segundo Tardif (2011, p.32) “essas perguntas cujas respostas não são nada evidentes, parecem indicar a existência de uma relação problemática entre os professores e os saberes”.

Para compreender a origem e como são construídos os saberes docentes há que se considerar três aspectos: primeiro, as concepções que foram surgindo do professor como profissional ao longo do tempo, em segundo lugar, as pesquisas sobre o movimento pela profissionalização do ensino, e em terceiro lugar, a relação dessas concepções com os saberes docentes, em especial os saberes específicos do campo da alfabetização

De acordo com Brito Ferreira e Silva (2010), a história da profissionalização docente no Brasil, sobretudo daqueles professores que atuam nos anos iniciais da escolarização básica, vem sendo constituída sob as mais diversas perspectivas: uma visão vocacional e tradicional da profissão, chegando a ser comparada a um “sacerdócio”, considerando o professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem; em outro momento, o professor era visto como

⁶Entrevista a revista Olhar Pedagógico. Edição - 233. Outubro /2016 (<http://www.revistaeducacao.com.br>)

“acompanhante” do processo quase que espontâneo de aprendizagem do aluno, minimizando a atuação docente, supervalorizando os métodos de ensino; em outro momento, esse profissional passou a ser considerado um profissional que não produz saberes, apenas um mero executor de tarefas planejadas por terceiros.

Há que se considerar o importante papel dos estudos desenvolvidos pelo movimento de profissionalização docente, que surgiu no campo da pesquisa educacional, principalmente para atender à demanda de se identificar um repertório de saberes específicos dos professores para assim, legitimar sua profissão (TARDIF, 2002). Uma das contribuições mais significativas desse movimento, iniciado nos anos 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes construídos pelos professores tanto no seu processo de formação inicial e continuada quanto na prática da atividade docente.

Autores como Tardif e Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992;1995) e Gauthier (2006), são referência nesse campo de pesquisa, desenvolvendo estudos sobre saberes, formação e atuação docentes. As pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes passaram a utilizar uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida pessoal e profissional. Os estudos passaram a reconhecer os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração (NUNES, 2001).

De acordo com Nóvoa (1995), esta nova perspectiva surgiu em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Esse autor acrescenta ainda que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991); e Gauthier (2006) estão ancorados nas pesquisas do grupo Groupe de recherche interuniversitaire sur l'er Savoie et l'Ecole (GRISÉ)⁷, que tratam dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional, e ainda com o próprio exercício da docência. Esse grupo de pesquisa interuniversitário busca dar

⁷ Grupo de Pesquisa Interuniversitário sobre os Saberes e a Escola - GRISÉ

uma orientação teórica e metodológica sobre os saberes docentes, desde o início dos anos 1990. O GRISÉ dirige um programa de pesquisa relacionado à “evolução da profissão didática e às transformações de saberes que estão na base do ofício de ensinar” (TARDIF E GAUTHIER, 2001, p.185).

Esses estudos buscam compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes e a natureza desses. Observou-se que o saber docente é um saber plural, proveniente de diversas fontes. Partindo dessa ideia de pluralidade, os referidos autores discutem a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes. Tal coerência só é possível quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os docentes estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Esses autores procuram associar a questão da natureza, da pluralidade, da singularidade, e consideram o caráter social do saber docente. Por essa razão, esta pesquisa toma por base as classificações propostas eles.

Tardif (2002) classificou diferentes tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes pessoais dos professores, os saberes disciplinares, os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes pessoais dos professores advêm da socialização primária e secundária, dos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar e na escola, ou seja, resultam da história de vida do indivíduo (TARDIF, 2011, p.63, 64, 67).

Os saberes disciplinares são provenientes da socialização secundária, da formação anterior à formação profissional, que são os conhecimentos reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e os docentes se apropriam deles quando estão cursando sua formação básica.

Os saberes da formação profissional para o magistério são um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. São saberes pedagógicos que abrangem às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. No Brasil, esses saberes provêm do magistério (nível médio) ou dos cursos de formação de professores (graduação/licenciatura/estágios) ou ainda, dos

cursos de pós-graduação (específicos da área de educação) e dos cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições nas quais os docentes trabalham (redes públicas ou privadas).

Os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira e os professores costumam apropriar-se deles no decorrer da profissão. Tais saberes correspondem aos discursos, currículos, programas escolares, livros didáticos, etc. a partir dos quais as instituições educacionais categorizam e apresentam os saberes por elas selecionados, ou seja, os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). “Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2011 p. 38).

E, finalmente, os saberes experienciais, os próprios professores no exercício da atividade profissional, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano, em suas experiências individuais e na convivência com seus pares. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011 p. 39).

Na classificação proposta por Tardif, é possível observar que o autor considerou os saberes que julga ser efetivamente utilizados pelos docentes na prática, e que têm estreita relação com o saber-fazer docente. Ele aponta os saberes que acredita contribuir diretamente para a formação das concepções dos docentes como, por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais:

Um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica, nem conceitual, mas pragmática e biográfica (TARDIF, 2011. p.65).

Essa coerência biográfica e pragmática dos saberes docentes, a qual se refere Tardif, tem relação com o caráter temporal dos saberes dos professores, ou seja, que o processo de formação do profissional professor, não se restringe apenas ao presente, mas também, e sobretudo, às experiências do passado relativas a sua história de vida, as aprendizagens construídas no contexto da sua vida pessoal e

familiar, assim como em toda a sua trajetória acadêmica e profissional, são determinantes na constituição dos saberes necessários à prática pedagógica.

Além de categorizar os saberes docentes e identificar suas origens, Tardif (2011) tenta compreender as relações dos professores com os seus próprios saberes. Esse autor desenvolve sua argumentação no sentido de afirmar que há diferentes saberes relacionados ao fazer dos professores, e, ao mesmo tempo, ressalta a importância dos saberes experienciais em relação aos demais saberes docentes. A ênfase dada aos saberes experienciais ocorre principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

De acordo com Tardif (2011), essa relação de exterioridade que os professores têm com os saberes: disciplinares, da formação profissional e curriculares, faz com que passem a valorizar ainda mais os seus saberes experienciais, visto que é sobre eles, que os professores mantêm o controle, tanto da produção do saber quanto de sua validação.

As pesquisas feitas por Tardif (2011) apontam que os professores na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares e curriculares e da formação profissional, produzem ou tentam produzir saberes através dos quais compreendam e controlam na sua prática. Tais saberes permitem o afastamento dos saberes adquiridos fora dessa prática. Ele afirma que quando interroga os docentes sobre os seus saberes e sobre a relação com esses saberes, eles explicam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais.

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão e serem por ela legitimados. Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional compõem o alicerce de sua competência. É a partir deles que os professores avaliam sua formação inicial e continuada. É também a partir dos saberes experienciais, que julgam as mudanças ocorridas nos programas ou nos métodos de ensino. Enfim, é ainda a partir desses saberes que os docentes idealizam os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2011).

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela

experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Gauthier e seus colaboradores (2006) também desenvolveram pesquisas que buscavam compreender os saberes específicos da profissão docente e suas origens, fizeram um levantamento de pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base*, base de conhecimento, tal estudo teve como premissa: “assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática” (NUNES 2001, p. 33). Nessa perspectiva, Gauthier e seus colaboradores (2006) identificaram a existência de três categorias relacionadas ao saber docente: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, “um ofício sem saberes”, seria a profissão docente exercida sem conhecer os saberes que lhe são específicos, isto é, uma falta de sistematização de um saber próprio do docente. Esses autores afirmam que, de acordo com as ideias propagadas pelo senso comum, para ensinar algo a alguém, basta: conhecer o conteúdo para transmiti-lo; ou, apenas, ter talento, bom senso, intuição, ou, ainda; ter experiência e cultura. No entanto, esses pré-requisitos são válidos a qualquer outra profissão e nenhum deles consegue explicar a complexidade que envolve a ação docente. Assim os referidos autores argumentam que

ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (GAUTHIER et al, 2006, p. 20).

A segunda categoria refere-se “saberes sem ofício”, trata da concepção que transforma a pedagogia numa ciência aplicada, baseada nas descobertas de outras ciências, ou seja, defende que os professores devem ensinar fundamentados nos saberes produzidos pela academia. Essa perspectiva em nada contribui para a elucidação dos saberes específicos da profissão docente

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

Como é possível perceber nesse trecho, para esses autores, o grande equívoco dessa abordagem, é que essas pesquisas não consideram a situação real do professor, pois são produzidas sem levarem em consideração as condições reais da sala de aula e os saberes construídos pelos docentes.

Nem um “ofício sem saberes”, nem “saberes sem ofício”, Gauthier et al (2006) aconselham evitar os dois equívocos, propõem uma visão mais coerente para a compreensão do saber docente, que se baseia em “um ofício feito de saberes”. Nessa perspectiva, os autores entendem que vários saberes são mobilizados pelo docente, como “uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Gauthier e seus colaboradores (2006) classificam os saberes docentes de forma semelhante em muitos aspectos à categorização proposta por Tardif (2002). Os autores supracitados classificam os saberes docentes da seguinte forma: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Embora os professores não estejam envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, eles têm como função selecionar aquilo que é importante ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso conhecer profundamente o assunto, no entendimento de Gauthier et al (2006), o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos e técnicas que melhor se aplicam ao seu ensino, é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

Já os saberes curriculares são relativos à transformação dos saberes disciplinares em programa de ensino. Os professores não têm controle sobre esses saberes, pois são organizados por esferas administrativas superiores ou por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Os programas curriculares são implementados por meio de diretrizes oficiais e são publicados em livros e materiais didáticos produzidos com base nessas diretrizes. Apesar de os docentes não terem acesso à elaboração desse currículo formal, os autores defendem que é importante que os professores tenham um conhecimento mínimo dos programas de ensino.

Quanto aos saberes das Ciências da Educação, são saberes relativos à profissão docente: os conhecimentos pedagógicos, a organização e o funcionamento escolar. Tais saberes são obtidos pelos professores ao longo de sua formação profissional inicial (cursos de magistério e licenciatura). Esses saberes diferenciam os professores de qualquer outra pessoa que tenha um conhecimento superficial do funcionamento de uma escola, pois são conhecimentos específicos dos cursos de formação docente, necessários a aprendizagem da profissão.

Os saberes da tradição pedagógica são um repertório de conhecimentos pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente. Tais saberes, dizem respeito às representações que cada professor possui sobre a escola, os professores, os alunos e os processos educativos. Essas representações foram construídas na vivência do indivíduo como estudante, antes mesmo de escolher a profissão e cursar a formação inicial.

Em relação aos saberes experienciais, os autores compreendem que são saberes construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Todavia, é possível perceber que a visão de Gauthier e seus colaboradores sobre os saberes da experiência apresentam algumas diferenças da visão de Tardif, no sentido de trazer novas reflexões sobre a legitimidade desses saberes. Esses

autores argumentam que apenas a experiência individual na profissão docente não garante que esses saberes sejam validados como específicos da profissão docente. Na compreensão desses autores, a relação que os professores mantêm com os saberes experienciais não contribui para o reconhecimento da docência como uma profissão, enquanto esses saberes continuarem confinados aos segredos da sala de aula. Esses autores defendem que os saberes experienciais só serão reconhecidos quando forem socializados e legitimados pelos pares e pela comunidade científica.

É nesse sentido que Gauthier e seus colaboradores propõem “os saberes da ação pedagógica”, que seriam os saberes experienciais dos professores depois de verificados e validados por meio de pesquisas empíricas realizadas na sala de aula, esses saberes seriam produzidos na prática e seriam objeto de estudo e pesquisa e complementariam os outros os saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação e da tradição pedagógica. De acordo com os referidos autores, os saberes da ação pedagógica possibilitariam a construção de uma Teoria da Pedagogia.

As perspectivas defendidas por Gauthier et al (2006) não invalidam os resultados apresentados por Tardif (2002). Pelo contrário! Há entre elas muitos aspectos que convergem. É possível afirmar que os dois estudos concordam que os saberes docentes são: diversos; plurais; singulares; temporais; que o processo de construção dos saberes necessários à prática profissional é complexo; marcado por diferentes períodos; diferentes vivências; e experiências. Um ponto de interseção entre as duas pesquisas, que merece destaque, refere-se aos saberes experienciais, que são valorizados como de fundamental importância na construção dos saberes docentes nos dois estudos.

No entanto, como já citei anteriormente, na perspectiva defendida por Gauthier et al (2006), os saberes da experiência precisam ser transformados em “saberes da ação pedagógica”, pois tais saberes seriam necessários à profissionalização da docência e estão relacionados à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores, que a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes em parceria com a academia.

Nesse sentido, tanto a perspectiva de Tardif (2011) quanto a de Gauthier (2006) podem ajudar a compreender qual seria a natureza dos saberes docentes, assim, na próxima seção, os conceitos postulados por esses autores irão ajudar a compreender os saberes necessários para alfabetizar, pergunta que é objeto de

investigação dessa pesquisa. Dessa forma, é importante voltar a pensar sobre as perguntas formuladas no início desse capítulo: quais os saberes necessários para ensinar a ler e escrever? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências ou as habilidades que os docentes devem mobilizar diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente essa tarefa? Ou, qual seria a natureza desses saberes?

1.1 Os saberes necessários para alfabetizar

Sobre os saberes específicos do campo da alfabetização, assim como Tardif (2011) e Gauthier et al (2006), Soares (2014), uma das mais conceituadas pesquisadoras na área da alfabetização, também admite que o saber docente é plural e heterogêneo ao afirmar que “não há homogeneidade nos ‘sentidos’ atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não *um* SABER sobre a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 29). Essa autora argumenta que, por um lado, há discordâncias sobre o próprio conceito de alfabetização; sobre a necessidade ou pertinência do termo letramento; sobre as relações entre alfabetização e letramento; por outro lado, há os que defendem “letramento”, no singular, há os que concebem “letramentos”, no plural, há os que entendem que existem “multiletramentos”.

Há ainda na visão de Soares (2014), divergências entre os diferentes referenciais teóricos ou paradigmas, que seriam os mais coerentes ou eficientes, para fundamentar os processos de alfabetização. Seriam os linguísticos? Os fonológicos? Ou os psicogenéticos? Ou os cognitivos? Ou os socioculturais? Ou ainda, mais recentemente, o referencial que vem sendo construído pelas neurociências? Tais divergências influem na prática, no fazer docente, resultando em antagonismos em torno dos métodos de alfabetização, até mesmo da própria pertinência em ensinar a ler e escrever utilizando um método (SOARES, 2014).

Essas questões propostas por Soares (2014) lançam uma luz nas interrogações feitas por mim no início da minha carreira como professora alfabetizadora, ao me deparar com essas perguntas percebo que esse não era apenas um conflito meu, individual, mas um conflito coletivo e não apenas de natureza prática, mas sobretudo de natureza teórica.

Em relação ao fazer docente, assim como há diferentes saberes, há diferentes fazeres. De acordo com Soares (2014) “o como o fazer” na alfabetização está intrinsecamente relacionado à metodologia. A referida autora entende que há três perspectivas de se analisar o fazer docente

A primeira é em relação aos saberes teóricos, ela afirma que “cada SABER preceitua o *seu* FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural...” (p.31). Ou seja, diferentes saberes são materializados nos diferentes fazeres. Tais saberes e fazeres têm divergências teóricas e alguns são considerados até antagônicos ou incompatíveis.

Uma segunda perspectiva observada pela referida autora, é que o fazer não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele saber, mas se constrói também nas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização.

É preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, *por* participantes específicos e *para* participantes específicos (SOARES, 2014, p.31).

Nesse sentido, Soares (2014) dialoga com Gouthier (2006) e Tardif (2011) ao reconhecer que há saberes que surgem da experiência, os saberes práticos ou experienciais, se originam na prática cotidiana. Gouthier (2006) e Tardif (2011) em consonância com Soares (2014) assumem o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, e que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Essa perspectiva equivale a fazer do professor um pesquisador da educação, tal qual o professor universitário, um sujeito de conhecimento, que desenvolve e possui teorias, e saberes da sua própria ação.

Essa ideia se opõe a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, que considera que o saber está sempre do lado da teoria e que a prática ou é desprovida de saber ou é portadora de um falso saber baseado em ideias preconcebidas. Segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da

prática, pela ciência, pela pesquisa pura e sua relação com a prática, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2011).

Uma terceira perspectiva sobre o fazer, percebida por Soares (2014), seria a necessidade de integração dos diferentes saberes – os teóricos e os da prática – e dos diferentes fazeres – os propostos pelas teorias e os construídos na prática. Os fazeres da prática têm sido relacionados historicamente aos métodos de alfabetização, Soares (2016) parte do pressuposto de que a questão dos métodos de ensino da língua escrita tem sua origem na tendência histórica de equivocadamente fragmentar o processo. Para melhor explicar a complexidade do processo de alfabetização, e que ele é composto de várias facetas, Soares (2014; 2016) utiliza a história dos cegos e o elefante, como metáfora para esclarecer o papel do pedagógico no campo da alfabetização:

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados... (SOARES, 2014, p. 31; 2016, p. 32).

Cada cego examinou apenas uma parte do elefante, e erradamente generalizou, tomando a parte como um todo. A referida autora elucida que cada saber teórico sobre o processo de alfabetização é fruto de uma ação como a dos cegos: analisa apenas uma parte do processo de aprendizagem da língua escrita, estuda e pesquisa sua área específica: psicogênese, psicologia cognitiva, fonologia, linguística textual, discurso, contexto sociocultural, etc. Ela explica que para a construção de um saber teórico, essa fragmentação é inevitável, pois o processo de alfabetização é complexo e multifacetado; tem facetas específicas, portanto, cada faceta só pode ser investigada isoladamente, e essa investigação certamente conduzirá para aquela faceta. No entanto, quando o fenômeno passa a ser objeto não de pesquisa, mas de aprendizagem e de ensino, não é adequado agir como os cegos da metáfora, eleger e privilegiar apenas uma das facetas. É necessário considerar o todo. A autora coloca que é responsabilidade do pedagógico a reconstituição desse todo, a identificação das possíveis e necessárias articulações de diferentes saberes e fazeres teóricos e práticos.

Na próxima seção, discuto os saberes teóricos que historicamente fundamentaram os saberes e fazeres no campo da alfabetização no Brasil.

1.2 O saber-fazer docente e os métodos de alfabetização

Nesta seção, apresento uma breve retrospectiva histórica dos métodos de alfabetização, por acreditar que refletir sobre as formas de ensinar a ler e escrever no passado pode contribuir para revelar os problemas enfrentados pela pedagogia na construção de saberes para alfabetizar no presente, e pode ajudar ainda, a compreender os avanços e as lacunas de cada método ao longo do tempo. Nesse sentido, Frade (2005) defende que

A discussão de aspectos metodológicos da alfabetização é muito ampla, mas acreditamos que uma recuperação da perspectiva histórica que os consolidou pode evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelar os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais (FRADE, 2005 p.7).

Assim, além de descrever os principais métodos adotados no Brasil, discorro sobre surgimento do paradigma construtivista e do conceito de letramento, bem como as implicações dessas perspectivas para as práticas de alfabetização.

Segundo Mortatti (2006) a história da alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, desde o final do século XIX, decorrem tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo fenômeno: a dificuldade de a escola brasileira ensinar a ler e a escrever.

A questão dos métodos transpôs o século XX e ainda persiste em um movimento, analisado por Mortatti (2006), de contínua alternância entre "inovadores" e "tradicionais", que até hoje, indica que o "tradicional" tem sido identificado como antigo, homogêneo, vazio de sentido, origem dos males do presente, para que o discurso novo e revolucionário possa se sobrepor e ganhar hegemonia. Como decorrência dessas disputas, em cada momento histórico, o que resultou dessas tensões entre o novo e o velho, aparente paradoxo, que a autora denomina "nova tradição", em que um "novo" método é proposto e depois de um tempo é contestado, substituído por outro "novo" que classifica o anterior como tradicional; esse outro "novo" é criticado e substituído outra vez por um "novo" que, algumas vezes, é um

método já classificado como “tradicional mas que é repaginado, e surge com como se fosse novidade, e assim continuamente (MORTATTI, 2000; SOARES, 2016).

Antes de descrever alguns dos métodos mais utilizados, acredito ser importante esclarecer o sentido atribuído a palavra “método” adotado aqui nesse texto. Soares (2016) recentemente escreveu uma obra sobre a questão dos métodos de alfabetização⁸ bastante pertinente, que aborda os sentidos que se tem usado essa palavra. Ela esclarece que se antes o termo “método de alfabetização” designava o modo de ensinar apenas alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja através de um livro, de princípios ou da prática particular de um professor, hoje o termo abarca o que se pode chamar de uma didática da alfabetização:

[...] considerando a ambiguidade que se tem contaminado a palavra *método*, quando lhe acrescenta o complemento de *alfabetização* – frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de *métodos de alfabetização* – convém desde já esclarecer o que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* (SOARES, 2016, p.16).

Assim como Soares (2016), o sentido que emprego o termo “método de alfabetização” diz respeito às teorias e princípios que fundamentam a didática da alfabetização.

De modo geral, os métodos repertoriados pela literatura são classificados em dois grupos: sintéticos e analíticos, alguns autores também consideram os métodos mistos ou ecléticos, classificando-os como métodos sintético-analíticos (GALVÃO; LEAL, 2005), porém não serão tratados sistematicamente neste texto, uma vez que, para outros teóricos, eles não se constituem como uma nova classificação, apenas utilizam os dois movimentos no ensino da leitura, a análise e a síntese das palavras ao mesmo tempo, ou trabalham várias unidades de análise sem se preocupar com um tempo rígido para cada fase (MORTATTI, 2006; FRADE, 2005; CAVALCANTE; FREITAS; MERCADO, 2008; MORAIS, 2012; SOARES, 2007, 2016).

⁸ SOARES, Magda. Alfabetização a questão dos Métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

1.2.1 Métodos Sintéticos

Os métodos sintéticos foram os mais adotados nas classes de alfabetização no Brasil (SOARES, 2007). Utilizam o raciocínio indutivo, que parte do simples para o complexo, das partes para o todo e têm como pressuposto a ideia de que é mais fácil a compreensão da tecnologia da escrita partindo de unidades menores que a palavra. Nessa lógica, ensina-se a ler e a escrever a partir de uma sequência fixa estabelecida pelo professor ou pelo livro didático, privilegiando o processo de decodificação. Os alunos, nesse método são considerados passivos na aprendizagem, pois aprendem a ler através da memorização: repetindo e associando informações sobre letras, sílabas e sons (MORAIS, 2012).

Os métodos sintéticos subdividem-se em: alfabético ou de soletração, fônico e silábico. O método alfabético ou de soletração foi o primeiro processo utilizado universalmente na aprendizagem da leitura, segundo Araújo (1968), já era usado no ano 68 A.C em Roma e na Grécia antiga.

Para Soares (2016), aprender a ler e escrever nesse método dependia fundamentalmente de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Primeiro se ensina os nomes e as formas das letras, isoladamente, e na sequência alfabética ou salteada, depois faz a junção das consoantes com as vogais, em seguida, vem o trabalho com as sílabas e posteriormente com as palavras, frases, para, finalmente, chegar aos textos inteiros. Sobre o método alfabético, ela diz o seguinte:

Era o método de soletração, com o apoio das chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, no $b+a=ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade *representam* os sons da língua (SOARES 2016, p.17).

Essa autora acrescenta que no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, os métodos sintéticos foram evoluindo e se alternaram na prática pedagógica até o início dos anos 1980. Ao longo do tempo, “foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é da soletração, avançou-se para os métodos fônicos e silábicos” (p.17).

No método fônico o principal objetivo do ensino é estabelecer a relação entre o fonema e o grafema. Assim,

[...] a unidade inicial de ensino é o fonema. Parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer pronunciar os fonemas, segmentar os fonemas nas palavras, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida da aprendizagem das letras que representam tais fonemas (LEAL et al., 2014).

Segundo Frade (2005), o método fônico traz uma vantagem: há alguns fonemas que têm uma correspondência direta entre fonemas e letras. Nos exemplos descritos por Lemle (1991): *p* e *b*, *v* e *f*, *t* e *d* cada uma dessas letras sempre representa o mesmo fonema e só representa esse fonema (e mais nenhum outro). Por isso, “parece” mais fácil para os aprendizes relacionar a letra ao som.

No entanto, o método fônico também apresenta muitas dificuldades para os aprendizes na decifração dos sons, isso porque, ao pronunciarmos as palavras, não pronunciaremos os fonemas isoladamente, pronunciaremos as sílabas. Além disso, há ainda, variações dialetais na língua portuguesa no Brasil, na pronúncia das palavras, que são escritas de forma estável, mas pronunciadas de maneiras diferentes.

Defensores do método do método fônico, ao longo do tempo, criaram variações⁹ com a finalidade de motivar o interesse da criança em perceber a relação entre as letras e seus sons (fonemas), como utilizar histórias para dar “sentido” à apresentação dos fonemas, associar a forma da letra inicial de palavras-chave a nomes de objetos.

De acordo com Leal et al. (2014) a principal crítica feita aos métodos fônicos, é que tais métodos consideram o desenvolvimento da consciência fonêmica pré-requisito para a alfabetização. Alguns estudos comprovam que a consciência fonêmica só seria totalmente desenvolvida após o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (ou, de forma abreviada, SEA). De acordo com Moraes e Leite (2005), a consciência fonêmica não seria um requisito ao processo de alfabetização, mas consequência desse processo. Portanto, o treinamento precoce de fonemas seria algo desnecessário. Todavia, a consciência fonológica (e não fonêmica) seria um requisito importante e necessário para compreender as regras de funcionamento do SEA. Apesar disso, Moraes e Leite (2005) salientam que a consciência fonológica

⁹ Os métodos da “Abelhinha” e a “Casinha feliz” são exemplos de derivações do método fônico, propondo associações visuais e auditivas com a forma e os sons das letras.

não seria uma condição suficiente para garantir o pleno domínio da escrita alfabética por parte do aprendiz.

Essas pesquisas¹⁰ apontam que algumas habilidades fonológicas são mais claramente ligadas ao aprendizado inicial do sistema alfabético, outras parecem só se desenvolver após o domínio do mesmo e, finalmente, algumas parecem não existir num nível consciente, mesmo para quem já está alfabetizado (MORAIS, 2005).

Dando continuidade aos tipos de métodos, o método silábico é outro sistema de base sintética que elege a sílaba como principal unidade de análise. Em várias cartilhas que adotam esse método, o trabalho inicial centra-se nas vogais e nos encontros vocálicos, para posteriormente focar na análise das sílabas. De acordo com Morais (2006) na língua portuguesa, as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVC, etc.), mas a estrutura predominante é a sílaba CV (consoante-vogal) e todas as sílabas contêm, ao menos uma vogal.

Na aplicação do método silábico ensina-se partindo das sílabas canônicas ou sílabas “simples” CV para depois trabalhar as “sílabas complexas” (CVC, VC, CVV, VCC, CCVCC...), essa prática baseia-se, na lógica de que as unidades menores são mais fáceis de serem aprendidas, ou seja no princípio “do mais fácil para o mais difícil”. As sílabas são apresentadas, em seguida, as famílias silábicas são estudadas sistematicamente, são formadas palavras apenas com os padrões silábicos estudados, posteriormente, são formadas frases e textos, artificialmente construídos, apenas com o objetivo de usar as combinações entre as sílabas já trabalhadas.

Os métodos sintéticos apresentam aspectos positivos e negativos que devem ser considerados pelos professores no processo de alfabetização. Quanto aos aspectos positivos, observa-se que eles focalizam no significante das palavras, noções essenciais no processo de alfabetização: a relação entre grafemas e fonemas e a identificação e discriminação de diferentes sons, ou seja, a consciência fonológica, mais especificamente a consciência silábica.

Com base na minha experiência como alfabetizadora, percebo que o método silábico tem uma vantagem em relação ao método fônico, o trabalho com a unidade “sílaba” é um princípio facilitador da aprendizagem, pois quando pronunciamos as

¹⁰ (Morais 1989; Morais, 2004; Morais e Leite 2005).

palavras, pronunciamos as sílabas e não as letras ou fonemas separadamente. É mais fácil para o aprendiz perceber a sílaba nas palavras do que as letras ou fonemas.

Esta minha hipótese empírica foi confirmada por Ferreiro (2013) em recente pesquisa, em que ela afirma que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético. Soares (2016) reitera essa ideia com base na referida pesquisa e argumenta que é a consciência silábica que possibilita a segmentação das palavras em sílabas, e introduz a criança no período de fonetização da escrita, primeiro passo segundo as referidas autoras, para compreender o funcionamento do SEA.

Todavia, quando os métodos sintéticos são usados em sua totalidade ou parcialmente, apresentam algumas limitações. Segundo Leal et al. (2014), os métodos sintéticos são criticados por algumas razões: por desconsiderar que o papel ativo do aprendiz na aprendizagem do SEA; por não valorizar a inserção das crianças em situações de interação, as quais as levariam desde cedo a se constituírem como usuárias da escrita e a entenderem a dimensão cultural desse objeto de saber; por desconsiderar a dimensão do letramento; e por não valorizar os conhecimentos informais que a criança desenvolve sobre a escrita.

A hegemonia dos métodos sintéticos, segundo Mortatti (2006), estendeu-se até o início da década de 1890, período denominado pela referida autora como “metodização do ensino da leitura”, nesse momento, inicia-se uma nova disputa entre os defensores dos métodos analíticos e os que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Com essa disputa, cria-se o que a autora intitula de uma “nova tradição”: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, isto é, é tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

1.2.2 Métodos Analíticos

Os métodos de base analítica foram considerados “mais modernos”, pois foram criados em oposição aos métodos de base sintética. Assim, o ensino da leitura e escrita parte das unidades maiores (palavra, frase, texto) para as unidades menores (sílabas, letra, fonema). Nessa lógica, utiliza-se o raciocínio dedutivo: do complexo para o mais simples, do todo para as partes.

O primeiro método analítico adotado no Brasil foi o “Método João de Deus” ou “palavração” que elege a palavra como unidade de ensino. Segundo Soares (2016, p.18), esse método foi introduzido no Brasil nos anos 1880, “pela Cartilha Maternal de João de Deus¹¹, de quem Silva Jardim, eminente educador paulista, nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX foi o grande divulgador.”

Esse método caracteriza-se pelo treino de palavras soltas, acompanhadas ou não de gravura. As palavras são ensinadas globalmente, de tanto visualizar as palavras, as crianças conseguem memorizá-las. Depois de memorizadas, as palavras são decompostas em sílabas e são formadas novas palavras, mas não obrigatoriamente no início do processo. O repertório de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil, são apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas, o importante é que tenham significado para os aprendizes (FRADE, 2005 p.33).

Assim como os métodos sintéticos, os métodos de base analítica também evoluíram no decorrer do tempo e se desdobraram em outras variações: o método sentencição e o método global.

O método sentencição é um desdobramento do princípio global. A unidade de ensino é a sentença que deve ser memorizada e reconhecida globalmente pelos aprendizes, depois decomposta em palavras, e em seguida ocorre o ensino das sílabas. Outra forma de trabalhar esse método é a estratégia de comparar palavras e isolar nelas elementos conhecidos, para ler e formar novas palavras (ARAUJO, 1968; G. SOARES, 1986; FRADE, 2005; CABRAL, 2008).

O método global, também conhecido como dos “contos” ou “historietas”, toma o texto como ponto de partida. Tem como metodologia a apresentação aos aprendizes de pequenos textos que devem ser memorizados, durante um período, para o reconhecimento das frases, para depois ser dividido em unidades menores (palavras, sílabas).

Assim como os métodos sintéticos, os métodos analíticos também apresentam aspectos positivos e negativos que devem ser considerados pelo professor alfabetizador. De acordo com Frade (2005), os livros didáticos de marcha analítica avançaram em relação às cartilhas de marcha sintética, apesar do tom

¹¹ A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” A Cartilha Maternal escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus e publicada em 1876, é uma das obras mais vezes reimpressas em Portugal, tendo sido extensivamente usada nas escolas portuguesas por quase meio século.

artificial de alguns textos, a criança tem acesso a uma significação, podendo ler palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Esse tipo de leitura, com foco na memorização, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas. Os textos também não apresentam problemas de simplificação na escolha das palavras.

No entanto, mesmo utilizando textos que tem algum sentido desde as primeiras lições, os livros de base analítica ainda não utilizam a mesma linguagem presente nos textos que circulam socialmente, são textos artificialmente construídos exclusivamente com a finalidade de ensinar a ler. Esses são pontos frágeis desses métodos, que se usados de forma exclusiva ou parcial, apresentam limitações, como o trabalho com elementos isolados (frase e palavra), pode não favorecer a compreensão de um texto completo, devido a ênfase dada a memorização global de palavras e frases, pois não há uma reflexão sobre as peculiaridades do sistema de escrita alfabética.

Segundo Mortatti (2006), os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo a divulgar sua eficácia. Todavia, alguns educadores começaram a conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), passaram a mesclar os métodos, denominados (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

Como já foi dito anteriormente, alguns autores consideram os métodos mistos ou ecléticos como uma terceira divisão no âmbito dos métodos, classificando-os como métodos sintético-analíticos. No entanto, para outros autores, essa categoria não se constitui como um novo método, pois trabalha as palavras no processo de alfabetização utilizando os dois movimentos no ensino da leitura, a análise e a síntese ao mesmo tempo.

Dentre as variações do método analítico-sintético ou misto, pode-se citar o “Método Paulo Freire” como exemplo. Segundo Soares (2007), o próprio Paulo Freire¹² afirmou que não inventou um novo método e classificou seu método como eclético, pois sua metodologia contemplava os dois movimentos, de análise e síntese das palavras.

¹² FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 5 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1975.

A metodologia adotada por Freire é a seguinte: no primeiro momento, o professor trabalha um tema gerador, depois elege uma palavra geradora, retirada do universo vocabular dos alfabetizandos, palavras carregadas de significado social, cultural, político e vivencial, a leitura da palavra é feita de forma global (não-fonética), o foco está no significado da palavra. Num segundo momento, a palavra geradora é decomposta em sílabas, dessa vez, o foco está no significante da palavra, são formadas novas palavras com os padrões silábicos estudados.

Paulo Freire não inovou do ponto de vista metodológico, pois a pedagogia já conhecia os métodos utilizados por ele: palavração e silabação, mas, Segundo Soares (2007), foi muito além de um método de alfabetização:

Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como prática de liberdade; e disso ele realmente foi o inventor (p.120).

O grande diferencial da orientação teórico metodológica adotada por Paulo Freire foi o caráter político dado à alfabetização de adultos. A prática de alfabetização desenvolvida por Freire tinha como objetivo além de ensinar a ler e escrever, conscientizar os estudantes da condição de oprimidos socialmente, e ensinar que é possível lutar pela transformação da sociedade. A conotação política e libertária do trabalho de Paulo Freire fizeram dele um dos educadores mais conhecidos e respeitados, dentro e fora do Brasil (LEAL E GALVÃO, 2005; FRADE, 2005, SOARES, 2007).

De acordo com Mortatti (2006, p. 10), a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos continuou, porém, a defesa exacerbada que acontecia no passado, foi diminuindo gradativamente à medida que crescia no meio educacional a influência das novas bases psicológicas da alfabetização, ocorria também uma tendência em relativizar a importância do método. Esse terceiro momento se estende até aproximadamente o final da década de 1970, quando, segundo a autora, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: “a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”.

1.3 Os testes de prontidão para alfabetização

As novas bases psicológicas para a alfabetização se materializavam nos testes de prontidão, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Tais testes começaram a ser difundidos em todo país e tinham como objetivo medir o nível de “maturidade” necessária para ser alfabetizado e classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

Segundo Morais (2012), dentre os mais conhecidos estão o teste ABC (LOURENÇO FILHO, 1957) e o Teste Metropolitano de Prontidão (POPPOVIC, 1966) que apresentam algumas diferenças no modo de aplicação, o primeiro é aplicado de forma individual e o segundo coletivamente, porém os dois testes apresentavam semelhanças em relação ao conteúdo: se propunham a avaliar as habilidades necessárias para alguém estar apto a ser alfabetizado.

De acordo com o Morais (2012), o principal problema desses testes é que além de não avaliar aspectos determinantes do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética, seriam ineficientes em prever se uma criança estaria ou não em condições de aprender a ler por dois motivos: o primeiro é a insuficiência ou não relevância das habilidades avaliadas pelos testes de prontidão, como por exemplo, aprendizes, multirrepetentes, que eram alfabetizados através de cartilhas, esse alunos, possuíam as habilidades avaliadas nos testes: conseguiam memorizar as palavras e frases da cartilha (revelando excelente memória visual e auditiva); conseguiam copiar do quadro tudo o que a professora escrevia (o que revelava ter excelente discriminação visual e boa coordenação motora fina), mas mesmo apresentando tais habilidades, não sabiam ler e escrever, porque não tinham compreendido como funciona o SEA.

O segundo motivo, é o fato de os testes de prontidão fazerem previsões errôneas, como constata a pesquisa de Corrêa e Santos (1986 apud Morais, 2012), em que as pesquisadoras aplicaram o teste em crianças que estavam começando o segundo ano do ensino fundamental e que já estavam alfabetizadas. O resultado¹³

¹³ Resultado da pesquisa de Corrêa e Santos (1986): 100% apresentaram imaturidade na capacidade da memória auditiva; 87% delas estavam imaturas quanto à capacidade de memória visual; 85% estavam imaturas quanto à coordenação auditivomotora; 27% por cento revelaram imaturidade quanto à coordenação visomotora e 7% por cento quanto à atenção dirigida. (MORAIS, 2012)

mostrou que os alunos não se saíram bem nos testes de prontidão, portanto, não estavam aptos para começar o processo de alfabetização, porque não apresentavam as habilidades necessárias. No entanto, todos já sabiam ler e escrever, o que comprova a ineficácia desses testes, que as habilidades consideradas pré-requisito para alfabetização, na realidade, são irrelevantes, porque não avaliam os conhecimentos que as crianças possuem sobre o SEA, e que apesar de terem sido utilizados durante décadas, e de ainda serem usados em algumas escolas privadas do país, sabe-se já há algum tempo, que aqueles testes eram ineficientes.

Ainda de acordo com Moraes (2012), enquanto a ideia de “prontidão para a alfabetização” foi dominante, surgiu no cenário educacional outra concepção, a teoria da “carência cultural”, da qual Ana Maria Poppovic (1977) foi uma das principais defensoras. Tal teoria defende que, as crianças das camadas populares fracassariam ao entrar na escola de ensino fundamental porque seriam “carentes culturalmente”. Elas teriam carência daquelas habilidades “psiconeurológicas”, consideradas fundamentais para alfabetização pelos adeptos da teoria e pelos autores dos testes de prontidão.

Assim, para compensar a “carência cultural das crianças pobres” foram criadas as propostas de educação compensatória. Diversas redes públicas de ensino adotaram esse modelo no final da pré-escola. Um exemplo disso foi o programa Alfa (POPPOVIC, 1977), que só permitia o acesso das crianças a escola pública, aos sete anos de idade, após frequentar o “período preparatório” durante todo primeiro semestre, nesse curso as crianças eram tolhidas de participar de práticas de leitura de textos reais, todo investimento pedagógico resumia-se a exercícios de coordenação motora fina e grossa (cobrir pontilhados e copiar letras aleatoriamente); testes de memória visual e auditiva; exercícios de discriminação visual e auditiva, equilíbrio, lateralidade e fluência verbal.

A partir de meados da década de 1980, novas concepções de alfabetização baseadas em estudos no campo das ciências da linguagem (Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras) trouxeram à tona, os significados e sentidos da língua escrita na perspectiva da construção do conhecimento, o cerne da questão deixa de ser o método, e passa a ser o aprendiz. A publicação dos resultados de pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984) ajudaram a desvendar a evolução conceitual que os indivíduos constroem na compreensão do sistema de

escrita alfabética, teoria denominada pelas autoras como Psicogênese da Língua Escrita.

1.4 A Psicogênese da língua escrita

Como já foi dito no início desse capítulo, durante muito tempo a discussão central girou em torno dos métodos clássicos de alfabetização nos debates educacionais, discutia-se sobre qual seria a metodologia ideal para alfabetizar. O foco da discussão na perspectiva dos métodos atentava apenas para como se ensina, e não como se aprende, isto é, de como a criança se apropria do SEA. A crítica central aos métodos clássicos de alfabetização consiste principalmente, no argumento de que, tais metodologias, não consideram as hipóteses que os aprendizes constroem sobre o sistema de escrita alfabética.

Os fundamentos que orientam os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) são construtivistas, ocorre a partir da interação da criança com o mundo que a rodeia, construindo concepções sobre o mundo letrado. Essas autoras descobriram em suas pesquisas, que a criança elabora hipóteses antes de atingir a compreensão sobre o sistema de escrita, o que elas apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança, muito resumidamente, eis algumas características das quatro hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética:

Na hipótese pré-silábica, a criança ainda não descobriu que a escrita registra no papel a pauta sonora, isto é, se escreve a sequência dos pedaços sonoros das palavras. Em uma fase inicial ainda não consegue diferenciar o desenho da escrita; no início da fase pré-silábica muitas crianças que já usam letras e que compreendem que não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito, interpretam que a escrita deveria representar características físicas ou funcionais dos objetos, denominado por Carraher e Rego (1981) como realismo nominal¹⁴. Em uma fase mais avançada da hipótese pré-silábica já consegue diferenciar desenhos (que não podem ser lidos) de “escritos” (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras; nessa fase, ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada. Em um período inicial, escreve

¹⁴ O aprendiz pensa que formiga deve ser escrita com poucas letras, porque associa a quantidade de letras ao tamanho do animal, e a palavra boi deve ser escrita com muitas letras porque o boi é um animal grande.

sem variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras, posteriormente, progride cognitivamente e para escrever uma palavra tem uma exigência mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras e considera que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente; a leitura de palavras é feita de maneira global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito (MORAIS, 2012; CARRAHER E REGO, 1981, BRASIL, 2001).

Na hipótese silábica inicia-se o período de fonetização da escrita, momento em que os aprendizes percebem a sílaba na pauta sonora e começam a registrar na escrita. De acordo com Morais (2012, p. 60), “no meio pedagógico brasileiro, tornou-se habitual analisar as escritas silábicas dos aprendizes, categorizando-as em dois subgrupos: silábicas “quantitativas” (ou sem valor sonoro) e “qualitativas” (ou com valor sonoro).

Melhor explicando:

- Silábica quantitativa: cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba.
- Silábica qualitativa: cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, em geral representada por vogal, mas não exclusivamente, alguns aprendizes percebem e escrevem a consoante (MORAIS, 2012, BRASIL, 2001).

A hipótese silábico-alfabética: é o período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Ora o aprendiz escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, como na fase anterior, ora escreve percebendo e registrando com as unidades sonoras menores, os fonemas.

Na hipótese alfabética o aprendiz já compreendeu o SEA, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas. (BRASIL, 2001; FERREIRO E TEBEROSKY, 1984; MORAIS, 2012).

Antes da divulgação dos resultados desses estudos, preponderava nas práticas de alfabetização a ênfase no domínio das correspondências fonográficas; a aquisição da língua escrita tinha um caráter mecânico onde alfabetizar significava adquirir as habilidades de codificar e decodificar, ou seja, transcrever a língua oral em língua escrita (escrever) e a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2007). No

entanto, Ferreiro (1987) aponta que estas habilidades não são suficientes, nem contribuem para que o aprendiz compreenda como funciona o sistema de escrita alfabética. “É em decorrência dessas mudanças conceituais que o método passa a ser questionado: na verdade, são concepções diametralmente diferentes e até conflitantes, do processo de aquisição da língua escrita” (SOARES, 2007, P.89).

Morais (2012, p. 45) ressalta que, uma das grandes contribuições da teoria de Ferreiro e Teberosky foi de “desbancar os métodos tradicionais de alfabetização”, tais métodos, pressupunham que o aluno aprende repetindo e memorizando grafemas e fonemas. Por trás dessa visão empirista e associacionista de ensino/aprendizagem, a escrita alfabética é reduzida a um código. O referido autor esclarece que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não é um código e sugere que o trabalho oportunize aos aprendizes a reflexão sobre o seu funcionamento para então, se apropriarem da escrita. Esses saberes mudaram o conceito de alfabetização.

Nessa concepção de alfabetização, não é a repetição de padrões silábicos e a leitura de textos cartilhados que vai garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a reflexão sobre o funcionamento do SEA, isto é, a compreensão das combinações escritas e sonoras que os significantes representam.

Nesse sentido, Moraes (2012) esclarece que para se apropriar do sistema de escrita alfabética os aprendizes precisam deixar de um pouco de lado o significado (semântica /sentido das palavras) e focar no significante (grafemas e fonemas) e compreender duas questões principais: (1) o que as letras representam e, (2) como as letras criam representações ou notações, ou seja, é necessário que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel, são os sons das partes orais das palavras, e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. Além disso, para compreender as propriedades do sistema alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de outros conhecimentos, tais como:

- a)** se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito; e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b)** as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c)** a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d)** nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;

- e) as letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL E MORAIS, 2010, p. 35-36).

Todavia, para considerar alguém plenamente alfabetizado é importante destacar que é necessário saber mais sobre a língua do que apenas compreender o sistema de escrita alfabética, é necessário fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, por isso, na próxima seção vou discorrer sobre o conceito de letramento que esta atrelado ao de alfabetização.

1.5 Alfabetização e letramento

Na década de 1990 surgiu um novo conceito que ampliou a concepção de alfabetização denominado letramento. Inicialmente não existia essa palavra em português, só em inglês, *literacy*, que posteriormente foi traduzida para o português como “letramento¹⁵”.

No Brasil, esse termo foi introduzido na literatura educacional quando pesquisas verificaram que muitas pessoas haviam se apropriado do funcionamento da escrita alfabética, mas continuavam com um baixo nível de letramento, pois não conseguiam atribuir sentido ao que liam, nem sabiam fazer uso da escrita em contextos e práticas sociais. O significado da palavra letramento surge a partir do reconhecimento da necessidade de se nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever, resultantes da codificação e decodificação da escrita. (SOARES, 2007).

Soares (2002) esclarece ainda que

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento

¹⁵ “Até recentemente, *letramento* era uma palavra não dicionarizada; somente em 2001 o dicionário Houaiss dicionarizou tanto essa palavra quanto *letrado*, como adjetivo a ela correspondente (SOARES, 2007, p.29).

não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES 2002, p. 72).

Hoje se tem a compreensão que o aprendizado da leitura e da escrita está relacionado a dois fenômenos diferentes, um diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita, e outro se refere às práticas sociais que envolvem materiais escritos. Em razão destes dois fenômenos, se faz uso de dois conceitos: alfabetização e letramento que, embora indissociáveis, precisam ser compreendidos em suas especificidades.

Estes conhecimentos são fundamentais, mas é importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja plenamente alfabetizado, que seja capaz de fazer uso da leitura e escrita em contextos de práticas sociais. A concepção de alfabetização defendida nesta pesquisa é a de que os aprendizes consolidem as correspondências grafofônicas e ao mesmo tempo vivenciem atividades de leitura e produção de textos orais e escritos utilizados socialmente.

Devido ao seu sentido complexo, o conceito de letramento não apresenta uma única definição, o termo assume diferentes perspectivas de acordo com as dimensões privilegiadas em cada pesquisa. Os dois principais paradigmas de estudo do letramento são denominados por Street (1984) de “modelo autônomo” e “modelo ideológico”¹⁶.

O modelo autônomo está fundamentado na dimensão individual e psicológica do letramento. Para os defensores desse modelo, há apenas uma forma de letramento a ser desenvolvido, e está ligado à ideia de desenvolvimento cognitivo, econômico e de mobilidade social. Parte do pressuposto que a escrita é um produto autônomo e independe de seus contextos de uso e produção, assim, é entendido como um atributo pessoal e diz respeito à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2007). Nesse modelo, o indivíduo teria total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso na aprendizagem da escrita e da leitura,

¹⁶ Ambos conceitos postulados por Street (1984) não serão aprofundados nesta pesquisa, a intensão de citá-los é apenas para dizer que esses dois paradigmas de estudo do letramento fundamentam as pesquisas sobre os novos estudos de Letramento, New Literacy Studies (NLS), cuja base fundamental está apoiada na perspectiva social e etnográfica do letramento e da alfabetização

Já no modelo ideológico, o letramento assume uma perspectiva social, sendo considerado como um fenômeno sociocultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Nesse sentido, não pode ser visto separadamente de seus significados, nem entendido como neutro ou autônomo, pelo contrário! Esse paradigma se define pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais e, tais formas, dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Soares (2002) esclarece ainda que

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES 2002, p. 72).

Soares (2007) pontua ainda que, o conceito de letramento depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em um determinado contexto social. Discorrendo sobre esse assunto, Kleiman (1995), pontua que as práticas escolares têm se pautado no modelo autônomo de letramento. Pensar o letramento nessa dimensão implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprenderam a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, serão capazes de entender qualquer material escrito e produzir qualquer gênero textual. Essa concepção não considera a escrita como prática social. Nesta pesquisa defendo que o ensino da língua deve orientar-se na perspectiva do modelo ideológico de letramento e que é papel da escola desenvolver o nível de letramento dos estudantes, que esse processo não se desenvolve espontaneamente, e que é necessário um trabalho sistemático para que o indivíduo possa tornar-se um leitor e escritor competente.

No início desse texto, foi dito que o fracasso da alfabetização no Brasil é um problema ainda longe da solução. De acordo com Soares (2007), muito se tem pesquisado a esse respeito. Entretanto, os estudos apontam uma grande quantidade de dados incoerentes e inconclusivos por dois motivos: em primeiro lugar, porque são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento: Psicologia, Linguística, Pedagogia, cada uma tratando a questão isoladamente, e ignorando as outras áreas; em segundo

lugar, porque são dados que buscam a explicação do problema em diversos enfoques, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, e materiais didáticos:

[...] a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explica porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e as interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria a articulação e interpretação dos estudos e pesquisas de suas diferentes facetas (SOARES 2007, p.18).

Assim, de acordo com essa autora, uma teoria coerente de alfabetização começou a acontecer, a partir da década de 1990, com o surgimento do conceito de letramento e os estudos que vêm sendo desenvolvidos e orientados por esse conceito, ou seja, uma teoria que considera as outras facetas do processo de alfabetização e não apenas a faceta linguística; mas também a faceta interativa, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, ampliação de vocabulário, etc.; e também a faceta sociocultural, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento. É a integração das três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural no processo inicial de aprendizagem da língua escrita que se constitui o alfabetizar letrando.

Soares (2016) aponta ainda que, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo e letramento nos documentos curriculares oficiais, nas duas últimas décadas, o fracasso na alfabetização persiste, embora esse fracasso agora se configure de forma diferente: no passado, o fracasso era revelado através de avaliações internas à escola e concentrava-se na série inicial do ensino fundamental; no presente, o fracasso na alfabetização é desvendado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais¹⁷, nacionais¹⁸ e até internacionais¹⁹ -, já não se concentra nos anos iniciais da escolarização, estende-se ao longo de todo ensino fundamental, chegando, muitas vezes, ao ensino médio, traduzido em altos

¹⁷ SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco); SAVEAL (Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas).

¹⁸ SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

¹⁹ PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

índices de precário ou nenhum domínio da língua escrita, revelando “grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos” mesmo tendo frequentado a escola por alguns anos (SOARES, 2016, p. 23).

A respeito desse fracasso na alfabetização, mesmo com tantos avanços teóricos, Morais (2012) denuncia que houve uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento que teria levado muitos educadores, e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização, passaram a defender que não seria necessário ensinar a escrita alfabética de modo sistemático, pois os alunos a aprenderiam espontaneamente, bastando para isso, participar de práticas diárias de leitura e produção de textos. Esse fenômeno, bem brasileiro, denominado por Soares (2007) como “desinvenção” da alfabetização, instituiu uma certa ditadura do texto, segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores (letras ou sílabas), porque as crianças, cada uma no seu ritmo, descobririam sozinhas, como a escrita funciona. Também não seria necessário indicar os erros de escrita, porque tais erros seriam superados durante processo de desenvolvimento, como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução direta, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções (MORAIS, 2012).

Assim como Morais (2012), neste estudo há a compreensão de que as práticas de alfabetização não devem estar voltadas apenas para a dimensão do letramento, isto é, atividades de leitura, interpretação e produção de textos dos mais variados gêneros com os estudantes, uma vez que, atividades desta natureza não garantem que os alunos se alfabetizem. É preciso considerar que o processo de alfabetização não ocorre de forma eficiente quando o professor privilegia apenas a perspectiva do letramento, é necessário investir em atividades específicas de apropriação do SEA, ou seja, o trabalho de análise fonológica, identificação dos sons iniciais, mediais e finais das palavras; comparação entre palavras ou partes das palavras; identificação de letras e sílabas, etc. Enfim, um trabalho sistemático e diário em atividades específicas do âmbito da alfabetização concomitantemente com atividades do âmbito do letramento.

Ainda, segundo Soares (2016), essa má interpretação da psicogênese da escrita, trouxe a tona uma velha discussão, a questão dos métodos, percebeu-se que apenas trabalhar com práticas diárias de leitura e produção de textos, não garante a apropriação do SEA, reaparece a discussão sobre os métodos de

alfabetização, surgem novas polêmicas, agora mais complexas, não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas, sobretudo, dúvidas sobre a necessidade de uma metodologia para alfabetizar, um movimento de recuperação de um fazer diferente, devido o processo denominado por Soares (2007) de desmetodização da alfabetização, consequência de uma compreensão equivocada do construtivismo.

De fato, o conceito de letramento trouxe implicações para o processo de alfabetização porque passou-se a conceber práticas de ensino da leitura e escrita que consideram, ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento. Dito com outras palavras, o processo considerado ideal por Soares (2007), ou seja, uma teoria coerente da alfabetização seria “alfabetizar letrando” no contexto das práticas sociais.

1.6 Como alfabetizar letrando?

Nesta seção, discuto como o letramento pode ser colocado em prática nas classes de alfabetização e como alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a pesquisa²⁰ de Souto (2009) que investigou as concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras, pode ajudar a refletir sobre essa questão, pois ela destaca dois aspectos que se mostraram mais evidentes no contato mais sistemático com diferentes professores alfabetizadores em processo de formação:

Primeiramente, à necessidade de compreender o que significa uma prática de alfabetização com letramento. [...] Em segundo lugar, é preciso refletir sobre a presença dos diversos textos em sala de aula. SOUTO (2009, p. 45,46)

Esses dois aspectos destacados pela referida autora suscitaram outras questões que aparecem como dilemas entre os professores engajados nas discussões e concepções mais recentes em torno do processo de alfabetização:

- ✓ Haveria determinadas condições para garantir uma prática de letramento?
- ✓ Que método eu utilizo quando trabalho com o letramento?

²⁰ Tese de doutorado intitulada: As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte (2009).

- ✓ Como desenvolver uma metodologia que garanta, ao mesmo tempo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita e sejam letradas?
- ✓ O que é realmente necessário para que uma prática pedagógica se constitua como letrada?
- ✓ É possível alfabetizar com textos complexos, usados no nosso cotidiano?
- ✓ Em que sentido oferecer textos aos alunos pressupõe uma prática de letramento?
- ✓ Até que ponto um texto pode auxiliar ou servir como recurso para que as crianças pensem na base alfabética ou nas relações grafema fonema?

Considero extremamente pertinente refletir sobre tais questões, para esclarecer como deve ser o trabalho pedagógico de alfabetizar letrando. Em primeiro lugar, é importante pensar no primeiro aspecto destacado pela referida pesquisadora: a “necessidade de compreender o que significa uma prática de alfabetização com letramento”, para isso, é importante considerar as questões levantadas pelas alfabetizadoras. A primeira questão:

- ✓ Haveria determinadas condições para garantir uma prática de letramento?

A resposta a esta pergunta é sim. Uma condição fundamental seria conhecer o meio socioeconômico em que as crianças estão inseridas, analisar as oportunidades que são oferecidas pela família e pela escola na interação em práticas de letramento, para, partindo da realidade dos estudantes, planejar atividades que possam garantir que os alunos participem de práticas letradas.

As outras questões levantadas pelas professoras estão relacionadas ao como fazer.

- ✓ Que método eu utilizo quando trabalho com o letramento?
- ✓ Como desenvolver uma metodologia que garanta, ao mesmo tempo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita e sejam letradas?

Para responder essas questões, é preciso que fique claro que alfabetizar letrando não é uma questão de método, mas de metodologias, não há um único método que alfabetize letrando, mas há maneiras de fazer, como vou exemplificar mais a diante...

Outra questão que é bastante provocativa é:

- ✓ O que é realmente necessário para que uma prática pedagógica se constitua como letrada?

Para responder a essa pergunta, a primeira ideia que vem a cabeça é utilizar textos reais e refletir sobre a função social desses textos. É importante que os aprendizes compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, é oferecida a oportunidade à criança de elevar seu nível de letramento e fazer uso efetivo da língua oral e escrita em diferentes contextos sociais.

Em segundo lugar, é fundamental pensar no outro aspecto destacado por Souto (2009, p. 46), “é preciso refletir sobre a presença dos diversos textos em sala de aula”. Essa afirmação remete às três perguntas que estão explicitamente ligadas ao trabalho com o texto em sala de aula, formuladas pelas professoras alfabetizadoras, a primeira:

✓ É possível alfabetizar com textos complexos, usados no nosso cotidiano?

Esse adjetivo “complexos”, de que complexidade falam as professoras? Referem-se aos aspectos lexicais e semânticos do texto? Ou estão se referindo aos aspectos fonológicos? Como já foi discutido neste capítulo, os métodos tradicionais utilizavam textos cartilhados, porque nessa concepção acreditava-se que aprender as sílabas canônicas era mais fácil, por isso se ensinava as sílabas simples, depois que os aprendizes dominavam as sílabas simples, se ensinava as sílabas complexas²¹. Atualmente, sabe-se que o indivíduo que ainda não está alfabetizado não raciocina desta forma, não aprende as vogais, depois as consoantes, para depois juntá-las e formar palavras. A teoria da psicogênese da escrita desbancou essa concepção e mostrou que os indivíduos raciocinam por outra lógica, que independente da palavra ser formada por sílabas “simples ou complexas”, a aprendizagem da leitura e escrita ocorre pela apropriação da lógica do SEA, por meio da atividade do aprendiz. Quanto à questão da complexidade a resposta é sim, podemos alfabetizar com textos complexos do ponto de vista fonológico.

Em relação aos textos do cotidiano do qual trata a referida questão, nos métodos tradicionais não se alfabetizava com textos reais, eram utilizados os textos cartilhados, que foram muito criticados por serem produzidos com o único objetivo de ensinar a ler, esses pseudotextos, fora do contexto escolar não faziam sentido. Como já foi discutido, as novas concepções de alfabetização baseadas em estudos

²¹ Não canônicas.

no campo das ciências da linguagem (Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras) mudaram a forma de conceber a leitura e a escrita, essas novas perspectivas teóricas defendem o uso de textos reais para o ensino da leitura. Os textos cartilhados utilizados nos antigos métodos, considerados tradicionais, acabavam privilegiando a alfabetização de modo não articulado aos usos da escrita na sociedade, deixando de fora a dimensão do letramento. A resposta a essa questão é sim. É possível alfabetizar com textos complexos usados no nosso cotidiano.

Outra pergunta que tem relação com o trabalho com o texto, é:

- ✓ Em que sentido oferecer textos aos alunos pressupõe uma prática de letramento?

O mero contato com os diferentes gêneros textuais, sem refletir sobre suas características e funcionalidades, não garante a prática do letramento. Para garantir uma prática de letramento eficiente, é fundamental que haja um trabalho intencional de reflexão sobre o gênero, as práticas de leitura e escrita não podem ser irrefletidas, pelo contrário! É necessário que haja um investimento dos professores no trabalho com o texto, para que os aprendizes compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e a função social de cada um deles. A reflexão sobre os usos e funções dos textos possibilita que os estudantes elevem seu nível de letramento e saibam utilizar a escrita em diferentes contextos sociais.

A última questão que cita explicitamente o trabalho com o texto:

- ✓ Até que ponto um texto pode auxiliar ou servir como recurso para que as crianças pensem na base alfabética ou nas relações grafema fonema?

Além de letrar, é possível alfabetizar com textos reais. Para compreender o SEA, como já citei anteriormente, é preciso focar no significante e esquecer um pouco o significado das palavras. Para realizar essa tarefa de maneira prazerosa, os textos mais apropriados para a alfabetização de crianças são os que fazem parte do universo infantil e da cultura popular: cantigas de roda, parlendas, trava-língua, adivinhas, poemas, etc., esses textos são excelentes para refletir sobre o SEA, pois a maioria deles possuem aliterações e rimas que são ótimos recursos para pensar sobre os sons iniciais e finais das palavras. Como por exemplo, esse trava-língua:

O rato roeu a roupa do rei de Roma,
o rato roeu a roupa do rei da Rússia,
o rato roeu a roupa do Rodovalho...

o rato a roer roía.
 e a Rosa Rita Ramalho
 do rato a roer se ria.
 a rata roeu a rolha
 da garrafa da rainha (domínio público).

Esse texto é apropriado para trabalhar os sons iniciais das palavras, em especial, os sons da letra “R”, é um texto engraçado e fácil de decorar, a memorização do texto facilita muito o processo de aprendizagem. Outro exemplo de texto do universo infantil adequado para refletir sobre as relações som e grafia é a parlenda, como por exemplo:

Um, dois, feijão com arroz.
 Três, quatro, feijão no prato.
 Cinco, seis, chegou minha vez
 Sete, oito, comer biscoito
 Nove, dez, comer pastéis (domínio público).

Esse texto contém rimas, é apropriado para refletir sobre os sons finais das palavras. Os dois exemplos citados são excelentes para ajudar os aprendizes a refletir sobre os sons das palavras e desenvolver a competência de analisá-las fonologicamente de modo lúdico, pensar no significante de uma forma prazerosa, sem ser mecânica. Respondendo a questão: os textos reais também podem servir sim para trabalhar as relações grafema e fonema. Os textos supracitados também servem para responder a uma questão formulada pelas professoras alfabetizadoras que deixei para elucidar mais adiante:

- ✓ como desenvolver uma metodologia que garanta, ao mesmo tempo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita e sejam letradas?

A resposta é essa: usando textos reais, do universo infantil e que fazem parte da cultura oral, para refletir sobre as relações fala e escrita.

O maior dilema vivenciado hoje pelos professores alfabetizadores diz respeito a como articular o trabalho pedagógico sem que se privilegie a dimensão da alfabetização ou a dimensão do letramento. A ênfase no trabalho com a diversidade de textos na sala de aula pode, se não analisada e refletida pelo professor, tender a privilegiar o letramento, deixando de lado o tratamento a ser dado aos aspectos referentes ao processo de aquisição do sistema de escrita. (SOUTO, 2009; MORAIS, 2012; SOARES, 2007, 2016).

CAPÍTULO 2

As políticas públicas de formação continuada para o professor alfabetizador

Todas as perspectivas teóricas discutidas no capítulo anterior influenciaram a formação docente tanto inicial como continuada. Nesse sentido, é relevante discutir as políticas públicas de formação continuada do professor alfabetizador e como todas essas mudanças teóricas influenciaram a construção dos saberes docentes no campo da alfabetização.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) outros dispositivos legais foram criados para fazer cumprir a referida lei, como o Plano Nacional de Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef/Fundeb). Todas essas medidas tinham a intenção de melhorar a qualidade da educação brasileira, o governo, então, implementou, seguidamente, diferentes políticas públicas. A primeira delas refere-se à reformulação do currículo nacional, foram criados programas de intervenção específicos como o das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1997), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997).

Esses novos documentos norteadores da educação brasileira podem ser considerados divisores de águas no que diz respeito ao saber a ser ensinado, pois trouxeram uma proposta de reformulação do currículo da educação básica nacional, mudança das concepções teórico-metodológicas que, até então, orientavam a prática educativa brasileira. Essas reformulações nos documentos oficiais impulsionaram um grande movimento de reorientação curricular no Brasil, ficou explícito o rompimento com as concepções teórico-metodológicas chamadas tradicionais em todas as propostas curriculares norteadores da prática educativa brasileira, produzidos naquela década; passou-se a defender um currículo escolar baseado nas competências e habilidades e nos saberes educacionais (SILVA, 2010).

No que concerne à alfabetização, Segundo Mortatti (2010), os PCN romperam com as teorias tradicionais de ensino da leitura e escrita, pois passaram a considerar as teorias construtivistas, baseadas nas pesquisas de Piaget, em especial, a

psicogênese da escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky; e outras propostas teóricas, baseadas no interacionismo linguístico e na psicologia de Vygotsky: como as de João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka e ainda; as teorias fundamentadas no conceito de letramento defendidas por: Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. Esses modelos teóricos foram incorporados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos federais que fundamentam as políticas públicas para a alfabetização de forma hegemônica.

Segundo Maciel (2014), essas teorias ultrapassam uma concepção restrita de alfabetização, pois sugerem o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita numa perspectiva mais ampla, de “alfabetizar e letrar”. Esse processo envolve mudanças macro e microestruturais, de natureza conceitual e paradigmática. Tais mudanças têm reflexos imediatos no cotidiano das salas de alfabetização: nas relações professor x aluno; na formulação do material didático; no processo avaliativo; na organização e nos tempos escolares; e, principalmente na formação dos professores alfabetizadores (MACIEL, 2014).

Paralelamente à implementação dessas políticas públicas, o governo federal implementou um sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira: O SAEB (*Sistema de Avaliação da educação básica*) que são avaliações sistemáticas aplicadas em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA²²), e os Institutos que pesquisam a qualidade da educação nacional, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007, pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As políticas educacionais passaram a ser guiadas principalmente pelos dados obtidos nessas avaliações censitárias que indicam os patamares dos rendimentos dos alunos da escola brasileira.

Com todo esse investimento feito na alfabetização no Brasil, os dados sobre a educação brasileira parecem ter melhorado nos últimos anos²³. Embora surjam evidências de diminuição dos índices negativos, um número expressivo de

²² Avaliação Nacional da Alfabetização

²³ O censo realizado pelo IBGE em 2011 revela que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu cerca de quatro pontos percentuais nos últimos 10 anos, passando de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. (www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia)

estudantes não aprende a ler na escola brasileira²⁴. Além disso, os dados também revelam que os alunos, embora venham manifestando nas avaliações o domínio das habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita, a leitura e a produção de textos na vida cotidiana²⁵. Isso significa que as escolas não têm sido capazes de desenvolver de forma satisfatória as habilidades de letramento dos alunos.

Diante dessa realidade educacional, nas últimas décadas, o MEC na tentativa de reverter os baixos resultados na alfabetização e em busca de evitar que as crianças de hoje sejam futuros estudantes de programas supletivos de Educação de Jovens e adultos (EJA) e/ou de correção de fluxo, vem adotando medidas para melhorar a aprendizagem da leitura e escrita no país. Assim, foram criados diversos programas em convênio com universidades públicas, destinados especificamente para a formação continuada de professores alfabetizadores. Antes de especificar tais programas, acredito ser pertinente refletir sobre a relação entre a universidade e as políticas permanentes de formação continuada.

Silva e Almeida (2010) ressaltam a importância de trazer ao debate uma política permanente de formação continuada que dialogue com as demandas do cotidiano da escola, da sala de aula e com as exigências da sociedade, considerando a autoria do professor sobre sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, os referidos autores, destacam a relevância do papel da universidade nas políticas permanentes de formação continuada, considerando a ideia de que há uma relação de interdependência entre as universidades, o MEC, as secretarias de educação e as escolas.

Nesse sentido, a universidade é tida como uma instituição importante na interlocução entre o MEC e às secretarias de educação, podendo contribuir de várias formas: dando consultoria e assessoria na elaboração e na execução das políticas de formação; desenvolvendo pesquisas sobre a escola, a sala de aula e colaborando com a construção do currículo da formação continuada; promovendo, em seus espaços, processos formativos para os professores da Educação Básica-

²⁴ Em 2008, o Instituto Pró-Livro, em 2ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 311 municípios das 27 unidades da federação brasileira, mostrou que das 172.731.959 pessoas entrevistadas, 77,1 milhões (45% da população estudada) declarou-se não leitora, 17% destas pessoas que se colocaram como não leitoras, assumem que leem muito devagar, e 7% afirmam que não conseguem compreender o que leem.

²⁵ O Inep traz dados de outra pesquisa que denuncia o fracasso da leitura no Brasil, quase metade dos alunos brasileiros, de 15 anos que participaram do PISA/2009, não conseguiram atingir o nível de leitura considerado básico.

Assim, as pesquisas realizadas pela universidade poderão dialogar com os conhecimentos elaborados na escola pelos professores na condição de pesquisadores de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a universidade tem um papel estratégico nessa dinâmica, garantindo a formação inicial e colaborando com a formação continuada dos professores na construção dos saberes, e das competências fundamentais para que estes sejam pesquisadores do cotidiano da sala de aula. Todavia, não é só a escola que se favorece com esse intercâmbio, a universidade também se beneficia com essa troca.

A formação continuada dos professores da Educação Básica também contribui com a universidade, podendo ser espaço privilegiado para a vivência da indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão universitária. Isto ocorre quando a formação continuada é *lócus* da socialização da pesquisa, lugar da extensão e exercício da docência de seus professores. Então, há uma contribuição mútua entre a escola e a universidade, tomando a formação continuada como mediatizadora dessa relação (SILVA E ALMEIDA, 2010, p. 38).

Seguindo essa direção, o MEC vem buscando essa interlocução com as universidades, visando melhorar o ensino/aprendizagem da leitura e escrita nas escolas brasileiras. Foram criados entre outros, os seguintes programas sob a responsabilidade das universidades públicas, destinados especificamente para a formação continuada de professores alfabetizadores: o PROFA, o Pró-letramento, e o PNAIC. Todos esses programas têm um objetivo em comum: melhorar o conhecimento dos professores sobre alfabetização.

2.1 O PROFA

O PROFA (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores) aconteceu nos anos 2000/2001, foi um programa de aprofundamento, destinado a professores e formadores, cujo objetivo foi desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores alfabetizadores. As bases teóricas do referido programa estavam fundamentadas na teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1984), a partir da obra *A Psicogênese da Língua Escrita* (BRASIL, 2001).

O PROFA foi elaborado por uma equipe coordenada pela Professora Telma Weisz e publicado pelo MEC, foi realizado em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão dos Estados e Municípios.

De acordo com o documento de apresentação do PROFA o programa teve os seguintes objetivos: a) ampliar o repertório literário dos professores; b) orientar os professores alfabetizadores na sua prática pedagógica; c) inovar as situações de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; d) fundamentar as práticas de alfabetização em salas de aulas heterogêneas; e) conscientizar os professores da necessidade de refletir sobre a própria prática pedagógica e sobre a importância do trabalho coletivo. (BRASIL, 2001)

Para que os objetivos traçados fossem alcançados, a formação foi dividida em três etapas: 1. A indicação e formação dos coordenadores gerais dos grupos; 2. A seleção e formação dos formadores/tutores, através da Rede de Formação; 3. A formação dos professores cursistas, em grupos de estudos, que aconteceram em escolas-pólos.

O PROFA foi organizado em três módulos que foram desenvolvidos durante um ano, com a carga horária total de 160 horas, na modalidade semi-presencial, sendo 120 horas destinadas aos encontros semanais, com duração de três horas, totalizando 40 encontros, e 40 horas destinadas à realização das atividades realizadas em casa pelos cursistas consideradas como trabalho pessoal.

Tanto os formadores quanto os cursistas receberam um kit de material didático²⁶ que foram organizados por módulos, cada módulo propunha o estudo de diferentes conteúdos, que juntos orientavam a prática da alfabetização:

O módulo I apresentava textos e atividades que discutiam a fundamentação teórica e a metodologia da alfabetização baseadas na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, as reflexões se davam a partir dos textos da Coletânea e dos Programas de vídeo, devidamente orientadas pelo Guia do Formador.

Os módulos II e III apresentavam propostas de ensino, métodos e atividades que ajudam no processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita na alfabetização e dos conteúdos de língua portuguesa, sendo o Módulo II mais focado

²⁶ O kit do PROFA era constituído de: a) 1 documento de apresentação; b) 1 fichário/caderno de registro; c) 3 coletâneas de textos (Módulos I, II e III), mais um guia do formador para cada módulo; d) 1 catálogo de resenhas de filmes; e) 1 acervo de 30 Programas de vídeo (11 do Módulo I, 09 do Módulo II, 09 do Módulo III e 1 vídeo do formador). Sendo que no kit dos cursistas não constava o guia do formador, nem os programas de vídeo; estes materiais eram destinados apenas ao formador.

em situações didáticas de alfabetização e o Módulo III nos conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (SILVA, 2009).

Em síntese, a organização pedagógica do PROFA e as estratégias de formação aconteceram a partir de atividades permanentes, de leituras e reflexões e do planejamento de atividades realizadas na formação que foram desenvolvidas na sala de aula e da socialização dos resultados das referidas atividades de estudo e de práticas desenvolvidas na sala de aula.

Segundo Silva (2009)²⁷, considerando os resultados²⁸ da aprendizagem da leitura e escrita no período após a referida formação, especialmente em Alagoas, verificou-se que apesar de o PROFA ter proposto mudanças na prática da alfabetização brasileira, o efeito não foi o esperado pelo MEC, pois não influenciou muito na melhoria dos resultados da educação nacional e alagoana, pois os níveis de aprendizagem da leitura e escrita continuavam insatisfatórios.

Segundo Becalli (2007)²⁹, uma explicação possível para esses resultados tem a ver com algumas lacunas existentes na fundamentação teórica do PROFA. Uma delas é a ausência de reflexões sobre os modelos teórico-metodológicos que ancoram a prática de ensino da leitura e da escrita proposta pelo Programa, pois é baseado na Psicologia Genética de Jean Piaget, na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, na Psicolinguística de Chomsky³⁰, na teoria dos Gêneros textuais de Bakhtin, e, os seus módulos não trazem nenhuma situação didática para a reflexão, com os formadores, nem com os professores cursistas, acerca da influência dessas teorias na prática da alfabetização.

De acordo com Silva (2009), outra lacuna teórica significativa apontada na fundamentação do PROFA foi a ausência de reflexões acerca da fonética e da fonologia, pois trata-se de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita sendo

²⁷ Pesquisa à nível de mestrado (UFES) que teve como objetivo investigar em que medida o PROFA e o Pró-Letramento influenciaram o discurso e, possivelmente, a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.

²⁸ SAEBE e Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas.

²⁹ Dissertação de mestrado (UFAL) que teve como objetivo compreender a concepção de leitura e de texto legitimada pelo PROFA, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram seu modelo de ensino da leitura para sustentar a prática dos professores, no que tange à organização do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização.

³⁰ A teoria de Chomsky é importante, pois, segundo esse autor “todas as crianças nascem com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem. [...] é importante que destacar a importância da teoria chomskyana, no que se refere a natureza e a aquisição da linguagem, para a época em que foi produzida é notória, já que a criança passou a ser considerada como um sujeito ativo, seletivo e criativo, capaz de interpretar a teoria de sua língua, ao desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados linguísticos, quando expostas a eles” (BECALLI, 2007, p. 62).

assim, não deveria desconsiderar as teorias que tratam das relações entre grafema e fonema, bem como de aspectos relativos à estrutura morfológica da língua.

Além das lacunas teóricas relacionadas à prática de ensino da leitura e da escrita, Silva (2009, p. 81) aponta outro motivo possível para o PROFA não conseguido alcançar os objetivos esperados, diz respeito a perspectiva de formação continuada, ela argumenta que no PROFA a ideia de formação continuada foi “baseada no monólogo, pois todas as atividades da formação estão devidamente planejadas em tempo e espaço predeterminados”. De acordo com essa autora, as atividades já estavam previamente estabelecidas conforme se pode observar no Guia do Formador dos três módulos, em que aparece o planejamento de cada um dos encontros, as atividades a ser desenvolvidas estavam previamente definidas, quem são os atores, o tempo e o programa de vídeo a ser utilizado, as pausas que se devem fazer e as reflexões pertinentes, a principal crítica é que não se dava voz ao professor.

Silva (2009) em sua pesquisa, também cita outros aspectos que podem ter influenciado os baixos resultados das práticas de ensino da leitura e da escrita, mesmo depois dos professores terem participado do PROFA, especialmente no Estado de Alagoas:

- a) a participação na formação se dar por adesão dos professores;
- b) o pouco tempo proposto pelo próprio Programa para a realização dos encontros presenciais;
- c) a não disponibilização de tempo da jornada de trabalho dos professores cursistas, nem dos formadores para estudo e reflexão das teorias apresentadas;
- d) a inadequação do perfil do formador para o exercício da função (falta de experiência e habilitação diferente da exigida pela Rede de Formação);
- e) a dificuldade de compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos dos professores cursistas;
- f) a ausência de infraestrutura física e material para a realização dos encontros de formação, bem como para a implementação da proposta nas escolas, entre outros (SILVA, 2009, p. 82).

Vale ressaltar, que embora a referida autora tenha feito críticas relacionados à organização e desenvolvimento do PROFA, por outro lado, ela reconhece a relevância das discussões teóricas e a importância da formulação e implementação de um modelo de formação continuada em serviço, nos sistemas de ensino público de Alagoas.

2.2 O Pró-Letramento

Outro programa criado pelo MEC, destinado aos professores alfabetizadores, foi o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental), que ocorreu nos anos 2008/2009.

Esse Programa foi constituído por dois cursos: Alfabetização e Linguagem e Matemática. Cada curso teve duração de 6 meses³¹. O Programa teve os seguintes objetivos:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática;
- Propor situações que incentive a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e da matemática e seus processos de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas. (BRASIL, 2006)

O Pró-Letramento foi realizado em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão dos Estados e Municípios.

A fundamentação teórico-metodológica do curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-letramento baseou-se nas concepções de ensino e aprendizagem sócio-interacionistas, defendidas pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, que concebe a aprendizagem a partir do processo de interação entre o sujeito, o mundo e o outro mais experiente. Nessa perspectiva, a língua é concebida como um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos e da interlocução - ação linguística entre sujeitos (BRASIL, 2006).

³¹ O Pró-letramento teve uma carga horária de 120 horas, sendo 84 horas realizadas na modalidade presencial e 36 horas na modalidade a distância. Após o cumprimento da carga horária de uma área, os cursistas faziam o revezamento, ou seja, quem cursou Alfabetização e Linguagem iria cursar Matemática e vice-versa.

Segundo Silva (2009), o Pró-Letramento trouxe uma sistemática de conteúdos necessários à formação de qualquer alfabetizador. No entanto, também apresenta lacunas teórico-metodológicas significativas, como por exemplo a caracterização do modelo teórico-metodológico histórico-cultural de Vygotsky e a teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin.

Além das lacunas teóricas, a referida autora aponta também que o Pró-Letramento, embora anuncie no Manual do Formador que assume um conceito de formação continuada enquanto desenvolvimento profissional, o seu modelo de formação continuada ainda semelhante ao programa anterior (PROFA) que é, segundo Becalli (2007), pautado no monólogo e na uniformização dos professores, pois desconsidera que a prática pedagógica real é o ponto de partida para o planejamento da formação em serviço.

Na visão de Silva (2009) os fatores que podem ter influenciado os baixos resultados das práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir do PROFA e de outras políticas governamentais de formação continuada, especialmente no Estado de Alagoas, persistiram também no desenvolvimento do Pró-Letramento:

- a) a participação por parte dos professores-cursistas no Programa ser por adesão;
- b) o pouco tempo proposto pelo próprio Programa para a realização dos encontros presenciais, dada complexidade dos conteúdos;
- c) a carência de formador/tutor com o perfil exigido pela Instituições Formadoras: formação/graduação e experiência comprovada em formação;
- d) a não disponibilização de tempo da jornada de trabalho dos professores cursistas e dos formadores/tutores para estudo e reflexão das teorias apresentadas;
- f) a ausência de infraestrutura física e material para a realização dos encontros de formação nas escolas ou em outros locais, etc. (SILVA,2009).

Segundo essa autora, os fatores elencados podem prejudicar a dinâmica de qualquer processo de formação continuada e, de certa forma, denuncia os fatores que têm contribuído diretamente para o fracasso escolar nas redes públicas de ensino alagoanas.

Silva (2009) em sua pesquisa, também fez comparações entre os dois referidos programas e aponta que estão focados em perspectivas teórico-metodológicas divergentes. O PROFA é fundamentado na teoria Psicogenética construtivista de Piaget e Pró-Letramento na teoria sociointeracionista defendida por Vygotsky. Por outro lado, ambos trazem nos seus arcabouços teóricos enfoques específicos da teoria dos gêneros textuais, tanto um quanto o outro defendem a

importância da leitura de diferentes textos, de forma significativa, para a formação de leitores e escritores. A grande diferença é que o PROFA enfoca mais a ampliação do universo cultural através do contato com a variedade de gêneros e o Pró-Letramento dá um enfoque maior ao propósito comunicativo e à esfera de comunicação a que pertencem os diferentes gêneros.

A autora supracitada faz duas principais críticas aos dois programas, uma de natureza conceitual e a outra de natureza estrutural. A crítica de natureza conceitual, é que tanto o PROFA quanto o Pró-Letramento não trazem textos dos próprios teóricos que embasam as teorias que fazem parte da abordagem teórico-metodológica defendida. Ela cita como exemplo que não há no referencial teórico do PROFA, textos de Jean Piaget para discutir a teoria Psicogenética, nem de Vygotsky, no Pró-Letramento, para discutir a teoria histórico-cultural. Também não aparecem textos de Bakhtin, nem de Street, nem de Marcuschi, para discutir a teoria dos gêneros textuais em ambos programas. Os resultados dessas lacunas são os equívocos que fazem parte do repertório teórico/prático dos professores.

A segunda crítica, de natureza estrutural, é o fato de os dois programas de formação continuada ainda não se constituírem, de fato, como políticas públicas de valorização profissional, pois não havia uma estrutura adequada, a exemplo da não disponibilidade de carga horária dos professores prevista na jornada de trabalho para participar da formação; da não obrigatoriedade de participar da formação; da falta de infraestrutura física, materializada pelo espaço de realização da formação precário e pela ausência de material didático; do perfil inadequado dos formadores/tutores; e do não acompanhamento/monitoramento da prática pedagógica orientada pela formação; entre outros (SILVA, 2009). As críticas de natureza estrutural tecidas por essa autora são bastante pertinentes, pude comprovar essas dificuldades na prática, quando fui cursista do PROFA e do Pró-Letramento, exercendo a função de coordenadora pedagógica em ambas formações, nesse processo pude perceber a realidade dessas problemas estruturais as quais a autora fez referência.

No entanto, outra pesquisa realizada no mesmo período, teve um olhar diferente sobre os efeitos do Pró-letramento na pratica pedagógica, Cabral (2009)³² realizou uma pesquisa que teve como objetivo investigar as contribuições, impactos

³² Dissertação de Mestrado intitulada: Pró-Letramento: interface entre formação continuada, pratica docente e ensino da leitura (UFPE).

e limites dessa formação na prática docente de alfabetizadoras no que concerne ao ensino da leitura.

Em relação à dinâmica da formação, a referida pesquisa, concluiu que houve abertura de espaço para momentos de estudos, debates, exposição de ideias, escuta e troca de experiências. Um dado relevante foi à valorização de experiências do grupo, entretanto, a efetividade do diálogo desses saberes da experiência com os saberes teóricos deveria ter sido mais bem sistematizado pela formadora.

Outro aspecto destacado por Cabral (2009), diz respeito aos conhecimentos teóricos postulados pelas orientadoras de estudo, principalmente relacionados aos temas: alfabetização, letramento, avaliação e estratégias de leitura. Os achados da pesquisa apontam que as pesquisadas ao iniciar a formação detinham pouca compreensão das concepções e princípios desses temas e que avançaram significativamente no entendimento destes, durante o processo de formação; a pesquisa revelou que as orientadoras de estudo procuraram ainda, aprofundamento teórico dos temas abordados em outras leituras.

Em relação ao estudo dos fascículos (material didático do Pró-Letramento) na formação, foi observado que eles não foram explorados o suficiente pelas orientadoras de estudo nos encontros, a razão apontada para esse problema, é que o tempo de formação não foi suficiente para atender a gama de objetivos do programa, esse dado também foi apreendido na pesquisa de Silva (2009), apontado nos problemas estruturais relativos a carga horária da formação.

No que se refere à abordagem da leitura no Pró-Letramento, Cabral fez referência em particular ao ensino da leitura, por ser objeto de estudo da referida pesquisa. Observou-se que esse foi um tema bastante explorado na formação, as atividades propostas relacionadas à leitura estavam pautadas numa concepção sóciointeracionista da língua que percebe a linguagem como algo vivo e dinâmico. Assim, a pesquisa de Cabral (2009) concluiu que a formação Pró-Letramento possibilitou às professoras a aprendizagem e reflexão sobre os saberes necessários para por em prática uma proposta de ensino de leitura com ênfase em práticas sociais.

Outro aspecto investigado nessa pesquisa diz respeito aos fascículos que compõem o material de estudo do Pró-Letramento. Na análise dos fascículos observou-se que todos assumem a dimensão interacional de linguagem, apresentam um conjunto de princípios teóricos, objetivos de estudo e procedimentos didáticos

que revelam uma concepção de língua de funcional, que embora feitos por autores de universidades diferenciadas, constituem uma proposta orgânica, que situa a linguagem num movimento de interação, com finalidades reais de uso da língua dentro e fora da escola. Conclusão diferente dos achados da pesquisa realizada por Silva (2009), que aponta lacunas teóricas pelo fato de os fascículos não trazerem textos dos próprios teóricos que embasam as teorias, causa apontada como dificuldade para que os cursistas se apropriassem das teorias estudadas.

A pesquisa realizada por Cabral (2009) analisou ainda, a prática docente de duas professoras que participaram da formação Pró-Letramento com a intenção de verificar se houve contribuição da formação na prática dessas professoras, no que refere ao ensino da leitura. Os resultados da análise demonstraram que as professoras evidenciaram em suas práticas de leitura, uma pequena, mas significativa mudança, decorrente da participação no Pró-Letramento, pois a formação possibilitou que as professoras ampliassem seus saberes sobre a língua, refletissem sobre sua prática em relação a leitura e redirecionassem sua prática na perspectiva de envolver os alunos em atividades de leitura que tem como finalidade a formação do leitor autônomo.

Os achados das duas pesquisas citadas, trazem à tona a necessidade de investigar a formação do professor alfabetizador, em outros aspectos, mais especificamente, a prática docente, até que ponto a formação continuada contribui ou não, para a melhoria do ensino da leitura e da escrita. É nessa perspectiva que a formação do Pnaic é tomada nessa pesquisa como objeto de estudo.

2.3 O Pnaic

O Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) é o programa mais recente criado pelo MEC (2012) e está atualmente em andamento. É um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, universidades, e municípios que têm como meta alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O Pnaic é objeto de estudo nessa pesquisa, por isso, faz-se necessário caracterizar mais detalhadamente as ações propostas pelo Pacto.

As ações do PNAIC configuram-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

2. Materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

3. Avaliações sistemáticas;

4. Gestão, controle social e mobilização.

A formação do PNAIC está organizada em um sistema de rede, com diversas funções divididas em: coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, formadores dos orientadores de estudo (responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores de estudo), orientadores de estudo (responsáveis por ministrar a formação e acompanhar os professores em seu próprio município), coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores (que lecionam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental). Além desses, em cada universidade, há uma equipe de apoio, responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho.

A função dos coordenadores e supervisores consiste em coordenar todas as atividades da formação no âmbito do PNAIC e da IES, para sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras ações necessárias a implementação do Programa.

No âmbito de cada secretaria de educação tem um coordenador responsável pelas ações do Pacto, que atende aos seguintes critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

A formação PNAIC tem como base teórico-metodológica a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Desse modo, o Mec elaborou o documento que fundamenta teoricamente o Pnaic: “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, o referido documento, afirma a necessidade de a escola não apenas ensinar a tecnologia da escrita mas a urgência de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo:

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema

de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético [...] No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012b. p 27).

A formação do Pnaic busca, ainda, aprofundar a compreensão sobre o currículo inclusivo e avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, propõe os seguintes objetivos:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (Brasil, 2012a p.31 Caderno de Apresentação).

Em 2013, o foco da formação foi à área de Língua Portuguesa, foram oferecidos cursos para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e de classes multisseriadas, organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos e aprofundamento distintos. As temáticas de cada unidade foram as seguintes:

Tabela 1 Temáticas da formação Pnaic

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

(Brasil, 2012. Caderno de Apresentação p.33).

Durante a formação de 2013 o MEC disponibilizou os seguintes materiais:

Tabela 2 Materiais da formação Pnaic -2013

Material	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	Um caderno com informações e princípios gerais

Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Um caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Um caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.

(Brasil, 2012. Caderno de Apresentação p.34).

A formação tem como base teórica e metodológica alguns princípios e estratégias formativas: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Em relação à prática da reflexividade, o Pnaic sugere que essa capacidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, o caminho apontado para a realização dessa ação seria a alternância entre a prática/teoria/prática.

Nesse sentido, a atividade de análise de práticas de sala de aula é indicada como um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação, pelo fato de ser possível contextualizar situações vivenciadas cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com tais situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.

No que diz respeito à mobilização dos saberes docentes, trata-se de outro ponto central no debate sobre formação continuada. Parte-se da compreensão de que os professores “já possuem um saber sobre a sua profissão e nos processos

formativos, eles precisam compreender que, o que eles já sabem, pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (Brasil, 2012 p.14).

Nessa perspectiva, cabe ao professor fazer escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, ainda que não estejam totalmente seguros de que elas darão bons resultados, ou mesmo quando associam todas elas, fazendo “Patchwork”, entendido aqui, como uma adequação de diferentes concepções visando ajustá-las realidade da sala de aula (BRASIL, 2012. Caderno de Formação)

No tocante à constituição da identidade profissional, é defendida a ideia de que “é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.” (Brasil, 2012 p.16). Mas que o professor deve ser visto também como sujeito individual, atentar para a sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória.

Nesse sentido, o Pacto recomenda que a formação deve proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação, para que, por meio delas, consigam analisar a sua atuação no presente. (BRASIL, 2012. Caderno de Formação).

Em relação à socialização, o PNAIC defende que é uma habilidade importante que deve ser incentivada nas formações continuadas pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com seus pares. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal. (BRASIL, 2012. Caderno de Formação).

Quanto ao engajamento, o Pnaic recomenda que estimular o gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas pode favorecer o engajamento dos docentes nas formações e nas suas práticas cotidianas. Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos pode contribuir para a consolidação da formação ao longo da vida.

Nessa perspectiva, desafiar o professor com diferentes questionamentos, valorizando o saber que ele já traz, pode se constitui em um caminho para o

engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais. (BRASIL, 2012. Caderno de Formação).

No que diz respeito à colaboração, esse é um outro aspecto fundamental no processo de formação, pois vai além da socialização e tem como objetivo romper com o individualismo. Busca-se por meio da colaboração nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

O Pnaic tem como pressuposto a concepção que o professor é ativo em sua própria profissionalização, capaz de construir saberes cotidianamente, refletir sobre sua própria trajetória e articular saberes diversos, assim, é necessário ouvir o que eles têm a dizer sobre formação continuada. Partindo da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva os desejos e as necessidades e dos docentes. (BRASIL, 2012. Caderno de Formação).

A formação do Pnaic é gerida por universidades públicas, esse modelo de formação se configura como um espaço de intercâmbio entre teoria e prática. Assim como defendem Silva e Almeida (2010), quando argumentam a favor da relação colaborativa entre as universidades e os sistemas de Educação Básica, salientando que essa parceria pode contribuir com o diálogo entre os saberes e as experiências dos profissionais universitários e os saberes e as experiências dos profissionais da Educação Básica.

Abordados os preceitos fundamentais da área de ensino de língua portuguesa e as perspectivas de formação docente defendidas pelo Pnaic, faz-se necessária uma breve discussão sobre a proposta curricular defendida pelo Pnaic.

No ano de 2012, o Pnaic elaborou a título de proposta para as redes públicas de educação, o quadro dos direitos de aprendizagem, que são os conteúdos que devem ser ensinados no ciclo de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O referido documento trata ainda da delimitação do que deve ser ensinado a cada ano do ciclo de alfabetização e como esses conteúdos devem ser avaliados

É importante destacar que a noção de currículo é mais abrangente do que a proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo da alfabetização, em determinado campo do conhecimento. O currículo contempla

as experiências escolares, voltadas para a construção do conhecimento, portanto, o currículo é vivenciado no cotidiano da escola.

De acordo com o documento que explicita os “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental”, o quadro de direitos de aprendizagem não corresponde a uma proposta de currículo:

[...] é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar (BRASIL, 2012b p.29).

Tais direitos foram formulados com o objetivo de subsidiar a formação na elaboração do planejamento e na organização das rotinas das classes de alfabetização. Assim, esses quadros de direitos de aprendizagem explicitam os conhecimentos específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística; e por ano do ciclo. Tais direitos foram elaborados com base na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Para cada objetivo de aprendizagem, na referida proposta, há uma escala contínua de desenvolvimento representado pelas letras: I/A/C. A letra **I** é utilizada para indicar a introdução do direito de aprendizagem, na etapa escolar indicada; a letra **A** indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento do conhecimento; e a letra **C** sinaliza que o estudante tem a aprendizagem consolidada no ano indicado.

Estas letras aparecem ao lado de cada direito de aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização. Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola. Esta escala pretende também orientar o

professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos três anos do Ciclo de Alfabetização.

Para que os direitos e objetivos de aprendizagem sejam garantidos, o Pnaic defende que é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem que contemplem os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética.

a) Eixo Oralidade

As crianças chegam à escola dominando a linguagem oral, pois são falantes competentes de sua língua materna. Desse modo, a linguagem oral não precisa ser ensinada em si mesma, nem seus usos mais informais, pois são aprendidas nas interações familiares, na comunicação verbal espontânea, antes mesmo de frequentar o ambiente escolar. De acordo com Bakhtin (2003), os sujeitos se apropriam naturalmente dos gêneros primários³³, que são gêneros discursivos mais simples, que emergem de situações de produção mais próximas da oralidade, próprios das esferas de comunicação cotidianas, familiares.

No entanto, os usos mais formais e públicos da comunicação oral devem ser ensinados pela escola, assim como sugerem Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros secundários, próprios de esferas sociais públicas de comunicação e circulação dos discursos, que envolvem situações de produção mais complexas, quase sempre mediados de algum modo pela escrita, como o debate, o seminário, ou a entrevista. Esses gêneros são reelaborações dos gêneros primários, porém mais sofisticados,

³³ Bakhtin vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Essa heterogeneidade de gêneros levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários. Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários: a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no: teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam (BAKHTIN, 2003).

tais gêneros não são aprendidos espontaneamente, por isso devem ser objeto de ensino.

Nessa perspectiva, o Pnaic orienta que a escola deve trabalhar o eixo oralidade contemplando cinco dimensões: a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; e as relações entre oralidade e análise linguística. Como mostra a tabela abaixo³⁴:

Tabela 3 Direitos de Aprendizagem Oralidade

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente;	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história;	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros);	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros;	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais;	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Em relação à valorização dos textos de tradição oral, o Pnaic sugere que os gêneros: lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis, provérbios populares, contos orais, entre outros; devem ser utilizados da oralidade para a escrita e são apropriados para as primeiras experiências de leitura, são ideais para a refletir sobre a escrita alfabética, por isso devem ser contemplados pelo professor no planejamento do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização. Além disso, possibilitam a preservação do vasto repertório cultural brasileiro.

A dimensão oralização do texto escrito, refere-se às práticas cujos textos escritos são socializados por meio da oralidade, como por exemplo: a leitura em voz

³⁴Cf. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

alta de contos infantis, fábulas, etc. Schneuwly e Dolz (2004) defendem que em situações de oralização do texto escrito, recursos próprios da oralidade são mobilizados no processo de interação, possibilitando a reflexão sobre a inter-relação entre as duas modalidades. Essa atividade contempla também a dimensão das “relações entre fala e escrita”. Marcuschi e Dionísio (2007) advertem que a oralização do texto escrito não se constitui propriamente em uma situação de produção de textos orais, pois o texto já existe na modalidade escrita, mas essa atividade mobiliza diversas marcas de oralidade e é uma excelente forma de refletir sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos, em diferentes níveis: discursivo, textual, linguístico.

A dimensão “Produção e compreensão de gêneros orais” consiste em produzir gêneros orais e compreender seus sentidos. Essa dimensão contempla os gêneros orais secundários que, como já discutido, quase sempre mantêm relações com a escrita. É papel da escola criar situações de fala pública, por meio das quais os estudantes aprendam a falar em situações formais, levando em consideração a aprendizagem da argumentação, do respeito aos turnos de fala e as vivências coletivas. Cabe à escola ainda, ensinar a expor ou debater um tema, ou relatar aspectos de um fato, que também representa possibilidades de articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares (BRASIL, 2012, 2015).

A dimensão “Relações entre oralidade e análise linguística” diz respeito aos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita, tendo em vista as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais, em suas características discursivas e formais. E ainda, a apropriação do sistema de escrita alfabética que tem estreita relação com os usos dos textos de tradição oral: parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas, etc., que são textos orais ideais para serem usados para refletir sobre as relações entre fala e escrita por conterem: rimas, aliterações, repetições e por serem textos fáceis de memorizar, facilitando o aprendizado da leitura e da escrita.

b) Eixo leitura

O Pnaic adota a concepção de leitura enquanto interação, como uma atividade interativa entre o autor e o leitor, mediada pelo texto. A leitura é ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, considerando com que

objetivo se lê; e os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto, o tema, o autor, a linguagem e a língua; e sobre o gênero textual. Assim, o leitor não assume um papel passivo diante do texto, antes, atua sobre ele na busca pela construção do sentido daquilo que lê. Ou seja, a leitura não pode ser entendida sem considerar a compreensão do texto, pois se não há a compreensão do material lido, houve apenas um processo de decodificação (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007; BRASIL, 2012b).

Nesta perspectiva, o Pnaic enfatiza três dimensões para o ensino da leitura: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; e as relações entre leitura e análise linguística. Como indica a tabela a seguir:

Tabela 4 Direitos de Aprendizagem - Leitura

LEITURA	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.	-	I	A

A dimensão sociodiscursiva refere-se aos aspectos relativos à interlocução, à relação autor e leitor, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais em que os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão tem a ver com a capacidade de o leitor refletir sobre os contextos que motivaram a escrita, os motivos que o levaram a ler, o papel que desempenha como leitor. Ela pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha (BRASIL, 2012b).

A segunda dimensão é relativa ao “desenvolvimento de estratégias cognitivas”. Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no ensino da leitura desde a educação infantil, antes mesmo das crianças aprenderem a ler convencionalmente. Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido, se as habilidades essenciais na construção dos sentidos do que se lê. Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário que mobilize conhecimentos sobre o tema, o gênero textual, o autor, o portador, o vocabulário, dentre outros. É assim que o ato de ler relaciona-se fortemente com o “aprender a aprender”, uma vez que para que se aprenda, a leitura é ferramenta fundamental (Brasil, 2012b).

Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998) ao discorrer sobre a importância dessas estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser *cognitivas* (operações inconscientes) e *metacognitivas* (passíveis de controle consciente). Ainda de acordo com essa autora, esse momento em que o leitor monitora sua leitura pode ser entendido com um “estado estratégico”, que caracteriza-se pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada, para isto, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas.

Para Kleiman (1997, p.50), as estratégias de leitura são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Cabe

ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão.

A terceira dimensão diz respeito à “Análise Linguística”, “ler para aprender a ler” que engloba o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras, sílabas e fonemas; e de algumas convenções ortográficas; conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual; concordância; pontuação; paragrafação, dentre outros.

Portanto, é necessário que haja um investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio ensino do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

c) Eixo produção de textos escritos

Em meados de década de 1980 o texto passou a ocupar lugar de destaque no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, devido aos avanços nos estudos que vieram de muitas direções: da Psicologia, da Linguística, da Psicolinguística, da Sociologia, da Sociolinguística e da Antropologia; as contribuições dessas ciências afetaram a concepção de língua, de escrita, de texto. Nesse processo, surge outra compreensão das relações entre linguagem e práticas sociais. A evidência mais clara dessas mudanças é o lugar que o texto passou a ocupar nas práticas de ensino de língua materna (SOUZA, 2010; BRASIL, 2015).

Como já foi dito em outro momento neste texto, durante muito tempo o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira teve por base os métodos tradicionais de alfabetização. Tais métodos não utilizavam textos reais para alfabetizar, faziam uso de pseudotextos que eram artificialmente construídos apenas com o objetivo de ensinar a ler e escrever. Nessa concepção a aprendizagem da leitura era pré-requisito para a aprendizagem da escrita.

Desse modo, o primeiro ano de alfabetização era considerado como puramente instrumental. A tarefa da criança era fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos. Escrever textos de forma espontânea só seria possível

após a completa “aquisição” do sistema da escrita, ou seja, quando a criança passasse por todas as correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas. Esses exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado (BRASIL, 2015, p. 48).

No que tange ao ensino da escrita, o Pnaic, em consonância com a concepção de texto enquanto interação, defende que a apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser simultânea à apropriação de textos escritos. A criança pode e deve aprender a ler e escrever ao mesmo tempo, lendo e escrevendo textos reais, para interlocutores reais, fazendo uso de diferentes gêneros textuais.

No eixo produção de texto, o Pnaic destaca três dimensões para o ensino do texto escrito: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; as relações entre produção escrita e análise linguística. Como indica a tabela a seguir:

Tabela 5 Direitos de Aprendizagem - Produção de textos escritos

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

A dimensão sociodiscursiva busca refletir sobre o contexto de produção de textos, os propósitos para a escrita, os destinatários para os quais o texto está sendo produzido, os espaços de circulação do texto, os temas tratados, dentre outros. O Pnaic orienta que para desenvolver a competência sociodiscursiva no ciclo de alfabetização o professor deve estimular as crianças a produzirem textos de

vários gêneros e com diferentes finalidades, como: bilhetes, convites listas, histórias, etc., mesmo antes de ler e escrever convencionalmente.

Quanto ao desenvolvimento das “estratégias de produção de textos”, essa dimensão relaciona-se estreitamente à dimensão sociodiscursiva e engloba desde as estratégias de planejamento global dos textos, ao planejamento e a revisão, a reescrita em processo e a avaliação/revisão posterior.

A dimensão “Relações entre produção escrita e análise linguística” ou conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos que ajudam a construir o sentido do texto, como coesão, coerência, concordância, pontuação, paragrafação.

d) Eixo Análise Linguística

Desde a publicação dos PCN, em 1997, que o termo “Análise Linguística” (AL) passou a fazer parte do vocabulário dos professores de Língua Portuguesa (LP). O referido documento propunha que as aulas de gramática, enfadonhas e descontextualizadas, fossem substituídas por práticas de reflexão linguística dentro do contexto e uso da leitura e escrita em práticas sociais, tendo o texto como principal objeto de ensino, e o ensino da AL atrelado ao texto. Essa substituição, não seria apenas de nomenclatura, mas de concepção de ensino de LP (SOUZA; SOUZA, 2012; SEBERINO, 2013).

Para essa nova configuração de ensino da LP, Geraldini (2006) apontou a necessidade de se criar uma nova expressão – análise linguística – para que fosse feita uma distinção entre o que era feito anteriormente na escola, em relação ao ensino da gramática, e o que propunha que fosse feito a partir de então (SOUZA; SOUZA, 2012).

De acordo com essa perspectiva de ensino da LP, o Pnaic organizou o eixo análise linguística, no quadro de direitos de aprendizagem, em dois movimentos que se articulam: o primeiro, refere-se à reflexão sobre aspectos mais gerais do texto, tendo em vista a discursividade, textualidade, normatividade. E o segundo movimento, diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quanto à discursividade, textualidade, normatividade o Pnaic diz o seguinte:

A análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/ linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Na direção de aproximar o que se diz ao como se diz, os usuários da língua, em situações em que são falantes/ouvintes, leitores/produtores refletem sobre a língua e seus usos.

Enfatize-se que a “análise linguística” – conhecida também como “análise e reflexão sobre a língua” ou “conhecimentos linguísticos” – não se confunde com a “gramática normativa” que se refere aos elementos da palavra, da oração/frase e não ao texto; no entanto, os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, no sentido de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação (BRASIL, 2012b, p. 53)

Assim como nos outros eixos, o Pnaic destacou algumas dimensões para o trabalho com a análise linguística: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita. Como mostra a tabela abaixo:

Tabela 6 - Direitos de Aprendizagem - Análise Linguística

Discursividade, textualidade e normatividade	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina	. I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Quanto à caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais, no trabalho com a AL (análise linguística), são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos sobre os gêneros textuais: esfera de circulação; finalidades que foram produzidos; para quais destinatários; e aspectos estilísticos.

A dimensão “reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” refere-se à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, abrangendo a aprendizagem das convenções gramaticais, às situações em que o texto é objeto de análise, quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou às situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados recursos linguísticos, para discutir com os aprendizes.

Em relação à terceira dimensão, “domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita”, devem ser trabalhados os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, levando em consideração o leitor, o texto deve atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e aos padrões de escrita, como concordância, paragrafação, pontuação, uso de letras maiúsculas.

Em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, como já citado no início deste capítulo, Morais (2012), baseado nas pesquisas de Ferreiro (1985), afirma que para entender como funciona o SEA, a criança passa por um sério trabalho conceitual, por meio do qual precisa responder duas questões primordiais para chegar a compreensão: “1. O que é que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)?” (MORAIS, 2012, p.49).

Para dominar o SEA, a criança precisa responder a estas duas questões-chave. Nesse percurso, o aprendiz tem que se apropriar dos conceitos da escrita alfabética, tal compreensão funciona como requisito para que ele possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (BRASIL, 2012). Nesse sentido, Leal e Morais (2010) e Morais (2012) elaboraram uma lista dos conceitos do SEA que o aprendiz precisa compreender para se alfabetizar:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);

3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Tais competências são descritas e hierarquizadas por cada ano do ciclo como mostra a tabela de direitos de aprendizagem do eixo análise linguística que trata da apropriação do SEA.

Tabela 7 - Direitos de Aprendizagem - Análise Linguística

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Sabe-se que durante o processo de compreensão do SEA, conforme explicitado anteriormente, na seção sobre a teoria da psicogênese da escrita, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses sobre como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Desse modo, a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo desafiador, assim como foi a trajetória da humanidade para inventar os sistemas de escrita. A criança vai se apropriando do SEA ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam. Além disso, é necessário compreender também como funcionam os acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons. Por isto, a criança necessita situações apropriadas de aprendizagem para que desenvolva o trabalho conceitual necessário para compreender o SEA (BRASIL, 2012).

CAPÍTULO 3

O contexto e a abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar de forma bem sucedida, observando em que medida a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) contribuiu ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do SEA, na perspectiva do alfabetizar letrando. Para atingir esse objetivo foi necessário planejar e executar uma metodologia que fosse adequada para responder as perguntas de pesquisa. Neste capítulo, apresento o campo e o contexto em que a pesquisa foi realizada, justifico a escolha dos professores colaboradores, considerando os critérios estabelecidos, e todo desenrolar da pesquisa de campo. Logo após, exponho os fundamentos e procedimentos metodológicos que foram traçados para coletar e analisar os dados empíricos aqui apresentados.

3.1. A rede municipal de ensino de Maceió

Maceió é uma cidade litorânea de belezas naturais, a capital de Alagoas é hoje uma cidade eminentemente urbana, tem uma população em torno de 150.000 habitantes, possui pequenas áreas rurais, onde os serviços e a indústria são potencialmente geradores de seu Produto Interno Bruto, de acordo com dados do IBGE (Censo 2010).

O nome Maceió é de origem tupi “Maçayó” ou “Maçaió-ok” cujo significado é “o que tapa o alagadiço”. O povoado que deu origem a cidade de Maceió surgiu de um engenho de açúcar. O desenvolvimento do povoado foi impulsionado pelo Porto de Jaraguá, onde foi construído um forte para evitar o comércio ilegal do pau-brasil.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Maceió contava, no período em que foi realizada a pesquisa, com 93 escolas de Ensino Fundamental e 39 centros de Educação Infantil. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (Semed) o quadro de docentes da rede é composto por cerca de 4.400 docentes.

De acordo com a Semed a clientela que estuda na RME, é constituída de crianças, jovens e adultos em suas diversidades: étnico-racial, regional, cultural,

religiosa, geracional, sexual, de gênero, das pessoas com deficiências, etc., provenientes em sua maioria, de comunidades desprovidas das condições estruturais para seu bem-estar. (MACEIÓ, 2014)

Esse público faz parte de uma população em que 71% sobrevivem abaixo da linha de pobreza, com renda per capita abaixo de R\$ 70,00 (setenta reais) mensais, 90.340 famílias dependem do programa social Bolsa Família com renda mensal de R\$ 140,00 (cento e quarenta reais); 3.919 pessoas, entre crianças e jovens, recebem o Benefício da Prestação Continuada³⁵ (BPC) como única fonte de renda. Muitas das famílias dos estudantes se encontram à margem da economia formal, trabalhando como recicladores, empregados domésticos, pescadores, vendedores ambulantes, trabalhadores rurais e da construção civil, dentre outras atividades comuns à informalidade.

Inseridos nessa realidade, encontram-se 9,8% de habitantes em vulnerabilidade social na faixa etária entre 0 a 17 anos, ou seja, em idade compatível para frequentar a educação básica (IBGE, 2010). Essa é a dura realidade dos estudantes que frequentam as escolas da RME de Maceió. A maioria desses estudantes tem a escola como única oportunidade de ascensão social e melhoria de condições de vida.

Os estudantes da RME de Maceió representam as contradições características da sociedade brasileira, visto que são provenientes de famílias em grande parte privadas de seus direitos sociais (culturais, educacionais, econômicos, de saúde, de saneamento e habitação). Esse fato aumenta a responsabilidade da escola quanto ao cumprimento de sua função específica, pois, através do acesso ao conhecimento científico, esses estudantes podem ter melhores chances para reivindicar o cumprimento de seus direitos. (MACEIÓ, 2014).

Em relação aos resultados da aprendizagem, a situação da educação no Estado de Alagoas é uma das mais críticas no panorama nacional. Segundo os resultados da Prova Brasil, que avalia o nível de desempenho escolar dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. A meta de Alagoas para atendimento educacional aos estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos, em 2011, foi de 96,2%, segundo IBGE, porém, 4,8% dessa população não foram atendidas, aproximadamente 27.633 pessoas. Mesmo aqueles que têm acesso à

³⁵ Benefício concedido a estudantes com algum tipo de deficiência.

escolarização, não apresentam, em média, o desempenho mínimo considerado adequado ao ano de estudo. Nos anos iniciais, o desempenho verificado na Prova Brasil/2011 foi de 166,7 pontos em Língua Portuguesa e 182,6 pontos em Matemática, quando o mínimo esperado seria de 200 e 225 pontos, respectivamente. O mesmo acontece com os anos finais que apresentaram pontuação observada de 221,2 em Língua Portuguesa e de 228,2 em Matemática, abaixo do esperado de 275 e 300 pontos, respectivamente. Este baixo desempenho reflete-se no resultado do Ideb apresentado em 2011 (3,5 para os anos iniciais e 2,6 para os anos finais do ensino fundamental).

Apesar da RME de Maceió quase ter atingido a meta do Ideb em 2015 que era de 4,5, a média do município foi de 4,4. Houve um avanço se comparado com o ano de 2011 que foi de 3,8. Embora esse seja um dado positivo, há muito que se fazer para melhorar a educação no município.

De acordo com a Semed acumula uma defasagem de anos anteriores, a RME de Maceió apresenta um alto índice de estudantes em distorção idade/ano, (34,5%), que apesar de terem idade acima de dez anos, estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Esses estudantes necessitam de um trabalho pedagógico que leve em consideração as necessidades socioculturais deste grupo e as peculiaridades de seu processo de desenvolvimento. Os altos índices de abandono, reprovação e distorção idade/ano do ensino fundamental na RME de Maceió reforçam o panorama negativo da educação no município.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012, nos anos iniciais, a taxa de aprovação foi de 83,3%, de abandono 4,3%, de reprovação 12,4% e distorção idade/ano foi de 29,6%. Nos anos finais, essas taxas foram de 55% de aprovação, 24,6% de abandono, 20,4% de reprovação e 63,3% de distorção idade/ano. Esses resultados sinalizam que a educação ofertada no ensino fundamental pela RME de Maceió não é suficiente para garantir que os estudantes se apropriem dos saberes (científicos, culturais, históricos, políticos, sociais, etc.) necessários ao seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, é possível afirmar que a escola não vem conseguindo cumprir com sua real função social.

3.2. O contexto do campo de pesquisa: o bairro e a escola

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um dos bairros mais populosos da cidade de Maceió chamado Jacintinho, na época da coleta de dados da pesquisa, havia um projeto de uma rede de televisão local, que em comemoração aos 200 anos da cidade de Maceió que exibia chamadas na TV, no intervalo comercial, contando a história dos bairros, dentre eles, o Jacintinho. Achei a história do nome do bairro interessante e resolvi pesquisar³⁶ mais um pouco com a finalidade de compreender o contexto histórico-cultural, visto que, os professores colaboradores da pesquisa também residem nessa localidade.

O bairro tem esse nome em homenagem Jacinto Athayde, um descendente de portugueses, alto funcionário da usina Leão, que ficou famoso por ajudar as pessoas menos favorecidas da cidade. Jacinto era dono de um sítio que cultivava vários tipos de lavoura. Quando trabalhadores desempregados, atraídos pela possibilidade de emprego na capital, chegavam do interior do estado sem condições de adquirir ou alugar uma residência, Jacinto permitia que eles permanecessem em seu sítio. Conta a história, que Jacintinho edificou seu casarão no Poço e construiu uma ladeira de pedra que dava acesso ao seu sítio.

Durante sua vida foi um homem respeitado e dono de vários títulos populares, dentre eles, “médico dos pobres”, porque possuía nos fundos de seu casarão um alambique onde fabricava vinagre, cachaça e as famosas “garrafadas”, que segundo apregoava seu criador, tinham propriedades curativas, que receitava ao povo para curar algumas doenças; era conhecido também, como uma espécie de “delegado” que punia os que faziam desordem. Por causa dos negócios que possuía Jacinto empregava muita gente exercendo uma grande liderança no bairro.

Na década de 1950 chegou ao bairro a energia elétrica e a água encanada consumida pela população do bairro, que até esta data vinha da cacimba do Reginaldo. Na administração do Prefeito Sandoval Caju, foi construído o Grupo Escolar João XXIII e uma maternidade. No final da década de 1960, foi construído o Conjunto Habitacional da COHAB. Só em 1968, o bairro recebeu a primeira linha de ônibus coletivo.

³⁶ site: www.maceio.al.gov.br

O bairro foi crescendo desordenadamente, porque à medida que as pessoas chegavam para morar, construíam ruas e casas aleatoriamente, fazendo surgir às comunidades que subdividiu o bairro em: Jacintinho, Jacintão, Grota do Cigano, Aldeia do Índio, Piabas, Grota do Seu Arthur e Alto do boi. Esses lugares ganharam essas denominações a partir da observação de pessoas simples que eram moradores da área.

O crescimento populacional do Jacintinho é impressionante! Tem cerca de 200 mil habitantes, é maior do que a população de muitas cidades do interior. Devido ao crescimento, aumentou também a violência e o tráfico de drogas, principalmente entre os jovens.

O Jacintinho tornou-se um forte centro comercial que não para, com funcionamento até mesmo aos domingos, quando as lojas do centro da cidade não funcionam. No bairro existem supermercados; mercadinhos; lojas de tecido, confecções, calçados, miudezas; açougues; farmácias; postos de combustíveis; bancos; casas lotéricas; Mercado Público e feira-livre. Por localizar-se na parte alta da cidade, no bairro há torres de transmissão de rádio e TV.

Quanto à religiosidade de seus moradores, é bastante diversificada. Há muitas igrejas evangélicas, igrejas católicas e centros espíritas.

O bairro tem várias escolas: municipais, estaduais e particulares, não sendo ainda suficiente para atender a demanda da população. Possui ainda, delegacias, postos médicos, uma prefeitura comunitária e várias associações de bairro.

Em relação aos aspectos culturais, possui muitos grupos de folgedos e a população participa de vários grupos de quadrilhas juninas, no entanto, é carente de áreas de lazer e de espaços de diversão para crianças e jovens como parques e praças.

É nesse cenário que está localizada a Escola Municipal que funciona em um prédio alugado, pertencente a uma associação de moradores. Iniciou suas atividades no ano de 2002, sendo uma extensão de outra escola, passou a funcionar com registro próprio em 2006.

Desde sua criação, funciona com o ensino fundamental do 1º ao 5º ano nos turnos matutino (7h15min às 11h30min) e vespertino (13h15min às 17h30min).

A escola é composta por nove salas de aula; um pátio pequeno, que dificulta as atividades de recreação, como também a prática de educação física, por esta razão, o horário do recreio é dividido: metade dos alunos recreiam e a outra metade

assiste aula, depois trocam, porque o espaço não comporta todas as turmas de uma vez; dispõe de secretaria; uma cozinha pequena; uma dispensa; uma pequena sala de professores e 3 precários banheiros: sendo 2 para o corpo discente e 1 banheiro para o corpo docente; não possui sala de direção, a direção funciona no mesmo local da secretaria.

A estrutura do prédio é antiga, as salas de aula não possuem condições adequadas, são mal ventiladas, o piso é bastante irregular, apresentando buracos, há goteiras no telhado, que ocasiona transtorno no período de chuvas e as paredes apresentam problemas de umidade.

Quanto ao mobiliário, de forma geral não possuem condições satisfatórias, pois é antigo e desconfortável para alunos e professores. Na sala de aula, a professora queixava-se porque não tinha um armário apropriado para guardar o material escolar de uso diário, os materiais eram guardados em um gaveteiro velho, do tipo fichário, e estava com as gavetas emperradas.

Em relação ao corpo docente, na época da pesquisa, era composto de 16 professores, que lecionam do 1º ao 5º ano, 1 professora de educação física, 1 professora de teatro. Os educadores ingressaram na Prefeitura Municipal de Maceió através de concurso público realizado pela Secretaria de Educação (SEMED), grande parte desses professores, possuem vínculos empregatícios com outras redes: estadual, municipal e particular.

Quanto ao grau de instrução, todos os docentes concluíram a graduação, 04 possuíam especialização na área de gestão escolar e 02 em psicopedagogia e estavam 2 estavam cursando pós-graduação.

Quanto ao corpo técnico-administrativo da escola, era composto por: uma diretora graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil; uma vice-diretora, graduada em Pedagogia, duas coordenadoras pedagógicas: uma graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e Mestre em Educação Brasileira. A outra graduada em pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.

No que concerne à equipe de apoio administrativo, 01 técnico possuía nível superior, 01 que estava concluindo, 03 cursaram apenas o ensino fundamental, 01 possuía o ensino fundamental incompleto e cinco concluíram o ensino médio.

Em relação ao corpo discente, a maioria reside no bairro do Jacintinho, são procedentes de famílias carentes que possuem baixo poder aquisitivo, muitos pais estão desempregados, algumas famílias sobrevivem de atividades informais ou

mesmo dependem de benefícios do governo federal, como o Bolsa-Família ou Bolsa-Escola.

3.3. Os professores colaboradores da pesquisa

De acordo com Ghedin e Franco (2011), em uma pesquisa de caráter etnográfico a seleção dos sujeitos deverá ser intencional e definida à luz dos objetivos do estudo, que vão se esclarecendo no próprio processo de sua realização. A escolha dos sujeitos foi feita a partir de três critérios, o primeiro, que o professor desejasse voluntariamente colaborar com a pesquisa; o segundo critério, era conseguir professores que fossem reconhecidos, pela SEMED e pelos pares, como bons professores alfabetizadores; e o terceiro, que tivessem participado da formação PNAIC no ano de 2013 e que lecionasse em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os professores colaboradores desta pesquisa são identificados por pseudônimos para preservar suas verdadeiras identidades. Para homenageá-los escolhi nomes cujos significados tivessem relação com o ofício de ensinar.

Para professora do 3º ano escolhi o pseudônimo Luana, que para os romenos, é uma personagem mitológica importante, dependendo da região, pode ser conhecida como uma heroína cuja missão era ensinar as pessoas a escrever³⁷. Para o professor do 1º ano, escolhi o codinome Diogo, que significa aquele que doutrina, aquele que ensina³⁸. Algumas fontes relacionam Diogo com o latim *didacus*, que deriva do grego *didache*, que quer dizer “doutrina, didática, ensino”.

3.3.1 A professora Luana

Conheci a professora Luana através de amigos em comum, fora do ambiente escolar, entre esses amigos, alguns também pertencentes ao quadro de docentes da SEMED, que passaram a informação de que Luana era uma boa professora alfabetizadora. Quando surgiu a oportunidade, perguntei se ela tinha disponibilidade em participar da pesquisa de doutorado que resultaria na escrita da tese, expliquei o

³⁷ /www.dicionariodenomesproprios.com.br/luana

³⁸ <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/diogo>

objeto de pesquisa e a necessidade de observar as aulas de professores que haviam participado do PNAIC no ano de 2013, elenquei as estratégias de pesquisa que iria utilizar: observação, gravação e , filmagens das aulas, entrevistas e análise de documental, e, para minha surpresa, ela aceitou prontamente, sem hesitar! Marcamos um encontro para conhecer a escola e pedir autorização da gestora para realizar a pesquisa.

Ao chegar à escola, no horário da manhã, fui apresentada à gestora e expliquei minha intenção em frequentar as aulas da professora Luana, cuja finalidade era coletar dados para a pesquisa de doutorado. A gestora concordou que eu frequentasse a escola e se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário. Nessa conversa, a gestora teceu elogios à professora Luana, reconhecendo que a professora era uma boa profissional.

As primeiras aulas que assisti da professora Luana tinha como objetivo analisar seu perfil e, dentro dos requisitos estabelecidos, verificar se sua prática convergia com os critérios formulados para a pesquisa.

3.3.2 O professor Diogo

Cheguei até o professor Diogo através da professora Luana. Antes da indicação do professor Diogo, a prática pedagógica de outra docente da escola despertou meu interesse, atentei para o bom desempenho dela como alfabetizadora e fiz a proposta de observar suas aulas, infelizmente ela não aceitou. Justificou a recusa afirmando que era muito tímida e não se sentia a vontade com uma pessoa lhe observando. Após a negativa da professora, fiquei com receio de abordar outros docentes da escola, por acreditar que também se negariam a colaborar.

Conseguir professores que queiram participar de pesquisas acadêmicas não é a tarefa fácil! Não é tão simples para o docente abrir a porta da sua sala de aula para um pesquisador observar diariamente sua prática pedagógica. Por isso, é tão grande a responsabilidade do pesquisador ao fazer uma pesquisa de natureza etnográfica e interpretar o que o outro disse ou fez. Dessa forma, busco ser merecedora da confiança em mim depositada pelos docentes, pois compreendo que eles alimentam a expectativa de serem compreendidos e respeitados.

Mesmo sabendo que não seria tão fácil conseguir colaboradores para a pesquisa fui à luta. Foi então que decidi pedir ajuda à professora Luana. Perguntei

se ela poderia indicar um professor para colaborar com a pesquisa, ela indicou o nome do professor Diogo, por ele ser reconhecido como um bom professor alfabetizador, que se destacava na comunidade escolar por ensinar bem. Luana assegurou que ele certamente não se oporia em colaborar. Posteriormente, conheci a coordenadora pedagógica da escola, que também sugeriu o nome do professor Diogo, tecendo muitos elogios ao seu desempenho como alfabetizador. Como não conhecia Diogo pessoalmente, pedi à coordenadora para fazer a mediação, convidar o professor para colaborar com a pesquisa. A coordenadora fez o convite, que foi imediatamente aceito pelo docente.

No outro dia, fui à escola no horário da tarde conhecer pessoalmente o professor Diogo e explicar o objetivo da pesquisa e os instrumentos de coleta, combinamos os detalhes práticos das observações, os dias que eu poderia frequentar as aulas, o professor estipulou segunda, terça e quinta-feira para que eu frequentasse as aulas.

Assim como foi com a professora Luana, as primeiras aulas que assisti do professor Diogo tinham como objetivo avaliar seu perfil e, dentro dos requisitos estabelecidos, constatar se sua prática convergia com os critérios formulados para a pesquisa.

3.4 Fundamentos e procedimentos metodológicos

O objetivo deste estudo é investigar como os professores construíram seus saberes sobre alfabetização e as possíveis relações destes com a formação Pnaic. Em razão disso, a perspectiva etnográfica de pesquisa qualitativa se mostra eficaz uma vez que, segundo André (1997), o estudo do tipo etnográfico busca compreender as interações que se processam no dia a dia escolar, nas dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Sobre estudos de cunho etnográfico, Caldeira (1995) ressalta que:

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (CALDEIRA 1995, p.8).

Quanto ao tempo necessário para realização da pesquisa etnográfica, Wolcott (1988 apud Ghedin e Franco 2011), ao discorrerem sobre abordagem etnográfica da pesquisa em educação, explicitam alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola, o primeiro deles é o tempo ideal em que o pesquisador deve permanecer no campo de pesquisa, “o trabalho de campo deve durar ao menos um ano escolar, podendo, para alguns objetos e abordagens com intensificação do tempo, ser realizado durante um semestre”. Minha intenção era frequentar a sala de aula dos docentes por um ano letivo, no entanto, devido a uma greve da rede municipal, só foi possível iniciar a coleta no mês de junho. Dessa forma, o tempo utilizado na pesquisa foi de um semestre letivo.

Um segundo critério apontado é que a abordagem etnográfica deve combinar várias técnicas de coleta de dados e de sistematização de informações que permitem atingir o objeto por ângulos diferentes. Assim, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) corroboram com essas orientações e destacam que as pesquisas qualitativas costumam variar suas formas de obter dados, quando buscam diferentes maneiras de analisar o mesmo ponto. Esta conjugação de procedimentos metodológicos é chamada de triangulação, e é utilizada quando o pesquisador tem como pretensão comparar os dados coletados e ficar respaldado em mais de uma fonte. A triangulação dos dados é apontada também por outros autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008; GAMA, 2014).

Ghedin e Franco (2011) consideram o estudo de caso a forma ideal para apresentar o relatório de pesquisa na abordagem etnográfica, pois essa forma reúne as condições ideais para descrever observações densas, ideal também para retratar uma situação investigada de maneira holística por possibilitar conhecer as múltiplas concepções abordadas na pesquisa. Nesse sentido, Martin's (2008) defende que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80).

Fundamentada nesses autores, fiz uso de mais de um procedimento metodológico. Realizei uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural.

Desse modo, o foco de concentração da pesquisa foi a observação das práticas desenvolvidas por dois docentes que lecionavam em turmas do 1º e 3º Anos do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Maceió. Para coletar os dados elegi, três procedimentos distintos:

- (1) Observações da dinâmica da sala de aula e da escola;
- (2) Entrevistas semi-estruturadas e minientrevistas;
- (3) Análise documental.

3.4.1 Observação participante

Fiz opção pela realização de observações da dinâmica da sala de aula e da escola, por entender que esse procedimento possibilita ao pesquisador obter uma visão geral do “objeto” pesquisado, adentrando no campo de pesquisa, *lócus* em que as práticas escolares cotidianas acontecem, é possível acompanhar a rotina da sala de aula e da escola, as relações, as tensões e os comportamentos dos atores envolvidos nesse processo. Nesse procedimento, as informações levantadas podem suscitar novas perspectivas para a pesquisa.

Segundo Ghedin e Franco (2011), na maioria das vezes o trabalho de campo realizado na escola é apresentado com base nas técnicas da observação participante. Nessa mesma direção, Soares (2006) faz uma análise muito interessante sobre a observação participante, de como se dá a relação do observador com seu objeto de pesquisa, comparando o mesmo procedimento, a observação, em dois paradigmas antagônicos: o positivista e o epistemológico interpretativo. O positivista, parte do princípio de que a realidade é externa ao pesquisador, que pode, de forma neutra e objetiva, identificar a realidade e analisá-la; já o epistemológico interpretativo, parte do princípio de que não há uma realidade independente do sujeito e é objetivamente apreensível; considera que a realidade é conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador. Soares (2006) apresenta um exemplo pessoal de sua trajetória como pesquisadora que torna mais clara a diferença do mesmo procedimento nos dois paradigmas, como é possível perceber nesse relato da autora:

Nos anos 1960 e 1970, quando predominava o paradigma positivista, iniciante que eu era como pesquisadora, recebia da pessoa que coordenava a pesquisa que então desenvolvíamos a recomendação de que, para fazer

observação da sala de aula, eu deveria me colocar nela como se fosse “um móvel” – a metáfora era essa, um móvel, quer dizer, eu não deveria dar sinal de minha presença, deveria ficar num canto, evitando qualquer movimento, calada, sem produzir o menor ruído, procurando não ser percebida; e usava uma ficha em que ia assinalando o que ocorria: o professor olhou para tal aluno tantas vezes, não olhou para tal outro, fez isto, fez aquilo. Assinalava com cruzinhas ou com números, aspectos já registrados na ficha, que descreviam fenômenos que, por antecipação, previa-se que certamente estariam ocorrendo na sala de aula, e minha função era identificar e registrar objetivamente esses fenômenos. A partir dos anos 1980, esse tipo de observação foi negado, e minhas pesquisas passaram a ser feitas com a observação chamada, ao contrário, participante, não mais procurando ser um “móvel”, mas tornando-me parte integrante da sala de aula, conversando com alunos e professores, perguntando, misturando-me com os alunos, agindo ao lado do professor, na convicção de que nessa interação é que a realidade se revelava (SOARES,2006, p.403). (grifos meus).

Transcrevi essa citação porque ao lê-la me identifiquei com ela, me reportei ao período de observação da pesquisa, lembrei dos meses que participei das aulas, e concordo com Soares (2016), que é impossível frequentar a sala de aula por um período longo e ser neutra ou invisível. Pelo contrário! A observação participante é um instrumento de apreensão da realidade, mas também de interação.

No relato de Soares (2006), ao comparar a postura do pesquisador utilizando o mesmo procedimento, só que em paradigmas diferentes, fica claro que a mudança não está no procedimento, a observação, mas a mudança consiste na concepção da relação do pesquisador com o objeto que deseja apreender e investigar. Minayo (2007), corroborando com essas ideias, ressalta que o observador, na pesquisa científica, não é figura neutra ou imparcial. O que observa ou como observa são questões influenciáveis pelos esquemas teórico-metodológicos adotados pelo pesquisador.

Schuwartz e Schuwartz (1995, p. 35) define a observação participante: do seguinte modo:

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Ancorada nesta perspectiva, adotei a concepção de que o pesquisador não é neutro ou imparcial, mas, é parte do contexto. Assim, adentrei as salas de aula para observar as práticas docentes no cotidiano das classes de alfabetização, consciente

de que minha presença modificaria o contexto e que eu também durante a pesquisa seria modificada por ele.

Durante a coleta de dados fiz uso de alguns instrumentos para registrar as observações das aulas assistidas e posteriormente poder revê-las e analisá-las. Os instrumentos escolhidos foram: o diário de campo e a gravação em áudio e vídeo.

3.4.2 O diário de Campo

O diário de campo é um instrumento de grande importância para um estudo de natureza etnográfica, pois é utilizado para anotar os dados coletados passíveis de serem interpretados. Neste sentido, é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisá-las.

Assim como propõe Minayo (2007), nele podemos escrever nossas impressões pessoais, “resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios como as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, entre outros aspectos (p. 295)”.

Desde o primeiro dia da pesquisa utilizei o diário de campo para fazer os registros das observações das aulas, esse recurso foi muito útil, nele escrevi aspectos que considerei importantes e que chamaram a minha atenção. A cada aula observada, anotava a data, o dia da semana, o quantitativo de crianças que frequentaram a aula aquele dia, o roteiro da aula, as tarefas do quadro; colava no diário de campo as tarefas xerografadas; escrevia alguns diálogos entre professores e alunos; anotava frases ditas pelos docentes; registrava também as minientrevistas, perguntas feitas aos professores nos intervalos entre as atividades para esclarecer algo que não ficou explícito ou para saber mais sobre o objetivo da atividade realizada.

A leitura do diário de campo foi fundamental para determinar os dados da pesquisa que seriam analisados, as anotações feitas orientaram a escolha dos fragmentos das aulas avaliados como mais significativos. A apreciação do diário de campo foi a primeira etapa da seleção dos dados.

3.4.3 As gravações em áudio e vídeo

Nos primeiros dias da coleta de dados optei por não filmar as aulas, apenas gravei em áudio para que as crianças e os professores pudessem se acostumar com a minha presença na sala. Outro motivo para não começar logo filmando, foi devido a dificuldade em encontrar uma câmera digital que gravasse quatro horas seguidas, comprei uma filmadora, mas quando fiz a filmagem, a bateria só gravava por trinta minutos. A solução encontrada foi filmar as aulas no celular, pois filmava o tempo necessário sem interrupções e com imagem e áudio de boa qualidade.

As gravações em áudio foram feitas da seguinte maneira: ligava o celular no modo gravador de voz e posicionava em cima da minha banca ou próximo ao docente.

Após um período inicial de observação e registro em áudio, iniciei as gravações em vídeo, que focalizavam momentos específicos da rotina, mais especialmente as aulas de português. Eu assistia as aulas de todas as matérias, mas focalizava as filmagens nas aulas de linguagem, às vezes filmava aulas de outras disciplinas, quando os docentes faziam uma atividade interdisciplinar. O primeiro dia de filmagem foi combinado previamente com os docentes, mas estabelecemos um acordo que a partir daquele dia iríamos filmar algumas aulas, outras não, e que não haveria uma sequência previamente estabelecida, optei em fazer dessa forma para evitar artificialização das situações didáticas.

As gravações em vídeo eram feitas com outro celular, eu realizava as filmagens em diversos lugares da sala, sempre negociava previamente com os professores, como se dariam tais momentos, de modo que a videogravação não atrapalhasse a dinâmica planejada, pois eu tinha consciência que a minha presença como pesquisadora na classe, não era neutra, sabia que interferia na rotina daquele ambiente.

Por outro lado, o meu posicionamento na classe dependia da dinâmica da aula. Em determinados momentos, acompanhava todos os movimentos dos professores, garantindo, assim, a captação das falas e intervenções, em outras situações de interação entre os professores e os alunos era necessário visualizar as crianças e a participação de cada uma nos momentos de suas falas. Em outras ocasiões, focalizava apenas a imagem dos docentes. Os professores alternavam com bastante frequência a dinâmica das aulas: nos momentos iniciais da aula,

ambos realizavam roda de conversa, depois, normalmente faziam uma exposição dialogada, posteriormente atividade em grupo, por isso, era comum mudar a minha posição na classe para poder filmar ou gravar todos os eventos da aula, assim como também fazia uso do recurso do *zoom* para aproximar ou distanciar a imagem.

É importante destacar que em alguns eventos das aulas não foi possível gravar todos os lances e alguns atores não foram filmados, devido ao meu amadorismo como cinegrafista, porém a não-identificação dos nomes dos alunos não comprometeu o *corpus*, tendo em vista que o foco da observação e análise foram as intervenções pedagógicas dos docentes e não as crianças. Além do mais, todas as aulas foram gravadas em áudio, qualquer dúvida na gravação em vídeo eu teria a possibilidade de recorrer aos arquivos em áudio e as anotações no diário de campo.

3.4.4 As entrevistas

As entrevistas com os docentes são consideradas neste trabalho como uma prática discursiva, como uma ação situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade (PINHEIRO, 2000). Durante a entrevista, procurei manter uma atitude dialógica, de modo que os relatos não se transformassem em um monólogo frente a um ouvinte. A dialogicidade é aqui entendida como a presença de interlocutores envolvidos, mas também a presença de vozes e discursos diversos que se entrecruzam nos discursos tanto de quem enuncia as perguntas quanto de quem produz as respostas (SANTOS, 2004).

Assim, as entrevistas com os docentes tiveram um caráter semi-estruturado, isto é, com questões fechadas e abertas. Segundo Alves Mazzoti e Gewandsnajder (2004)

[...] a entrevista é uma técnica de “natureza interativa”, permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. (p.168).

Fiz uso de um roteiro único para os sujeitos entrevistados, o qual teve como objetivo compreender como os professores constroem as suas práticas de alfabetização, e até que ponto a formação PNAIC influenciou nessa construção, bem como a natureza das atividades e os materiais didáticos utilizados no ensino do

SEA, e ainda, estabelecer possíveis relações entre o que dizem e o que fazem em suas salas de aula.

As questões que fazem parte do roteiro da entrevista estão divididas em três blocos: o primeiro bloco, perguntas referentes à vida acadêmica dos docentes, cujo objetivo era construir um quadro com informações sobre: faixa etária, formação escolar e tempo de profissão; o segundo bloco, questões sobre a experiência profissional no magistério; e o terceiro bloco, sobre as experiências de formação continuada destacadas como fundamentais, em particular, o Pnaic (2013), com foco em Língua Portuguesa. Os professores foram solicitados ainda a falar sobre as concepções que possuem sobre alfabetização e letramento; como trabalham os eixos da língua: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística; métodos de alfabetização; organização do planejamento e elaboração de atividades.

As entrevistas aconteceram na própria escola, na sala de aula, tentei respeitar a disponibilidade de horários dos professores, combinamos esse local porque foi o mais conveniente para os docentes, assim, não precisariam se deslocar pra outro lugar. Aproveitamos as aulas geminadas de educação física e teatro, em que as crianças estavam ocupadas com outros professores e utilizamos esse tempo para fazer as entrevistas, que duraram em média duas horas.

Iniciei as entrevistas partindo das questões contidas no roteiro. Durante a conversa, deixei que os docentes falassem livremente sobre as questões propostas e até de outros assuntos que não estavam diretamente ligados ao tema em discussão. Em alguns momentos, os professores se antecipavam e respondiam perguntas que seria objeto de uma indagação posterior. Fiz outras questões que não estavam no roteiro e que fluíram naturalmente, assim, as questões não tiveram uma sequência rígida. É importante reiterar que a entrevista está em consonância com a proposta de língua enquanto interação defendida nesta pesquisa que permite, portanto, essas negociações.

Durante a entrevista, com intenção minimizar de os efeitos do que Bourdieu (1997, p.695) chama de a relação dessimétrica na qual “o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural”, procurei me colocar não apenas como pesquisadora, que está ali para fazer um trabalho científico, mas também como professora alfabetizadora que sou, procurando estabelecer um diálogo entre professores alfabetizadores, pois como destaca Bourdieu,

Quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. (BOURDIEU 1997, p.697).

Dessa forma, busquei estabelecer uma relação de proximidade social, acredito que essa atitude tornou menos tensos e enfadonhos não apenas os momentos de entrevista, mas todos as situações que envolveram a coleta de dados.

Além da entrevista geral, realizei minientrevistas, inspirada no modelo de entrevista de autoconfrontação de Clot, (1999), que aconteciam de acordo com a necessidade da ocasião. Refiro-me aqui às entrevistas mais informais: conversas específicas no intervalo das aulas, no recreio ou no final do horário, cuja finalidade era compreender escolhas didáticas adotadas pelos docentes e ainda esclarecer dúvidas quanto aos objetivos de atividades realizadas.

As minientrevistas tiveram uma importância muito maior na análise dos dados do que eu imaginava a princípio. Acredito que isso ocorreu porque os docentes ficaram mais a vontade para falar em uma situação mais informal do que a entrevista propriamente dita, embora a entrevista com os professores tenha transcorrido em um clima descontraído, posso assim dizer, sempre há um resquício de formalidade em uma situação de entrevista gravada. Além do mais, as minientrevistas, eram conversas informais em que falávamos sobre questões que estavam ocorrendo no momento e minhas dúvidas eram esclarecidas na hora, tais explicações feitas pelos docentes foram fundamentais no momento de escolher quais dados analisar.

3.4.5 Análise documental

A escolha da análise documental como procedimento metodológico justifica-se por esta se constituir numa técnica valiosa que pode complementar as informações coletadas na observação e na entrevista.

“Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, arquivos etc. [...] No caso da educação: livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalho de alunos são bastante utilizados”. (ALVES MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2004, P.169) (grifos meus)

Dessa forma, considero como documentos para posterior análise as atividades realizadas pelos docentes: atividades no LD, atividades no quadro e atividades xerografadas. Tais atividades foram coletadas com a finalidade de entender as concepções que possuem os docentes e os saberes mobilizados no planejamento e na execução das aulas.

Na seção seguinte, apresento como organizei e selecionei os dados coletados para poder analisá-los, bem como as vertentes teóricas adotadas para auxiliar na interpretação dos dados.

3.5 A seleção dos dados e a perspectiva de análise

De acordo com Alves Mazzoti e Gewandsnajder (2004), pesquisas qualitativas geralmente produzem uma grande quantidade de dados que precisam ser organizados para ser compreendidos. Nesta pesquisa, não foi diferente, o processo de coleta gerou grande volume de dados: entrevistas gravadas em áudio³⁹ que depois de ouvidas diversas vezes, foram transcritas e se transformaram em dois textos com muitas páginas⁴⁰; muitas horas de gravações em áudio⁴¹ e em vídeo⁴² das aulas observadas; o diário de campo, organizado em dois cadernos, um para cada classe, com muitas páginas para ler; e ainda, um quantitativo considerável de atividades xerografadas e atividades nos livros didáticos.

A análise dos dados é um processo contínuo e não linear, que implica em um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que começa já na fase exploratória e acompanha toda a investigação.

O primeiro montante de dados por mim organizados foram as entrevistas com os professores, que foram transcritas na íntegra. Transcritas as entrevistas, iniciei a análise do conteúdo: no primeiro momento, li cuidadosamente cada entrevista; no segundo momento, organizei uma tabela com todas as perguntas e respostas dos entrevistados, marquei o texto em amarelo com as declarações que tinham ideias semelhantes e em verde as ideias antagônicas na fala dos docentes, esse processo teve como objetivo observar as similitudes e diferenças nas respostas dos docentes

³⁹ Gravações em áudio da entrevista: Professora Luana: 1 hora e quarenta minutos; professor Diogo 1 hora e 35 minutos.

⁴⁰ A transcrição da entrevista com professor Diogo totalizou páginas 18 escritas e da professora Luana 11 páginas.

⁴¹ Gravações em áudio: Professora Luana: 70 horas; professor Diogo 62 horas.

⁴² Gravações em vídeo: Professora Luana: 20 horas; professor Diogo 16 horas.

para poder selecionar as falas que iria utilizar na análise; no terceiro momento, voltei diversas vezes a cada entrevista, alternando com as leituras do diário de campo, com esse procedimento busquei analisar os depoimentos dos professores a partir das lentes fornecidas pelo referencial teórico escolhido.

A seleção dos arquivos em áudio e vídeo para análise foi feita com base nas anotações do diário de campo, que continha o roteiro das aulas e as minientrevistas. Essa leitura foi fundamental para escolher quais aulas iria analisar e transcrever. A transcrição das aulas foi feita da seguinte forma: no primeiro momento, li os diários de campo e organizei duas tabelas, com a rotina de cada professor, com a descrição sucinta de todas as aulas assistidas. Nestas tabelas organizei as datas das aulas, as atividades realizadas, os gêneros textuais utilizados e os seus respectivos suportes, assim como os eixos da linguagem que as atividades propostas contemplavam. Com base no mapeamento dessas atividades, iniciei o processo de transcrição das aulas que considere mais significativas para a serem analisadas.

Após a escolha das aulas que seriam analisadas, ouvi diversas vezes essas aulas, para proceder à transcrição das gravações, esse processo envolveu todos os instrumentos utilizados na coleta: ora ouvia os áudios, ora lia trechos das entrevistas que tinha relação com as aulas que estava analisando, ora lia o quadro de atividades. As primeiras gravações em vídeo feitas não foram exitosas, como já disse antes, comprei uma filmadora que a bateria filmava apenas quarenta minutos, foi então que decidi filmar com celular, escolhi alguns momentos da aula para filmar. As atividades que escolhi para filmar foram as do início da aula, a roda de conversa e a leitura deleite, portanto só utilizei na pesquisa as filmagens desses momentos, quando queria ver as reações dos atores na interação na roda de conversa e leitura de histórias. Assim, as gravações em áudio foram muito mais úteis do as gravações em vídeo.

Nesse processo, foi necessário pensar em categorias para analisar os dados, tais categorias surgiram a partir do trabalho dos docentes com base nos eixos da língua, que também é uma orientação do Pnaic nos direitos de aprendizagem, considere pertinente analisar e apresentar os dados de acordo com os eixos da língua portuguesa trabalhados pelos professores.

A análise documental, isto é, a análise das atividades propostas pelos professores, também foi feita simultaneamente com os demais dados. Aconteceu da seguinte forma: a cada aula que lia, organizava as atividades realizadas naquele dia

em categorias: oralidade, leitura e escrita, depois selecionava as atividades mais recorrentes e mais representativas na rotina de cada professor, procurando compreender o objetivo de cada uma delas no contexto em que foram vivenciadas.

No capítulo seguinte, volto meu olhar para a análise dos dados coletados: analiso as entrevistas com os professores colaboradores e as observações em suas salas de aula.

CAPÍTULO 4

Saberes e fazeres docentes sobre alfabetização: analisando o que dizem e fazem os professores alfabetizadores

Neste capítulo analiso os dados da pesquisa realizada com os professores alfabetizadores. Tais dados são oriundos de três fontes básicas: entrevista e minientvistas, observações da prática docente e análise das atividades propostas pelos docentes colaboradores da pesquisa.

No primeiro momento, apresento a trajetória acadêmica e profissional dos docentes. No segundo momento, analiso as aulas observadas e as atividades realizadas pelos docentes, ao mesmo tempo, exponho os fragmentos das entrevistas que considerei importante para representar as categorias definidas para análise. Com esse movimento triangular, em que alterno os relatos das entrevistas, as observações da prática e as análises das atividades realizadas; pretendo promover um diálogo entre o dizer e o fazer dos docentes, nesse processo, busco compreender como os professores constroem seus saberes e fazeres sobre o ensino da oralidade, da leitura e da escrita.

4.1. A trajetória acadêmica e profissional dos professores alfabetizadores

Nesta sessão, faço uma análise da trajetória acadêmica e profissional dos docentes com o objetivo de compreender como foram construídos seus saberes sobre alfabetização. Esse foi o primeiro tema abordado na entrevista. As questões que fizeram parte do roteiro da entrevista versaram sobre os seguintes assuntos:

- ✓ a vida acadêmica dos docentes (formação inicial, pós-graduação);
- ✓ tempo de profissão;
- ✓ experiência profissional no magistério;
- ✓ experiências de formação continuada destacadas como fundamentais;
- ✓ saberes docentes apontados explicitamente como apropriação da formação PNAIC.
- ✓ Saberes necessários para alfabetizar e métodos de alfabetização.

Tais temas tiveram como finalidade verificar até que ponto as experiências profissionais e a formação inicial e continuada, em especial a formação do Pnaic, influenciaram na prática pedagógica desses docentes no sentido de alfabetizar de forma mais eficaz.

Acredito que refletir sobre as experiências de formação inicial e continuada vivenciadas pelos docentes ao longo da carreira é importante, pois a reflexão sobre tais experiências possibilita compreender como foram construídos os saberes sobre alfabetização, pensar especialmente sobre o PNAIC, que é a formação em curso, permite analisar também em que medida as apropriações contribuíram ou não, para melhoria do ensino da leitura e da escrita na perspectiva de alfabetizar letrando.

Começo descrevendo a trajetória acadêmica e profissional da professora Luana, que na época da coleta de dados, estava com 40 anos de idade e possuía 19 anos de experiência no magistério, dos quais trabalhou, inicialmente, na rede particular em escolas pequenas, sem carteira assinada, depois em grandes escolas da rede privada, da cidade de Maceió. Posteriormente, foi aprovada no concurso da rede municipal de ensino de Maceió e passou a trabalhar simultaneamente nas duas redes: particular e pública. No momento da entrevista, estava trabalhando só na rede municipal, os dois horários, manhã e tarde. A professora cursou apenas o Ensino Fundamental em escola pública; o Ensino Médio (Magistério); a graduação, a Licenciatura em Pedagogia; e a especialização em Psicopedagogia, cursou em instituições privadas. Em relação às experiências em formação continuada destacadas como fundamentais, a professora enfatiza as formações que teve oportunidade de participar nas escolas da rede particular nas quais lecionou, em particular as do Serviço Social do Comércio (Sesc).

O professor Diogo, por sua vez, no momento da entrevista estava com 45 anos. Quanto a sua vida acadêmica, assim como a professora Luana, cursou apenas o Ensino Fundamental na rede pública. O Ensino Médio (Magistério), as duas graduações: Teologia e Pedagogia e a pós-graduação, fez em instituições privadas. Quanto à experiência no magistério, lecionava há 18 anos no Ensino Médio, as disciplinas de religião, filosofia e sociologia em grandes escolas da rede privada de Maceió. Fazia cinco anos que tinha sido aprovado no concurso público da Prefeitura de Maceió, desde então, trabalhava simultaneamente na rede pública e na rede particular, ensino fundamental e ensino médio respectivamente.

Com base nas informações da entrevista, sintetizei os dados na tabela⁴³ abaixo com o objetivo de facilitar a leitura e perceber os elementos singulares e plurais na trajetória acadêmica dos docentes.

Tabela 8 - Síntese da vida acadêmica e profissional dos docentes

Formação Acadêmica e Experiências Profissionais	Professora Luana	Professor Diogo
Formação acadêmica		
Ensino Fundamental	Escola pública	Escola pública
Ensino Médio	Escola particular	Escola particular
Graduação	Pedagogia (instituição privada)	Teologia e Pedagogia (Ambas em instituição privada)
Pós-Graduação (<i>Lato sensu</i>)	Psicopedagogia (instituição privada)	Historia das Culturas Afro-brasileiras (instituição privada)
Experiências Profissionais		
Outras experiências profissionais na área de educação	Monitora de cursos de formação de professores Professora reforço	Professor de Sociologia, Filosofia e Religião no Ensino Médio.
Tempo de experiência na docência	19 anos	13 anos
Experiência como professor(a) alfabetizador (a)	18 anos	5 anos
Formações Continuidas destacadas como fundamentais na área de alfabetização.	No Sesc → IPTV (formação em rede nacional/ On line)	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

A partir das observações dos dados contidos na tabela, é possível perceber que há diferenças e similitudes na trajetória acadêmica e profissional dos docentes. Tardif (2011) defende que o saber docente é social, plural e ao mesmo tempo singular, isto é, o referido autor procura estabelecer uma relação entre aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores:

[...] saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento,

⁴³A tabela foi adaptada, inspirado no trabalho de Gama (2014). Tese de doutorado que se propôs a compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras de uma rede municipal.

etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Nesse sentido, os saberes docentes são sociais e plurais à medida que se assemelham, há aspectos que são comuns aos dois docentes: ambos cursaram magistério e pedagogia na formação inicial; estudaram o ensino fundamental em escolas públicas e o ensino médio e a graduação em instituições privadas; trabalham na mesma rede municipal e na mesma escola.

Todavia, possuem também singularidades, ou seja, diferenças que são peculiares à personalidade e a história de vida dos sujeitos. O professor Diogo cursou outra graduação antes de cursar pedagogia, fez Teologia. Na entrevista, ele mencionou que estudou em seminário católico. Na época, tinha o desejo de ser padre, depois mudou de ideia. Por seu interesse em estudar as religiões, fez sua pós-graduação em História das Culturas Afro-brasileiras. Essas idiosincrasias dos indivíduos refletem em suas escolhas profissionais e refletem também no saber e no fazer da sala de aula, por isso, a história de vida pessoal deve ser considerada na pesquisa, pois pode ter estreita relação ou até explicar, algumas escolhas didáticas ocorridas na prática da sala de aula.

Em relação à formação continuada, os docentes têm trajetórias completamente diferentes, resultado das oportunidades que tiveram ao longo da vida e das escolhas pessoais e profissionais que fizeram. A professora Luana, teve outras experiências de formação continuada além do Pnaic, participou de formações em serviço nas escolas da rede particular nas quais lecionou, tais formações são consideradas pela professora como fundamentais para sua formação de alfabetizadora.

A que eu mais aprendi foi a do Sesc/IPTV⁴⁴ porque lá eu passei mais tempo. Durante os nove anos que eu passei no Sesc, cinco eu trabalhei com alfabetização. Eu sempre me preocupava de entregar todas as crianças lendo, porque na Educação Infantil do Sesc a proposta é sócio-interacionista, a gente não usa livros é só atividades sistematizadas. Lá é muito rico, o trabalho com Educação Infantil. Lá aprendi a trabalhar com a roda de conversa, a socializar as novidades nos cantos, cantinho da leitura, cantinho matemática, etc. (trecho da entrevista com a Professora Luana)

⁴⁴ A Rede de Desenvolvimento Técnico é um programa de educação continuada do Sesc para qualificação profissional de seus funcionários., transmitidos por videoconferência para todo o Brasil, os cursos, palestras e encontros compõe uma programação direcionada as necessidades da ação do Sesc.

Nesse extrato da entrevista, a docente destaca como fundamental para sua formação de professora alfabetizadora, os saberes construídos na formação continuada e a experiência que teve como professora no Sesc. A docente faz críticas às condições de trabalho oferecidas pela Semed (Secretaria Municipal de Educação) e denuncia as dificuldades em realizar o trabalho na rede pública:

[...] a sala de aula é lotada de alunos, em que espaço eu vou fazer aqui o cantinho da leitura, o cantinho da matemática, o cantinho das ciências? Se pra fazer uma leitura com os meninos, eu tenho que amontoar um em cima do outro aqui. Então, lá (no Sesc) eles dão condições pra você ter um trabalho decente, por exemplo: em cada sala tinha uma estagiária (Trecho da entrevista com a Professora Luana).

Já na trajetória do professor Diogo, o PNAIC, foi a única formação continuada específica na área de alfabetização, sendo por ele considerada como fundamental para sua formação de professor alfabetizador, como é possível observar nesse fragmento da entrevista:

[...] a formação que eu tive, dentro dessa área específica que estou atuando, foi o Pacto. Então, o que você está vendo aqui (referindo-se a sua prática pedagógica), foi o resultado da minha formação acadêmica, da minha licenciatura, que foi divina! Digo a você, foi maravilhosa! E o Pacto.
(Trecho da entrevista com o Professor Diogo)

Nesse extrato da entrevista, além de afirmar que o PNAIC foi a única formação continuada específica na área de alfabetização, o professor tece elogios ao curso de graduação em Pedagogia, afirmando que sua prática docente é resultado dos saberes apreendidos nessas duas instâncias: a formação inicial e a formação continuada. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes estão sempre em interlocução, isso conduz à reflexão de que não é possível pensar a prática docente ou mesmo explicá-la baseada apenas em uma única fonte de saber, o professor Diogo, em sua fala, parece ter consciência disso, ao afirmar que ação pedagógica é resultado da interlocução de diferentes saberes advindos de múltiplos espaços de formação.

Segundo Tardif (2008), no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2008, p.11).

Quanto à experiência profissional, ambos têm bastante experiência no exercício na docência, no entanto, a professora Luana tem mais tempo de experiência na alfabetização, toda sua vivência profissional foi no Ensino Fundamental, diferentemente do professor Diogo, que iniciou sua carreira no magistério no Ensino Médio, no qual ainda atuava na época da entrevista, lecionando as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Religião, e tem menos tempo de experiência como professor alfabetizador.

4.2. Saberes docentes apontados como apropriação da formação Pnaic.

Durante a entrevista, os docentes foram estimulados a falar sobre a formação continuada do Pnaic, em particular sobre os aspectos que consideraram mais úteis à prática de sala de aula. Nessa mesma direção, Brito Ferreira e Leal (2010 p.70) afirmam que é necessário discutir sobre os saberes docentes, “que habilidades e conhecimentos são importantes para o fazer pedagógico e que podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas”, visando melhorar prática profissional. Na conversa sobre os conteúdos trabalhados na formação do PNAIC os professores destacaram as aprendizagens que consideraram mais significativas:

A leitura deleite, O que eu tomei pra sempre foi a leitura deleite, porque é uma forma de estimular a criança a ler. Sempre fiz roda de leitura com meus alunos, mas após o curso (Pnaic) tive certeza que estava indo no caminho certo, eu fazia esporadicamente, não fazia parte da minha rotina.

[...] Eu acho que o projeto pedagógico e as atividades sistematizadas, que muita gente não sabia a diferença, não é? De projeto, atividades sistematizadas e sequencia didática. (trechos da entrevista com a professora Luana)

Tem duas coisas que eu sigo, como se diz, a risca mesmo, bem Caxias! A leitura deleite, a apreensão do trabalho com o nome, o trabalho com o alfabeto de uma forma geral, eu tinha isso guardado em teoria, mas eu não sabia como usar. [...] Também a questão dos gêneros, eu posso usar uma música como leitura deleite... E outra

coisa também, o que não é leitura deleite, porque o material do MEC ele chegou até nós, são coisas maravilhosas! Ele chegou com caixas, com cores diferenciadas para trabalhar por ano, tem algumas narrativas que elas não são leitura deleite, a gente não sabia diferenciar.

*[...] a questão da sequência didática, foi ótimo! Porque isso veio também como lacuna na graduação. Eu realizei um trabalho aqui com a música *sabiá*. “Tu que andas pelo mundo, *sabiá*, tu que tanto já voou...” (cantarolando). O meu foco foi justamente o refrão, eu consegui com esse trabalho, mediante esses saberes, fazer essas atividades sequenciadas de linguagem, geografia, artes e ciências. (trechos da entrevista com o professor Diogo) (grifos meus)*

Nos depoimentos, grifei os elementos em comum apontados como apropriação da formação PNAIC pelos docentes. Ambos citaram como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática.

A leitura deleite fez parte do roteiro de atividades vivenciadas na formação Pnaic, geralmente era a primeira atividade realizada nos encontros e servia como sugestão de incentivo a leitura, para que os professores também incorporassem a suas rotinas de sala de aula. Os dois docentes disseram que introduziram essa atividade na rotina em algum momento da aula.

A professora Luana, declarou: “*o que eu tomei pra sempre foi a leitura deleite*”, em sua fala, afirma que já fazia roda de leitura com seus alunos, mas não fazia parte da sua rotina diária, eram atividades esporádicas. Todavia, é possível perceber no dizer da docente, que o discurso acadêmico veiculado na formação validou esses conhecimentos ao ponto da atividade ser introduzida diariamente na rotina, os comentários da professora revelam que a formação trouxe mais segurança teórico-metodológica, quando ela afirma que: “*após a formação do Pnaic tive mais certeza que estava indo no caminho certo*”.

Gama (2014) e Souza⁴⁵ (2016), em suas pesquisas sobre a apropriação de saberes na formação continuada e a e a relação desses saberes com a prática pedagógica, encontraram resultados semelhantes ao depoimento da professora Luana, essas autoras perceberam o dilema vivido por docentes na polêmica relação entre teoria e prática, observaram que as professoras investigadas sentiam-se gratificadas, assim como a professora Luana, quando percebiam que nas formações

⁴⁵ Tese de Doutorado que investigou as práticas pedagógicas de professoras que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer como elas estavam “fabricando” as suas práticas de ensino da língua escrita e os usos que faziam do escrito nas suas salas de aula.

continuadas que participavam algumas atividades e intervenções que faziam “intuitivamente”, eram referendadas como adequadas e fundamentadas teoricamente pela academia, tal percepção mostra que a relação teoria e prática como algo muito vivo no cotidiano do professor, “sem que, no entanto, tenha o caráter aplicacionista, ou seja, estudar uma teoria para aplicá-la na sala de aula, como transposição direta para a prática” (GAMA, 2015, p. 7).

O professor Diogo, por sua vez, alegou seguir “a *risca*” as orientações da formação na introdução da leitura deleite como atividade permanente em sua rotina, e vai mais além, diz que aprendeu a diferenciar o que não é leitura deleite. Em sua fala, também faz elogios ao material de leitura enviado pelo MEC. É possível perceber no depoimento do docente que ele conhece, está tendo acesso aos materiais de leitura disponibilizados pelo MEC, classifica-os como de boa qualidade e está utilizando os livros em suas aulas.

Outro elemento apontado como útil à prática de sala de aula abordado na formação do Pnaic foi à sequência didática. Embora esse assunto não seja um saber do campo conceitual, mas uma estratégia didática de organizar o trabalho pedagógico, a sequência didática foi trabalhada na formação no sentido de organizar o planejamento do ensino. A formação do PNAIC trouxe orientações específicas sobre o planejamento da alfabetização em integração com diferentes áreas do conhecimento que são os projetos didáticos e as sequências didáticas.

Nos cadernos do Pnaic de Língua Portuguesa, estão contidas as orientações às quais se refere à professora Luana. Os cadernos trazem o conceito de projeto didático e as orientações de como fazê-lo. O projeto didático se caracteriza “como conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter” (BRASIL, 2012a).

Em relação às atividades sequenciais ou sequências didáticas são atividades articuladas, que possuem uma sequência de realização, cujas características são adequação aos níveis de dificuldade e a preocupação em evitar que haja rupturas bruscas entre uma atividade e outra.

Tais atividades têm sido tradicionalmente utilizadas pelos docentes para articular diferentes partes de uma aula ou de aulas seguidas, funcionam de forma parecida com os projetos didáticos e podem até integrá-los, todavia não é necessária a produção de um produto final. Essas atividades são apropriadas

quando o objetivo é fazer com que os alunos compreendam determinado conceito, ou regra, ou mesmo para desenvolver procedimentos, em diversas situações, apreendendo diferentes etapas do saber em construção (ZABALA,1998; LEAL, 2005).

No depoimento da professora Luana, esses saberes foram destacados como úteis para a sua prática e de outros docentes, quando afirma que muitos professores não sabiam diferenciar projeto, atividades sistematizadas e sequencia didática. De acordo com ela, tais saberes foram construídos ou consolidados na formação do Pnaic.

O professor Diogo também citou a sequência didática como apropriação da formação do PNAIC, apontando inclusive como lacuna na graduação, embora em alguns momentos da entrevista, tenha feito elogios ao curso de licenciatura em Pedagogia, os referidos saberes foram considerados por ele como apropriações explícitas da formação do Pnaic. É possível observar isso quando citou um exemplo de uma sequencia didática realizada no período que fez a formação: “eu consegui com esse trabalho, mediante esses saberes, fazer essas atividades sequenciadas de linguagem, geografia, artes e ciências”. Isto é conseguiu fazer um trabalho interdisciplinar.

Outros saberes apreendidos na formação do Pnaic também foram destacados por Diogo, como úteis a prática: o trabalho com o nome, o trabalho com o alfabeto e a questão dos gêneros. Esses aspectos serão abordados mais adiante. Nesse extrato da entrevista ele explica como se deu essa experiência:

*Eu estava passando uma realidade na sala de aula, o meu aluno, naquele momento ali, eu de alguma maneira estava avaliando se tinha existido progresso ou não dentro dessa apreensão da linguagem e da escrita, e alguns alunos não estavam escrevendo nada. Eu lembro que eu levei isso para a sala de aula (PNAIC). A orientadora de estudos perguntou: - e aí gente? O caso do João como é que a gente deveria fazer? Ela (a formadora) sabia a resposta. E daí foram muitas opiniões, depois, ela disse: - João, você tem na escola, letras móveis ou sílabas móveis? Eu falei: - tenho. Ela orientou: - então, leva, porque você pede para as crianças formarem as palavras com as letras e sílabas móveis e depois repassa pra folha. Nossa! Foi show! Foi dez!
(trecho da entrevista com prof. Diogo) (grifos meus)*

Nesse trecho da entrevista, o professor narrou a dificuldade que tinha em trabalhar com as crianças a escrita espontânea. Possivelmente, essa dificuldade em trabalhar a escrita das palavras na fase inicial da alfabetização está atrelada a concepção de que só se deve escrever depois que se sabe ler. Ele afirma que pedia para as crianças escreverem as palavras e elas com medo de errar não escreviam, ele levou esse problema para ser discutido na formação. A sugestão dada pela formadora foi o uso do alfabeto móvel e das sílabas móveis como recurso didático para estimular a escrita espontânea com alfabeto e sílabas móveis. O professor afirma que depois que utilizou esses recursos na sala de aula com as crianças, elas começaram a se arriscar na escrita das palavras. Em sua narrativa, percebemos a satisfação em contar essa experiência exitosa quando atribui a nota dez a essa atividade.

É possível perceber ainda na fala de Diogo que a formação do PNAIC possibilitou vivenciar o que era discutido na formação no cotidiano da sala de aula, e também o movimento contrário, levar para a formação as dificuldades da sala de aula. Esse processo se configura como uma dimensão da relação de alternância entre teoria e prática que na avaliação do professor foi extremamente formador no seu aprendizado como alfabetizador, sobretudo porque essa prática favorecia um clima de parceria entre os professores cursistas e o formador, que podiam planejar ações coletivas nos encontros de formação.

Morais (2012) afirma que, em sua vasta experiência como docente de formação continuada percebeu que à medida que os professores adquirem experiência no ofício de alfabetizar vão se apropriando de uma série de saberes da ação, ligados ao que Gauthier (2006) denomina “saberes da ação pedagógica” e Chartier (2007) denomina “conhecimentos de tipo pedagógico”. Tais saberes são fundamentais porque lhes permitem, na sala de aula, tomar boas decisões sobre como escolher as melhores opções didáticas para os desafios da prática docente.

O depoimento do professor Diogo traduz bem os “saberes da ação” ou “conhecimentos do tipo pedagógico”, ao qual se referiu Moraes. Esse autor esclarece que para ser um bom alfabetizador esses conhecimentos são fundamentais. Na fala do professor, é possível perceber que a formação PNAIC ajudou na consolidação e na reflexão desses saberes.

Em relação aos saberes apontados como apropriação da formação Pnaic, os docentes convergiram em suas opiniões. Em seus depoimentos, foi possível

perceber que eles incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórico-metodológica.

Outra questão colocada aos professores foi, até que ponto a formação continuada do Pnaic ofereceu fundamentação teórica e prática para o trabalho em sala de aula na área de linguagem? Em relação a isso, o professor Diogo, deu o seguinte depoimento:

[...] na formação de alfabetização e letramento (2013) e alfabetização matemática em (2014) tivemos um suporte interessante que é a questão teórica, mas a prática, ela foi essencial, principalmente quando eu me sentia..., eu não vou dizer, usar o termo obrigado, que não foi isso, mas assim, desafiado, a desenvolver aquele trabalho mediante aquele grupo, se hoje nós trabalhamos uma determinada coisa a semana toda, eu tenho uma semana para realizar isso, tenho uma semana para levar isso ao pacto, então eu imagino que o objetivo do pacto seja justamente esse, sabe? Mostrar, ou apresentar olhares diferenciados de uma mesma coisa, eu penso que pelo menos o que eu entendi do pacto até esse momento foi isso. Tudo que eu vi no pacto, parte dele, como eu te disse, eu vi no magistério e também na graduação, na licenciatura, mas foi diferente, eu comecei, por exemplo, a ter um olhar diferenciado de como trabalhar a leitura e a escrita, de como trabalhar a leitura deleite, sabe? Organizar o meu tempo em torno disso etc. e tal. (trecho da entrevista com prof. Diogo)

Nesse trecho da entrevista, o professor se referiu às atividades propostas pela formação Pnaic que foram realizadas em sala de aula, depois foram discutidas na formação, diz respeito a transposição didática, ao movimento de aplicar a teoria na prática. Ele disse que se sentiu desafiado e avaliou positivamente a proposta sugerida pela formação.

Em outro momento da entrevista, ao se referir à psicogênese da escrita, mais especificamente a identificação das fases (pré-silábica, silábica, alfabética), o professor Diogo fez um comentário muito interessante, ele disse: “*eu tinha isso guardado em teoria, mas eu não sabia como usar*”. A esse respeito, Gama (2014) chama atenção para alguns estudos que têm alertado para certas dificuldades na relação que os professores estabelecem com as teorias produzidas pela academia

(FAYOL, 1996; ANDRÉ, 1996; CHARTIER, 1998 e 2007; CHARLOT, 2005, entre outros).

A respeito da relação teoria e prática, Charlot (2005) e Gama (2014) destacam que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo: “eu não quero a teoria” (CHARLOT, 2005, p.110), o que os professores não querem é uma teoria que está falando apenas a outros pesquisadores e a outras teorias. Esse autor chega à conclusão que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

Essa percepção dos autores supracitados sobre a relação teoria e prática, dialoga perfeitamente com a fala e vivência de Diogo, quando afirma que já conhecia a teoria, mas ainda não sabia como colocar em prática, ou seja, o conhecimento da teoria só fez sentido quando ele aprendeu a colocar em prática em situação real na sala de aula.

Outra temática abordada na entrevista foi o método para alfabetizar, como se trata de classes de alfabetização, esse foi um assunto que foi pertinente ser tratado, visto que tradicionalmente a alfabetização, no Brasil, está atrelada a história dos métodos.

4.3 Para ensinar a ler e escrever é preciso ter um método?

Para Soares (2016b), um dos maiores entraves na alfabetização no Brasil é que sempre se pensou a alfabetização em termos de método. A referida autora afirma em recente entrevista, que uma pergunta corriqueira feita aos alfabetizadores é: “Que método vocês usam na alfabetização? Como se a alfabetização fosse uma questão de método”. Em relação à resposta a essa pergunta, Soares (2016) declarou que:

As alfabetizadoras são muito espertas, porque a maior parte delas, quando você vai pesquisar quais métodos de alfabetização são usados em sala de aula, dizem que misturam vários métodos, usam “métodos ecléticos”. É uma resposta inteligente, pois já perceberam que cada método tem a sua contribuição a dar.

Nesta pesquisa, a questão do método também foi abordada na entrevista, pois um dos objetivos específicos consiste em analisar os saberes mobilizados para alfabetizar e as relações desses saberes com o as metodologias utilizadas para o

ensino da leitura e da escrita. Para isso, foi perguntado se os docentes utilizam um método específico para alfabetizar? Os professores relataram o seguinte:

Eu vou pegando um pouquinho de cada um, sabe? Eu gosto muito de trabalhar com rima, eu gosto de trabalhar primeiro com o nome da criança. Com o nome eu trabalho: o conhecimento das letras; o conhecimento da história deles; faço chamadinha, peço pra cada um ir lá e pegar a ficha com o seu nome, aí às vezes, na roda de conversa, dois nomes iguais, mas os sobrenomes são diferentes. A partir do nome, a gente vai desencadear outras palavras.
(trecho da entrevista com a professora Luana).

Não. Eu aprendi, na graduação, que o melhor método é aquele que o professor utiliza bem, que o professor faz bem. Agora, eu viajo entre o tradicional e o sociointeracionismo. E, deixando bem claro, eu aprendi na graduação, que o construtivismo e o sociointeracionismo não são métodos, são abordagens. Mas, quando eu falo que eu viajo entre o tradicional e o sociointeracionismo, é justamente fazendo essa ponte daquilo que eu aprendi e daquilo que eu tento colocar em prática a partir desse dia a dia, entendeu?
[...] Eu gosto muito de trazê-los ao quadro, ali eu coloco duas ou três famílias e ali a gente forma palavras, gosto muito! Aprendi isso com Paulo Freire, na graduação, Paulo Freire não foi o inventor do método, mas ele disse eu alfabetizei dessa forma. (trecho da entrevista com o professor Diogo)

Em suas respostas, os docentes confirmaram às expectativas apontadas por Soares (2016) ao afirmarem que são ecléticos, ou seja, que não utilizam apenas um método para alfabetizar, mas que utilizam várias metodologias.

A professora Luana disse que utiliza um pouquinho de cada método, ou seja, faz um *Patchwork*, adapta diferentes concepções para poder ajustá-la a sua realidade. (BRITO FERRREIRA, 2005). Na verdade, a fala dela aponta para o uso de diversas metodologias e não de um método tradicional “sintático ou analítico”, o ensino proposto por Luana, parte da realidade da criança: primeiro ela disse que gosta de trabalhar com rimas, tais atividades são adequadas para refletir sobre o SEA e analisar os sons finais das palavras; depois citou diversas atividades com o nome, o nome é uma palavra estável e significativa para a criança. Depois menciona alguns conhecimentos que poderiam ser explorados a partir desses nomes, como o conhecimento das letras e a questão da identidade (a história das crianças).

O professor Diogo também disse que não utiliza um método específico, e que o melhor método é aquele que o professor faz bem. Em sua fala, é possível perceber que, para falar dos métodos de alfabetização ele recorre aos saberes da

formação profissional conforme denominou Tardif (2011) ou saberes das Ciências da Educação, assim como nomeou Gauthier (2006), quando esclarece que “o construtivismo e o sócio-interacionismo não são métodos, são abordagens” e que aprendeu a diferenciar esses conceitos na graduação,

Em outro momento da entrevista, ele faz referência ao método Paulo Freire, porém explica que Paulo Freire não foi o inventor do método. O próprio Paulo Freire afirmou que não inventou um novo método, classificou seu método como eclético, pois sua metodologia contemplava os dois movimentos, de análise e síntese das palavras⁴⁶, ou seja, o professor parece ter consciência que o trabalho pedagógico realizado por Paulo Freire trata-se de uma metodologia de decompor palavras e formar novas palavras e não um único método. Todavia, quando ele diz que viaja entre o tradicional e o sócio-interacionismo, assume o ecletismo a que Soares (2016) se referiu, pois parece perceber que cada método contempla uma faceta da alfabetização, mas que um único método não abrange todos aspectos que devem ser trabalhados no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

A proposta de Morais (2012) traduz bem o a concepção de método de alfabetização que é defendida nessa pesquisa:

[...] discordo radicalmente dessa posição que negligencia o ensino do sistema de escrita alfabética. No que proponho como “reinvenção da alfabetização”, reivindico a necessidade de os professores terem metodologias de alfabetização que não tem nada a ver com ressuscitar os antigos métodos de alfabetização (fônicos, silábicos, etc.) (MORAIS, 2012 p. 14)

No início desse capítulo foi dito que para alfabetizar é preciso ter um conhecimento específico na área e colocamos as seguintes questões: quais os saberes necessários para ensinar a ler e escrever? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências ou as habilidades que os docentes devem mobilizar diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente essa tarefa? Ou, qual seria a natureza desses saberes?

Soares (2016) esclarece que, para alfabetizar não é necessário ter um método, mas, é preciso fazer uso de diversas metodologias, ela acrescenta que os

⁴⁶ A metodologia adotada por Freire é a seguinte: no primeiro momento, o professor trabalha um tema gerador, depois eleger uma palavra geradora, retirada do universo vocabular dos alfabetizandos, a leitura da palavra é feita de forma global (não-fonética), o foco está no significado da palavra. Num segundo momento, a palavra geradora é decomposta em sílabas, dessa vez, o foco está no significante da palavra, são formadas novas palavras com os padrões silábicos estudados.

alfabetizadores saberão quais procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado do objeto a ser aprendido, conhecimento do SEA e da norma ortográfica, por outro lado, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto. Dominando esses conhecimentos é possível ao alfabetizador analisar os “métodos”, que ao longo do tempo, têm sido propostos, e identificar, em cada um deles, os aspectos que atendem, ou não atendem, ou só atendem parcialmente aos objetivos do ensino e que facilitem as interações cognitivas da criança com o objeto linguístico, a língua escrita. Assim como no depoimento dos docentes pesquisados, eles são ecléticos, porque entendem que um único método não vai dar conta de alfabetizar letrando, por isso, insistem em dizer que utilizam várias metodologias.

Tomando por base esses saberes elencados por Soares (2016), vamos refletir sobre os saberes necessários para alfabetizar na visão dos docentes.

4.4. Os saberes necessários para alfabetizar na visão dos docentes

Segundo Tardif (2011), os saberes docentes não provem de uma única fonte, mas de diversos espaços e de diferentes momentos da vida e da carreira profissional. Partindo dessa multiplicidade de saberes, esse autor propõe algumas questões:

Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, “conflitos cognitivos” entre os saberes? Essa diversidade dos saberes também traz a tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores. Por exemplo, será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (TARDIF, 2011, p.21).

Em suas pesquisas Tardif (2011) observou também que os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas que tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Tomando por base essa premissa, na entrevista, quis saber sobre os saberes que os docentes consideram mais úteis para ensinar os alunos a ler e escrever e sua escala de importância:

Ao meu ver, para o professor alfabetizar ele tem que conhecer as dificuldades das crianças, até onde eu posso puxar aquela criança;

conhecer o desenvolvimento da leitura e escrita de acordo com Emília Ferreiro, eu acho que é muito importante.
(trecho da entrevista com a professora Luana)

Para ser alfabetizador você precisa gostar do que você está fazendo em primeiro lugar, precisa gostar da clientela que você está lidando. [...] as fases da escrita de Emília Ferreiro, a gente sai da graduação, no meu caso, muito preso a fazer essa avaliação a partir da escrita do aluno, veja, e a gente chega numa sala de aula e começa a perceber que não é só a partir da escrita, é a partir da leitura do aluno.[...], hoje eu sei dizer na minha classe, quem é pré-silábico, quem é silábico, quem é silábico-alfabético, e quem já é alfabético. Uma sala de 19 alunos, ter esse olhar é maravilhoso! Eu só adquiri isso aqui, esse suporte, eu não tive na graduação, foi a única formação que eu fiz na área de alfabetização (Se referindo ao PNAIC). (trecho da entrevista com o professor Diogo)

Em relação aos saberes necessários para alfabetizar, o primeiro aspecto destacado pelo professor Diogo foi gostar de alfabetizar e gostar dos alfabetizandos, usando as palavras dele: “gostar da clientela”. Concordo com Diogo, esse é um pré-requisito importante, gostar do que faz, mas não é suficiente para realizar um ensino eficiente.

De tudo que foi dito pelos docentes, um saber em comum hierarquizado por ambos foi o conhecimento da Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, isto é, para alfabetizar, no entendimento dos docentes, o professor precisa compreender como os aprendizes se apropriam do sistema de escrita alfabética. Na visão de Leal (2005) esse é um conhecimento fundamental para ensinar a ler e escrever, essa autora enfatizou a importância de o professor saber identificar as hipóteses que os alunos elaboram sobre a escrita alfabética, saber diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que as crianças apresentam sobre o SEA, saber identificar o que os aprendizes já sabem e o que precisam aprender. Moraes (2012, p. 13) também destaca a importância do docente dominar esses saberes, ele diz que as teorias do tipo construtivista são apropriadas para explicar o processo de aprendizado da língua escrita e de sua notação, “porque quando assumem uma perspectiva psicogenética, têm uma preocupação singular, bem piagetiana: desvendar de onde surgem os novos conhecimentos dos alunos, para que não o vejamos como uma tábula rasa, preenchida pelo exterior”. Esse autor acrescenta ainda, que dominar tais conhecimentos é importante para fundamentar as escolhas didáticas.

O professor Diogo em sua fala atribui ao Pnaic a consolidação dos saberes sobre a Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro, na análise da prática de Diogo é possível constatar como ele faz uso dessa teoria. Os saberes docentes específicos da alfabetização referendados pelos professores por si sós, não garantem a eficácia da alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar o processo de compreensão do SEA.

Na próxima sessão, volto a atenção às observações do cotidiano das salas de aula dos docentes. Faço a descrição de suas rotinas e a análise e reflexão acerca das atividades que propuseram. As análises das práticas dos docentes serão descritas separadamente, primeiro faço a análise das observações da classe da professora Luana, logo depois prossigo com as apreciações das observações da classe do professor Diogo. A escolha da ordem no texto segue a ordem cronológica da pesquisa, iniciei primeiro as observações na classe da professora Luana, por isso começo descrevendo sua prática.

4.5. As observações da sala de aula da professora Luana

Começo descrevendo a minha inserção no campo de pesquisa, que só teve início no dia 17 de junho de 2015, devido a uma greve da rede municipal. Quando cheguei à sala, a professora estava entregando os livros didáticos às crianças. Ela interrompeu a atividade para me receber. Fui apresentada aos alunos de forma natural pela professora, como alguém que estaria presente na classe durante o ano para observar as aulas, porque estava fazendo um trabalho para a faculdade. Eu pedi para me apresentar, disse meu nome, que também era professora, mas não estava ali para ensinar, mas para fazer uma pesquisa, e por isso precisaria frequentar as aulas. As crianças ficaram curiosas e fizeram diversas perguntas sobre meu trabalho como professora, onde eu ensinava e também sobre a pesquisa, procurei responder a todas as perguntas.

Depois da minha apresentação às crianças, a professora perguntou se elas lembravam do nome da pesquisadora, e como se escrevia, a maioria das crianças soletrou: “A-B-I-D-A”. A professora explicou que não tinha a letra “I” pois o “B” era mudo e escreveu meu nome no quadro.

Após esse momento me sentei na última cadeira do lado esquerdo da sala. No período das observações, quando as cadeiras estavam enfileiradas, sempre me

posicionava nesse mesmo lugar da classe, mas quando a professora mudava a dinâmica da aula, fazia uma roda de conversa com as crianças, por exemplo, aproximava-me do grupo para poder registrar melhor as gravações em áudio ou em vídeo.

Durante a realização das atividades propostas pela professora procurava não intervir, só interagia mais diretamente com a turma quando solicitada pela professora ou pelos alunos. Em muitas situações, as crianças buscavam interagir comigo nas atividades ou nos diversos assuntos da roda de conversa, o que ocorria naturalmente. As crianças tinham muita curiosidade, no início da coleta, com os registros que eu fazia no diário de campo. Quando eu anotava as tarefas no caderno, elas vinham olhar e perguntavam se eu também era aluna da tia Luana, e se eu iria responder a tarefa. Eu explicava que fazia parte da pesquisa anotar as atividades. Isso ocorreu também no início das gravações, elas sempre se certificavam se estavam sendo gravadas ou filmadas (às vezes encostavam a cabeça no celular e falavam mais alto ou colocavam o rosto no visor da câmera).

Em algumas situações, quando eu queria ver mais de perto o desempenho das crianças nas atividades circulava entre as mesas olhando suas produções. Era comum os pedidos de ajuda: para fazer a ponta do lápis; as crianças mostravam as atividades e perguntavam se estava correto; ou solicitavam meu auxílio para responder a tarefa; mostravam seus desenhos e queriam saber minha opinião.

A professora Luana sempre se referia a mim como um membro do grupo. Frequentemente fazia comentários em alusão a algumas crianças, mostrava as atividades escritas quando queria chamar atenção para determinada situação.

A turma do 3º ano era composta, 22 crianças: 11 meninos e 11 meninas. Na faixa etária entre 7 e 8 anos. Apenas dois alunos não sabiam ler com autonomia, mas já apresentavam uma escrita alfabética. Nesta turma não havia nenhuma criança que necessitasse de atendimento especial.

Em relação à estrutura física da sala, como já citei anteriormente, ao falar que a estrutura da escola não era boa, a sala de aula não era diferente. O piso era irregular e apresentava buracos. Quando chovia tinha muitas goteiras e humidade nas paredes. Mesmo assim, a sala tinha um tamanho adequado, não era apertada. Quanto a mobília, as mesas e cadeiras das crianças estavam novas e adequadas ao tamanho delas, normalmente ficavam arrumadas em fileiras em dupla, geralmente as crianças trabalhavam aos pares, às vezes a professora mudava a

ordem das mesas para ficar de acordo com a dinâmica da aula (em grupo, individual ou em semicírculo). O restante do mobiliário era velho, a professora queixou-se várias vezes que não tinha armário apropriado para guardar o material escolar de uso diário, os materiais eram guardados em um gaveteiro velho e enferrujado, do tipo fichário, que tinha as gavetas emperradas. Só havia dois ventiladores que não eram suficientes para ventilar a classe toda. Era um ambiente muito quente e abafado. Havia na sala ainda o birô da professora, que ficava à frente das bancas, localizado no canto direito da classe, esse birô era útil para deixar o material de uso diário: caderneta, lápis, apontador, canetas, borrachas, livros etc. A professora usava o birô para fazer a chamada e colocar os materiais didáticos. Tinha o hábito de dar aula em pé, costumava circular entre as mesas das crianças durante a aula para observar se os alunos estavam realizando as atividades, nesses momentos chamava a atenção também para a caligrafia (legibilidade, tamanho e traçado das letras), observava também o uso do espaço da folha do caderno (pauta, margens), chamava a atenção para as omissões ou trocas de letras e segmentação de palavras.

4.5.1. A rotina da professora Luana

Captar os movimentos rotineiros de uma prática pedagógica só é possível a partir de um período de observação. Após concluir as observações na sala da professora Luana pude ver como funcionava a dinâmica de suas aulas. Como já disse antes, as categorias não foram levantadas *a priori*, para construí-las, olhei para os dados, organizei uma tabela para mapear as atividades mais habituais e ter um panorama geral das aulas, a observação desse quadro possibilitou perceber que um elemento em comum na rotina dos dois docentes foi o trabalho com os eixos da língua, que também é uma orientação do Pnaic nos direitos de aprendizagem, por essa razão, considerei pertinente apresentar e analisar os dados categorizados de acordo com os eixos da língua portuguesa.

Na próxima sessão, serão abordadas as categorias formuladas para analisar os dados considerando quais os eixos do ensino de Língua Portuguesa foram contemplados na rotina.

Com o objetivo de compreender como Luana construía a sua prática cotidiana, foram observadas e protocoladas um total de 21 aulas durante o período

compreendido entre os meses de junho a novembro de 2015. Nesse período, foi possível observar que a docente possuía uma rotina de ensino da língua materna que buscava, na maioria das vezes, estabelecer uma articulação entre todos os eixos de ensino da língua e também com os assuntos abordados nas outras áreas do conhecimento.

A partir da observação sistemática da sala de aula da Professora Luana, foi possível, mapear as atividades desenvolvidas em sua rotina e a quantidade de vezes em que apareceram. Para uma visualização mais detalhada dessas aulas apresento uma síntese na tabela abaixo, contendo um panorama geral das atividades propostas pela professora Luana nos diferentes eixos de ensino da língua portuguesa.

Tabela 9 - Rotina da professora Luana - 3º Ano

Aulas	Datas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixos
1	17/06/2015	Leitura compartilhada no livro didático de português Leitura compartilhada "O sonho do balãozinho" Interpretação do texto	Texto xerocado /historia infantil livro didático de português	Leitura
2	18/06/2015	Roda de conversa Leitura de problemas matemáticos 1.Ditado de palavras /treino ortográfico (X, CH) 2.Caça-palavras (comidas de festa junina)	livro didático de português caça-palavras	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
3	30/06/2015	Roda de conversa Leitura deleite Atividade de ortografia Completar as lacunas do texto 2.Uso de letra maiúscula Atividade no livro sobre ordem alfabética.	Livro: A historia da Dona Baratinha/conto infantil Livro didático de português	Oralidade Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
4	02/07/2015	Roda de conversa Leitura deleite Oração 1.Ditado de palavras /treino ortográfico Para casa: ditado mudo	Livro: Até as princesas soltam pum/conto infantil livro didático de ciências	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
5	03/07/2015	Roda de conversa Atividade no livro didático de português palavra cruzada Aula de teatro	livro didático de português	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
6	07/07/2015	Aula de teatro e Ed. Física Entrevista com as crianças (questionário conteúdo identidade) Atividade no livro didático de matemática	Gênero entrevista Livro didático de matemática	Leitura Escrita
7	09/07/2015	Roda de conversa	Livro: o tamanho da	Oralidade

		Leitura deleite Aula de matemática: dezenas e unidades/ material dourado Aproveitou para tirar duvidas da escrita das palavras sem/cem	gente/ conto infantil	Leitura Escrita Apropriação de regras ortográficas
8	21/07/2015	Roda de conversa Como foi o final de semana Leitura deleite Texto coletivo: Reconto do texto "A historia da dona baratinha" "A professora é quem escreve a historia"	Livro: A historia da Dona Baratinha/conto infantil	Oralidade Leitura Escrita Produção de texto
9	23/07/2015	Ditado de palavras /treino ortográfico Responder atividades livro de ciências	Livro didático de ciências	Análise linguística Apropriação de regras ortográficas Leitura
10	27/07/2015	Cantar o hino nacional e de Alagoas no pátio Roda de conversa – Leitura deleite: condomínio dos monstros Leitura compartilhada de poema no livro didático Conteúdo/ rima responder questões no Livro Didático (LD) 2º momento: matemática	Livro: condomínio dos monstros/conto de assombração Leitura compartilhada de poema no livro didático de português Conteúdo/ rima (responder questões no LD de matemática)	Leitura Análise linguística
11	30/07/2015	Roda de conversa – oração – Leitura deleite: o rato e a rata Aula de ciências assunto: diversidade Uso do dicionário para ver o significado da palavra DIVERSIDADE	Livro: o rato e a rata/ conto infantil Dicionário /verbe Livro didático de ciências	Oralidade Leitura
12	03/08/2017	Oração Leitura compartilhada Ditado de frases (do texto já lido na sala 'a galinha ruiva') Sinais de pontuação e ortografia Atividade no livro didático sobre "A galinha ruiva" Produção de texto Reconto da historia da "Dona Baratinha	Livro didático de português Texto: A galinha ruiva/ conto infantil A historia da "Dona Baratinha/ conto infantil	Leitura Produção de texto
13	06/08/2015	Roda de conversa – Leitura deleite: A história de Caio Aula de ciências no LD	LD de ciências	Leitura
14	12/08/2015	Roda de conversa – Leitura deleite: Livro dos mitos Juntou as turmas: assistir filme sobre folclore na sala Quitéria Leitura compartilhada no LD de português Sinais de pontuação Assedio sexual/lenda do homem do saco Produzir Lista de nome de lendas	Livro dos mitos/ lendas LD de português: parlendas populares Mitos	Oralidade Leitura Análise linguística Escrita

		Exploração do vídeo: brincadeiras, Lendas		
15	14/08/2015	Roda de conversa e leitura deleite: Lenda do Curupira Leitura silenciosa do livro a galinha ruiva Atividade sobre a lenda Curupira Aula de ed. Física Atividade de interpretação de texto /Curupira e Jurupari Confecção do bilboquê Roda de leitura Origem do bilboquê A professora fez uma pesquisa sobre o bilboquê, leu para as crianças Produção de cartaz e colocou no corredor da escola Confecção do bilboquê	Livro dos Mitos: Lenda do Curupira e lenda do Jurupari Cartaz	Leitura Produção de cartaz
16	19/08/2015	Roda de conversa Leitura deleite: a lenda do boto Leitura de parlenda "gato malhado Subiu no telhado Quebrou a janela Ficou aleijado" 2.completar a parlenda "cadê o docinho que estava aqui?" Ortografia : correção da escrita da parlenda Depois do lanche aula de geografia regiões do brasil e o folclore dessas regiões	Livro dos Mitos: lenda do boto Parlenda "gato malhado Subiu no telhado Quebrou a janela Ficou aleijado"	Leitura Análise linguística
17	20/08/2015	Cantar o hino nacional e de Alagoas no pátio Roda de conversa sobre o texto e significado de ditos populares Leitura deleite: Chapeuzinho vermelho uma aventura borbulhante Aula de ed. Física Aula de artes Aula de artes: em dupla a professora deu um dito popular para cada criança ilustrar explicando o significado	Livro: Chapeuzinho vermelho uma aventura/ conto infantil Ditos populares	Oralidade Leitura
18	24/08/2015	Oração a aluna Marcela orou Atividade no LD de português intertextualidade leitura compartilhada dos textos "A galinha ruiva" e "A galinha Marcelina" ao professora perguntou se os textos são parecidos. uso do travessão	LD de português (conto) cruzadinha de adivinhas	Oralidade Leitura textos "A galinha ruiva" e "A galinha Marcelina" (contos infantis)
19	31/08/2015	Roda de conversa sobre o final de semana Oração Leitura deleite: Só um minutinho	Livro: Só um minutinho	Oralidade Só um

		Atividade LD de português. Intertextualidade Leitura silenciosa no LD textos semelhantes para as crianças identificarem semelhanças e diferenças Contos cumulativos Substantivo e adjetivo Atividade no quadro Atividades no LD de português Criar adivinhas	LD de português Adivinhas	minutinho/conto infantil Leitura Análise linguística Produção de texto
20	20/08/2015	Roda de conversa sobre o final de semana Leitura deleite: Marcelo, martelo, marmelo. Leitura silenciosa no LD Intertextualidade atividade do LD textos semelhantes para as crianças identificarem semelhanças e diferenças Contos culmulativos	Livro: Marcelo, martelo, marmelo/conto infantil LD de português	Oralidade Leitura
21	11/11/2015	Leitura deleite: O dono da bola Leitura silenciosa e depois compartilhada no LD Mitos que metem medo Responder o exercício do LD de português	Livro: O dono da bola/conto infantil LD de português	leitura

A partir das informações apresentadas na tabela 9, é possível verificar que o ensino da língua portuguesa esteve presente em todas as aulas observadas, e que a professora Luana desenvolveu uma rotina de trabalho de forma bastante diversificada, com atividades que envolveram os eixos da língua portuguesa, como: a oralidade; análise linguística: exploração do SEA e aspectos gramaticais; a leitura, a interpretação e a compreensão de textos e de enunciados dos exercícios, o reconhecimento das finalidades e funcionalidades da escrita através da leitura e da escrita de textos de gêneros variados, a exploração dos suportes onde os textos lidos se encontravam e dos meios onde eles veiculavam; assim como atividades de produção de textos.

Em relação à rotina da professora Luana, durante as observações foi possível perceber que as crianças já haviam internalizado o que ocorreria em cada momento da aula, embora na classe não houvesse nenhum cartaz com a rotina escrita, nem a professora registrasse na lousa as atividades que seriam vivenciadas durante a aula, ou mesmo as enumerasse oralmente para a classe, os alunos pareciam já saber o ritmo das atividades que faziam parte da rotina diária da sala, eles se organizavam sem maiores dificuldades.

No momento da entrevista, a professora listou as atividades da sua rotina diária:

Minha rotina é: leitura, oração, a atividade que eu planejei, pode ser: língua portuguesa, eu gosto de fazer leitura ou interpretação, e às vezes, eu gosto de fazer leitura do próprio texto da leitura deleite, eu faço e peço pra eles fazerem interpretação, aí depois tem o lanche, não é? Aí eles têm sempre: atividade no livro e atividade no caderno, o lanche, depois volta, tem atividade no livro da outra matéria e no caderno, mas às vezes, eu fico só com o livro. (trecho da entrevista com a professora Luana)

Durante as observações verifiquei que a fala da professora é bem coerente com a sua prática, a primeira atividade que ela lista é a leitura, em todas as aulas que assisti, essa atividade esteve presente na prática da professora Luana. As outras atividades mais recorrentes em sua rotina, embora não tenham sido citadas no trecho acima, mas foram citadas em outros momentos da entrevista, foram a roda de conversa e a leitura deleite, essas atividades são permanentes na rotina dessa professora. Das 21 aulas observadas, em 14, essas atividades foram vivenciadas. Nos dias que não foram realizadas, houve um motivo que extrapolava o limite da sala, isso porque havia uma programação da escola: aulas de teatro e educação física, que aconteciam duas vezes por semana, logo no início do horário, ou porque havia ainda uma atividade comum a toda escola, o cântico dos hinos nacional, de Alagoas e de Maceió no pátio da escola; é possível afirmar isso, porque a professora dava muito valor ao momento da roda de conversa e da leitura deleite e fazia questão de vivenciar essas atividades. Como já foi dito anteriormente, que ela “tomou pra sempre” a leitura deleite em sua rotina motivada pela formação do PNAIC, antes da formação fazia esporadicamente, mas agora adota como atividade permanente.

4.5.2. Os materiais e os recursos didáticos usados pela professora Luana

Analisar quais e como são usados os materiais e recursos didáticos é importante para entender as escolhas didáticas dos docentes. Tais escolhas têm estreita relação com os seus saberes e com a concepção de linguagem adotadas por eles, ainda que eles não tenham consciência disso. Pensar sobre esse aspecto é importante também para perceber a influência da formação do PNAIC, visto que a

formação sugeria uma diversidade de materiais tais como: atividades lúdicas, jogos e livros de literatura infantil para o trabalho em sala de aula. Analisar esse aspecto oportuniza também ver a criatividade dos professores, por isso, nessa pesquisa esse ponto é levado em consideração.

Durante as observações da prática da professora Luana, constatei que ela fez uso de vários recursos e materiais didáticos, entre esses recursos, verifiquei que ela costumava usar aqueles mais habituais da tradição escolar como podemos averiguar na tabela abaixo:

Tabela 10 - Os recursos e materiais didáticos utilizados por Luana

MATERIAIS DIDÁTICOS	TOTAL
Livro didático de Português	11 vezes
Livro didático de Ciências	03 vezes
Livro didático de Matemática	03 vezes
Tarefa xerocada	05 vezes
Dicionário	01 vez
Livros de literatura	12 vezes
Filme – DVD	01 vez
Caderno de casa e classe	20 vezes
Quadro	19 vezes
Material dourado	02 vezes
Jogos matemáticos	01vez
Mapa do Brasil	01 vez

Ao observar a tabela 10 é possível constatar que o quadro e o caderno são os materiais didáticos mais usados nas aulas da professora Luana. Outro recurso também muito presente na prática dessa professora, foram os livros de literatura, utilizados na leitura deleite, ela disse que já fazia uso em suas aulas antes do PNAIC, mas revelou, na entrevista, que foi influenciada pela formação PNAIC que adotou esse material diariamente em sua classe, pois antes utilizava de forma esporádica.

As tarefas xerocadas também estiveram presentes na prática dessa professora. Os recursos que menos aparecem na prática de Luana foram o dicionário e o DVD, ambos estando presentes apenas uma vez.

No período de coleta, percebi que a professora fez uso de jogos matemáticos, mas não foram utilizados jogos de língua portuguesa nas aulas. Na entrevista, perguntei se esse material havia chegado à escola, a professora disse que sim, porém não foi utilizado no período das observações.

Em relação ao livro didático, doravante LD, é possível afirmar que a professora Luana valorizava bastante esse recurso, pois foi muito utilizado em suas aulas, das 21 aulas observadas, em 17 o LD foi usado. O livro de português com maior frequência, 11 vezes, seguido pelos LD de ciências e matemática, ambos usados 3 vezes, ou seja, em quase todas as aulas o LD estava presente. Cabe ressaltar que a professora Luana, nem sempre utilizava esses manuais da forma que eram propostos, às vezes ela alterava a sequência, percebia que ela adaptava de acordo com os objetivos propostos para as aulas.

Para analisar os dados da pesquisa elaborei categorias baseadas nas atividades realizadas e nos eixos da língua portuguesa que foram contemplados na prática dos docentes, como esses assuntos têm estreita relação com os direitos de aprendizagem formulados pela formação continuada do Pnaic, utilizei os direitos de aprendizagem como parâmetro para analisar as atividades, com o objetivo de verificar se as práticas se aproximavam ou se distanciavam da proposta da formação do Pnaic.

A partir da análise das entrevistas e da observação da prática pedagógica dos docentes e da análise dos direitos de aprendizagem, elaborei as categorias de análise que estão relacionadas tanto ao que foi discutido na entrevista, quanto ao que foi observado na prática dos docentes. A primeira categoria a ser abordada é o trabalho com a oralidade, visto que esse é um eixo muito presente na prática dos professores pesquisados.

4.5.3. Como a professora Luana trabalhava a oralidade com sua classe?

Durante a entrevista questionei como a professora costumava trabalhar o eixo oralidade em sua classe, para melhor entender suas concepções, apresento o diálogo abaixo entre a professora e a pesquisadora sobre o trabalho com o eixo oralidade:

E⁴⁷: Como você trabalha a oralidade?

P⁴⁸: Através da leitura...

E: Não sei se fica claro pra você o que é trabalhar oralidade?

P: É quando a gente se expressa, é quando em algum momento..., essa semana, o aluno disse ingreja, e eu disse, não é ingreja é igreja. Eles falam: avoando, alevantar

E: Você está entendendo que oralidade é a fala da criança, mas existem alguns gêneros que são orais, por exemplo: uma pregação, é um gênero oral, um seminário para apresentar,

P: Uma introdução a uma aula, né?

E: É. Então, você ainda não pensou um gênero oral pra trabalhar com a sua turma?

P: Não. Em alguns momentos eu tento que eles se expressem, falem porque tem alunos aqui que é na dele (tímido), não é? E eu dando essa liberdade pra que eles se abram comigo, eu vou passar a conhecê-los melhor, não é? Já vou vê-los com outros olhos. (trecho da entrevista com a professora Luana)

No momento da entrevistava percebi que a docente falou pouco sobre a oralidade, disse apenas que trabalhava a partir da leitura, não deu detalhes de como fazia esse trabalho, por isso questionei se estava claro para ela o que é trabalhar oralidade. No diálogo acima, parece que a concepção da professora do trabalho com a oralidade se restringe à aprendizagem da língua formal, do “falar corretamente”, diante disso, citei alguns exemplos de gêneros orais, e procurei saber como ela trabalhava os gêneros orais com sua turma.

O eixo oralidade foi abordado na formação do Pnaic dentro dos direitos de aprendizagem, como foi citado no segundo capítulo, porém em sua fala, a professora não fez nenhuma referência à formação. Em relação ao trabalho com o eixo oralidade o Pnaic diz o seguinte:

A escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Isso é fato. Mas se é seu papel ensinar sobre os usos da língua nas mais variadas situações, então também precisa se ocupar de sua modalidade oral. Porém, os alunos chegam ao Ensino Fundamental com um domínio razoável da linguagem oral, de modo que esta não precisa ser ensinada em si mesma, nem seus usos mais informais, aprendidos nas interações familiares e pré-escolares. O que cabe à escola ensinar são os usos mais formais e públicos da comunicação oral, como argumentam Schneuwly e Dolz (2004). Cabe à escola, igualmente, considerar a necessidade de reflexão sobre o fenômeno da variação linguística. Assim, a produção e a compreensão de gêneros orais menos familiares, bem como o domínio da norma linguística de prestígio social, para ser usada quando a situação exige, são também responsabilidade da escola, e esse trabalho requer planejamento e organização, como os demais eixos do ensino (BRASIL, 2015 p.13).

⁴⁷ E: Entrevistadora

⁴⁸ P: Professora

O trabalho com a oralidade sugerido pelo Pnaic propõe ensinar os usos mais formais da linguagem oral, já que as crianças chegam dominando a fala informal, mesma preocupação demonstrada pela professora Luana na entrevista, quanto ao uso da norma linguística de prestígio social, porém, o texto ressalta que não é só isso, esse eixo merece atenção e planejamento tanto quanto os demais eixos da língua. Nesse sentido, é necessário que se faça aqui uma diferenciação entre as atividades específicas para trabalhar o eixo oralidade das interações orais que se constituem como mediadoras das relações entre as crianças e a professora em sala de aula.

Voltando à fala da professora na entrevista, Luana disse que, em alguns momentos, estimula a fala das crianças mais introvertidas e que dá liberdade para as crianças mais tímidas falarem para conhecê-las melhor. Como já foi dito, na análise da tabela de atividades, as interações orais eram muito estimuladas na prática da professora Luana, dava muito valor ao momento da roda de conversa e da leitura deleite. Na observação das aulas, foi possível perceber que havia a intenção de desenvolver nas crianças a habilidade de falar no grande grupo, nos momentos em que ela promovia a roda de conversa e no momento da leitura deleite, essas foram atividades rotineiras na prática dessa professora.

No que diz respeito à afirmação de trabalhar a oralidade a partir da leitura, essa fala da professora encontra respaldo teórico em Schneuwly e Dolz (2004), quando defendem que no âmbito escolar, é insustentável o ensino da oralidade separado da escrita. Na entrevista, Luana afirmou que articula as duas modalidades: oralidade e leitura na roda de conversa e na leitura deleite. Para ter uma ideia de como a professora desenvolvia esse trabalho vamos analisar a sequência didática descrita a seguir:

Aula observada dia 30/06/2015 (3ª observação)

Luana deu início as atividades do dia convidando as crianças para formar um semicírculo e começar a roda de conversa. Nesse momento, estava acontecendo um desentendimento entre duas crianças, uma das alunas havia encontrado R\$ 0,50 e a outra disse que o dinheiro pertencia a ela. A professora perguntou o que aconteceu:

A1: *Foi assim: ela disse que achou R\$ 0,50. (barulho... muitas crianças falando ao mesmo tempo)*

P: Psiu! Silêncio! Vamos ouvir? Foi você que achou o dinheiro? E você perdeu R\$ 0,50?

A2: Foi

A1: Foi

P: E de quem é esse dinheiro?

A3: Dela (apontando para A1)

P: Se ela perdeu... quando a gente acha alguma coisa é porque alguém perdeu.

A3: Se for na rua, tudo bem.

P: É... mas se for em algum lugar, você tem que procurar saber de quem é e devolver, tem que procurar saber quem é o dono. Vá, dê pra ela.

A2: Já dei.

P: Já deu? Muito bem! Pronto. Agora nós vamos fazer uma oração.

A professora recitou a oração do “Pai Nosso” e as crianças repetiram.

Depois, a professora começou a contar a História da Baratinha⁴⁹:

P: Quem já ouviu essa história? (algumas crianças levantaram a mão) Ela é contada por João de Barro, conhecido como Braguinha. Ela é uma das minhas preferidas![...]

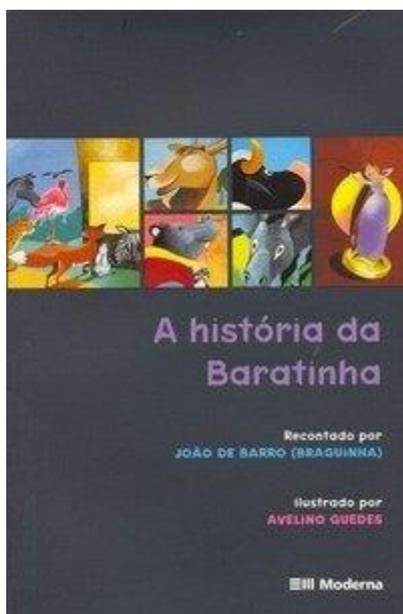


Figura 1 - livro: A história da Baratinha

Durante a leitura da história, a professora cantava a música que a Baratinha entoava na janela para seus pretendentes e pedia para as crianças repetirem:

"Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita na cabeça e dinheiro na caixinha?"

Toda vez que a baratinha encontrava um novo pretendente às crianças cantavam a música. A história também tinha alguns diálogos, que se repetiam ao longo do texto, durante a leitura, a professora pedia para as crianças repetirem essas frases, como por

⁴⁹ Barro, João, (Braguinha). A história da Baratinha, Editora Moderna, 2013. Sinopse: A baratinha, coitada, só pensava em se casar. Queria encontrar um bicho pra poder desencilhar. Mas ela era exigente, nem todo bicho servia. Ela queria saber que barulho ele fazia...

exemplo:

“Baratinha: - boizinho que vai passando, quer comigo se casar?

Boizinho: -oh! tão linda senhorita quem rejeita desposar?

Baratinha: - sou, porém muito sensível e medo tudo me traz, diga primeiro boizinho, como é que você faz?

Boizinho: muuuuuuuuuuuuuuu .

Baratinha: - Deus me livre de tal noivo! Mugindo dessa maneira! Terei susto todo o dia, terei medo a noite inteira!”.

E as crianças iam repetindo os diálogos a cada pretendente que a Baratinha conversava: o burrinho, o cabrito, o cãozinho e o ratinho.

Depois de contar a história, a professora pediu para as crianças recontarem a historia oralmente,

Enquanto as crianças contavam a história, a professora fazia perguntas para ativar a memória das crianças.

Depois fez algumas perguntas oralmente e por escrito sobre a história:

- ✓ Qual o título da história?
- ✓ Quem eram os personagens?
- ✓ Qual a parte da historia que vocês mais gostaram?

Outra atividade realizada foi preencher o texto lacunado da música da história da Baratinha:

Quem _____ casar com a
Dona _____, que tem fita na
_____ e dinheiro na _____ ?

No primeiro momento, na roda de conversa, a aula inicia com um problema para a professora resolver, o desentendimento entre duas crianças por causa de um dinheiro encontrado. Além de ser um momento de conversar, como o próprio nome já diz, a roda de conversa era um espaço em que as crianças podiam interagir, falar sobre diversos assuntos, era também um espaço de negociação, como nesse exemplo, em que a professora mediou um conflito e aproveitou o momento para ensinar sobre ética e honestidade de uma forma bem natural, bem tranquila. Assim como ensinar as crianças a ouvir e respeitar a vez dos outros falarem, no inicio da discussão, todos queriam falar ao mesmo tempo, a professora, interveio e pediu silêncio, e apenas os alunos envolvidos no problema falaram, sendo ouvidos pelos outros. Esse momento da aula atende ao primeiro direito de aprendizagem do eixo

oralidade: “Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala” (BRASIL, 2012, p. 35).

Embora a professora, em seu depoimento na entrevista, não tenha feito referência aos direitos de aprendizagem, esse direito estava sendo contemplado nessa atividade, e não apenas nessa atividade, todos os dias a roda de conversa era um espaço de interação, havia intenção pedagógica de ensinar a ouvir a respeitar a vez do outro falar.

No segundo momento, foi realizada a leitura deleite. Embora na entrevista, Luana não tenha dado detalhes de como realizava o trabalho com a oralidade a partir da leitura, na prática dessa professora, foi possível perceber como ela percebia essas duas modalidades.

É importante destacar a forma criativa que a professora fez a leitura deleite, o texto já chama atenção por conter música, mas o mais interessante é que a professora aproveitou a música e os diálogos repetitivos para fazer as crianças prestarem mais atenção e participarem da leitura através da oralização da escrita: cantando e repetindo os diálogos entre a baratinha e seus pretendentes.

Em outro dia, a professora deu continuidade à sequência didática da História da Baratinha:

Aula observada dia 21/07/2015 (8ª observação)

Neste dia, no primeiro horário, teve aula de Educação Física e Teatro. Depois teve o recreio. A aula com a professora Luana começou no segundo horário. A primeira atividade foi a roda de conversa, o assunto versou sobre o que as crianças fizeram no final de semana.

Depois Luana retomou a História da Baratinha:

P: Olha só, um dia desses..., eu li pra vocês a História da Baratinha, não foi? Como foi que começou a história? O que aconteceu?

A1: ela foi pra janela e começou a cantar...

P: mas, antes dela ir pra janela, o que foi que aconteceu?

A2, A3, A4: Ela tava varrendo a casa.

P: Milena, você quer contar a história?

Mi⁵⁰: Quero.

P: Prestem atenção! Milena vai contar a história, vamos ouvir, depois que a Milena terminar a história, aí se vocês lembrarem de alguma coisa..., mas só depois que ela TERMINAR

P: Conte Milena,

Mi: Eu começo como?

P: Conte o que você lembrar. Eu não vou contar a história, eu esqueci a história e vocês vão me lembrar como foi que aconteceu...

⁵⁰ Milena

Mi: Ela achou um dinheiro e comprou uma fita e botou na cabeça.

P: Sim, e depois? Ela foi pra onde?

Mi: Ela foi pra janela e ficou cantando... (Nesse momento, todas as crianças cantaram a música): “Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita na cabeça e dinheiro na caixinha?”

P: Agora Milena vai continuar [...]

A aluna continuou a história com a ajuda da professora e das crianças. Depois a professora propôs uma produção de texto, foi um texto produzido coletivamente, a professora foi a escriba,

(Esta sequência de atividades vai continuar no tópico produção de texto).

Na roda de conversa, Luana retomou a História da Baratinha. Dessa vez, pediu que as crianças recontassem oralmente a história que tinha sido lida para elas anteriormente. A atividade desenvolvida contempla parcialmente, um dos objetivos de aprendizagem do eixo oralidade: “Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história” (BRASIL, 2012, p. 35). Embora nessa atividade, Luana tenha trabalhado a linguagem oral, ou seja, promoveu o reconto da história oralmente, pelo que observei, o reconto da história tinha muito mais a intenção de fazer com que as crianças se apropriassem da estrutura do gênero conto, para reescrever o texto posteriormente, como vamos ver mais adiante, no tópico sobre produção textual, do que ensinar a narrar ou desenvolver a habilidade contar a história oralmente.

Os cadernos de língua portuguesa do PNAIC (2015) abordam a dimensão das relações entre fala e escrita, o texto traz reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos, em diferentes níveis: discursivo, textual, linguístico. Do ponto de vista pedagógico, as situações de retextualização da fala para a escrita, ou da escrita para o oral são importantes para tornarem observáveis as semelhanças e as diferenças entre as duas modalidades e aprender sobre o modo de organização de ambas.

Nesse sentido, é muito produtivo mobilizar situações orais como ponto de partida para entender o funcionamento linguístico e discursivo da escrita: é assim com as situações de aprendizado da organização discursiva da escrita, como a escuta de textos lidos. A situação de ouvir a leitura oralizada pelo professor, diferente da contação de histórias sem livros e da explicação de conteúdos sem a presença do texto, essas atividades favorecem a aprendizagem de diversos aspectos da linguagem própria da escrita, bem como de comportamentos leitores e de diversas estratégias de leitura (LERNER, 2002; SOLÉ, 1998; BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, nos cadernos de formação do PNAIC estão contidas as seguintes propostas de atividades:

- o reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas;
- a reescrita de textos pelos alunos ou pelo professor escriba de textos mediada pela leitura oral do professor;
- a produção coletiva de textos, centrada nos aspectos textuais (e não na notação alfabética) e mediadas oralmente pelo professor escriba;
- o ditado ao professor (os próprios alunos determinam as formas que serão escritas, revisando o texto junto com o professor);
- o uso de procedimentos recursivos de planificação e de revisão oral do texto escrito;
- a leitura e a escrita de textos que se sabe de memória como textos da tradição oral, em que há o ajuste do oral que se sabe de cor ao texto escrito;
- a produção e a análise de gêneros orais e escritos que se relacionam (como explicar oralmente as regras de um jogo ou de uma brincadeira e produzir, por escrito, um texto instrucional, autonomamente ou com o professor como escriba);
- a oralização de textos escritos, como a recitação de poemas, a leitura oralizada. (BRASIL, 2015, p.15) (grifos meus)

Ao comparar as sugestões de atividades propostas pelo Pnaic, e as atividades realizadas pela professora Luana, percebi que ela fazia quase todas as atividades propostas na citação acima, mesmo ela não fazendo referência em sua fala, ao trabalho com a oralidade proposto pelo Pnaic. Na prática dessa professora, foi possível perceber que as atividades realizadas por ela enfatizavam a inter-relação entre as duas modalidades oral e escrita quando a docente vivenciava com sua classe a dimensão oralização do texto escrito, como na sequência didática da “Historia da Baratinha”, porém, não é possível afirmar que ela trabalhou a oralidade, no sentido de produzir ou refletir sobre as características um gênero oral, visto que, oralizar o texto escrito não é a mesma coisa de produzir um gênero oral,

Um aspecto que considero importante destacar é o confronto entre dizer e o fazer docente, ou seja, analisar como a professora concebe a oralidade no discurso e como faz na prática. Na observação do trabalho com a oralidade a partir da leitura, mencionado pela docente na entrevista, percebi que na prática o que acontece é o trabalho de oralização da escrita, que não pode ser confundido com o trabalho de oralidade, isto é, o trabalho intencional de planejar a fala e produzir gêneros orais. Não é possível afirmar que a professora Luana realiza um trabalho de produção de gêneros orais, visto que, no período em que observei as suas aulas,

não presenciei nenhuma atividade de produção de gêneros orais formais: entrevista, debate, apresentação de comunicação oral, etc.,

Outro momento em que presenciei a professora Luana trabalhando um gênero oral na roda de conversa, foi no projeto desenvolvido por toda a escola sobre o folclore. Nesta aula, o tema foi um gênero oral muito comum na cultura brasileira, especialmente na cultura nordestina, o dito popular⁵¹, conhecido também como ditado ou provérbio.

Aula observada dia 21/08/2015 (17ª observação)

As atividades do dia começaram no pátio da escola com o cântico dos hinos: Nacional, de Alagoas e de Maceió. Depois as crianças retornaram para a classe, onde foi feita a leitura deleite. Após esse momento, a professora deu início a atividade dos ditos populares, começou citando um provérbio:

P: “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Vocês já ouviram esse ditado? O que significa isso? A água fura pedra?

T: Nããããã

P: Mas se você pegar uma pedra e ficar o tempo todo pingando água nela, com o tempo vai fazer um burquinho. Então, tem esse ditado “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. [...]

Tem outro: “Passarinho que anda com morcego dorme de cabeça pra baixo”. Quem já ouviu esse?

T: Nããããã

P: O que quer dizer? Vocês sabem o que significa? Todo provérbio traz um ensinamento pra gente. Todo ele, não é? A mãe de Marcella diz: Olhe, olhe, com quem você tá andando Marcella? Passarinho que anda com morcego dorme de cabeça pra baixo! O que a mãe dela quer dizer?

A1: Não é pra andar com gente mau.

P: Não é pra andar com gente ruim, isso mesmo! [...] tem outro ditado “casa de ferreiro, espeto de pau”. Quem sabe dizer o que significa esse? Por exemplo: meu pai é carpinteiro botava porta na casa de todo mundo e na minha casa os quartos tudo sem porta! Comprava as portas e ficavam lá. Esse ditado é assim: as pessoas sabem fazer as coisas, mas em casa não fazem. [...] (durante a aula a professora citou outros provérbios e interpretou com as crianças os significados).

A aula foi interrompida, as crianças foram para as aulas de educação física e teatro. Depois do recreio a professora deu continuidade a atividade dos provérbios.

Roteiro da atividade:

A professora escreveu no quadro os provérbios que tinha trabalhado na hora da conversa:

⁵¹ Frase, ou ditado curto de origem popular, que resume um conceito moral ou uma norma social. (www.dicio.com.br)

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
De grão em grão, a galinha enche o papo.
Passarinho que anda com morcego, dorme de cabeça pra baixo.
Filho de peixe, peixinho é.
Casa de ferreiro espeto de pau.
Quem anda com porcos, farelo come.
Cachorro que anda muito ou pau ou rabuje.
Boa Maria faz que em sua casa tá em paz.
Mais vale um pássaro na mão, que dois voando.
Ante só do que mal acompanhado.
Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Depois agrupou as crianças em duplas, deu uma folha de papel para cada dupla, e orientou que elas deveriam escolher um dito popular e ilustrar, mas não poderiam dizer para os outros colegas qual o ditado que elas haviam escolhido, porque depois eles iriam apresentar a ilustração para toda a classe, para os colegas adivinharem que ditado era aquele.

Por ser o mês do folclore, toda escola estava trabalhando as manifestações culturais. A classe de Luana estava trabalhando os ditos populares, que são textos da tradição oral. Em relação às atividades realizadas por Luana, há que se considerar um aspecto importante que, refere-se à criatividade da professora no trabalho com o gênero provérbio popular, pedir para as crianças ilustrarem e depois para a turma adivinhar qual ditado àquela ilustração representava, foi muito interessante para as crianças, pois além de estimular a criatividade, trabalhou a compreensão do texto, principalmente à inferência. Nos ditos populares geralmente, a compreensão do texto não está explícita, para compreender o sentido é necessário fazer relações com o conhecimento de mundo e as experiências de vida. A professora na leitura dos provérbios chamou atenção para os sentidos dos ditados.

As atividades supracitadas contemplam alguns dos direitos de aprendizagem elencados pelo PNAIC:

Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais;
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros (BRASIL, 2013, p.35).

Na atividade descrita, foram contemplados os direitos de aprendizagem citados, tanto o trabalho com textos da tradição oral, quanto à análise da pertinência e consistência e seus usos e finalidades. O objetivo da professora não era que as crianças apenas soubessem recitar de cor alguns provérbios, mas que elas compreendessem o significado dos ditos populares, que elas entendessem as lições de vida contidas nesses ditados e soubessem empregá-los adequadamente em situações cotidianas, tais objetivos contemplam os direitos de aprendizagem supracitados.

Não é possível afirmar que os saberes mobilizados por Luana no desenvolvimento das atividades são apropriações explícitas da formação do Pnaic, visto que, ela não fez referência direta aos conteúdos estudados na formação em seu depoimento na entrevista, quando tratou sobre o trabalho com a oralidade, inclusive, a referida sequência didática da “Historia da Baratinha” foi realizada antes da entrevista, por isso, acredito que a professora não estava predisposta a tratar desse assunto.

O que é razoável afirmar é que algumas escolhas didáticas de Luana convergem com as propostas teórico-metodológicas recomendadas pela formação do Pnaic, ainda que a ela não tenha explicitado seu saber-fazer com explicações teóricas, como fez em outros momentos se referindo a outros assuntos. Ao comparar os direitos de aprendizagem do eixo oralidade e as atividades realizadas pude perceber que mesmo não explicitando, na entrevista, como realiza o trabalho com a modalidade oral, nem fazendo referência aos direitos de aprendizagem, na prática dessa professora, foi possível perceber que alguns dos direitos de aprendizagem sugeridos pelo PNAIC foram contemplados, ainda que parcialmente.

Na próxima seção, serão descritas as atividades voltadas para a aprendizagem da escrita vivenciadas na classe da professora Luana.

4.5.4. Atividades voltadas para a aprendizagem da escrita

Antes de iniciar a análise das atividades de escrita, cabe aqui um esclarecimento do que estou considerando atividades de escrita, são as atividades referentes ao eixo análise linguística: atividades de apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética; discursividade, textualidade e normatividade; e o eixo

produção textual em consonância com os quadros de direitos de aprendizagem propostos pelo Pnaic.

A tabela de rotina traz as atividades realizadas pela professora Luana, no entanto, acredito que é importante refletir sobre a intencionalidade das atividades de escrita mais especificamente. Para isso, organizei as informações na tabela⁵² a seguir, para traçar um panorama mais detalhado de como se deu o ensino da língua escrita na classe de Luana, o que se escrevia, quem escrevia, como e para que:

Tabela 11 - As atividades de escrita vivenciadas na classe de Luana

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Cópia de tarefas no caderno e Respostas dos exercícios no caderno, tarefas xerocadas no livro didático	Alunos	Individualmente, coletivamente ou em dupla	Aprender a registrar informações contidas nos textos lidos; Interpretar os textos lidos; Aprender a expor ideias sobre os assuntos abordados; e Consolidar a aprendizagem do SEA.
Produção de texto	Professora e alunos	Individualmente e coletivamente	Aprender a produzir textos
Ditado de palavras e frases	Alunos	Individualmente e coletivamente	
Textos que sabem de cor: parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas, etc.	Professora e alunos	Individualmente e coletivamente	Consolidar a aprendizagem do SEA.
Textos lacunados	Alunos	Individualmente e coletivamente	Consolidar a aprendizagem do SEA.

Ao observar a tabela é possível perceber os tipos de atividades de escrita realizados pela professora Luana em sua classe. A observação da rotina dessa professora possibilitou perceber que a escrita esteve presente em todas as aulas e que o objetivo principal das atividades de escrita desenvolvidas na classe era consolidar a escrita alfabética, isso porque todas as crianças já se encontravam no nível de escrita alfabético, por isso, o foco do trabalho era desenvolver uma escrita ortográfica e a apropriação das regras gramaticais assim como postula os cadernos de formação do Pnaic:

Após as crianças estarem alfabéticas, o processo de consolidação das relações som- -grafia pode passar a ser o foco do ensino no eixo da análise linguística. Um dos aspectos a serem planejados é a exploração da norma ortográfica, pois a apropriação da escrita alfabética não leva a criança a dominar todas as convenções regulares. Ao atingir a hipótese alfabética é preciso que a criança reflita sobre a norma ortográfica, compreendendo as

⁵² Essa tabela foi inspirada no trabalho de Souza (2016).

regularidades e memorizando as irregularidades ortográficas, a fim de escrever convencionalmente as palavras (MORAIS, 1999; BRASIL, 2012, p. 9).

A. Atividades voltadas para a consolidação do SEA

A rotina semanal da professora contemplava pelo menos uma atividade diária voltada para consolidação da alfabetização, as mais recorrentes foram: escrita de palavras compostas por sílabas não-canônicas, ditado de palavras, ditado de frases, cruzadinhas, atividades no LD, preencher lacunas de texto que se sabe de cor (cantigas populares, parlendas, trava-línguas, provérbios e poemas).

Uma das atividades mais usuais da prática de Luana foram os ditados: de palavras e de frases, que estiveram presentes em 5 das 21 aulas observadas. Embora o ditado seja uma atividade oral, ela não se enquadra no eixo oralidade porque o objetivo não era trabalhar a oralidade e sim ensinar ortografia, por isso, o ditado entra aqui, na categoria de atividades de escrita.

No momento da entrevista Luana falou de como faz e corrige o ditado em sua classe, ela disse o seguinte:

Eu não sou de tá nos cadernos o tempo todo corrigindo, botando pinguinho no i. Às vezes eu faço isso, por que? Porque os pais cobram, não é? Mas eu faço uma correção com eles aqui (no quadro), eu faço treino ortográfico, eu faço ditado eu escolho ou um campo semântico ou o que é preciso trabalhar, por exemplo: com PR, SS, RR, o que eles estão errando. Vou ditando palavras pra eles, depois eu escrevo corretamente no quadro, pra eles fazerem a autocorreção. Eu digo: - olhe, eu não tenho que tá de caderno em caderno, vocês tem que corrigir, vocês tem que ver onde vocês erraram! (trecho da entrevista com a professora Luana).

A descrição feita pela professora sobre sua prática é bem coerente com o que acontece na realidade. Como é possível verificar no trecho da aula a seguir:

Aula observada dia 23/07/2015 (9ª observação)

A professora informou às crianças que elas iriam fazer um ditado e treino ortográfico, depois ditou as seguintes palavras:

1. Tambor
2. compra
3. dente
4. branco

- | |
|--|
| 5. comprometido
6. bombom
7. campo
8. brinco
9. brinquedo
10. ventilador
11. cambalhota
12. jumento
13. sombrinha
14. campestre
15. tempestade |
|--|

Depois do ditado, a professora deu continuidade a atividade com a correção:

P: Agora nós vamos fazer a correção do ditado. Como é a correção?

(Barulho na sala, as crianças falando ao mesmo tempo) *Psii! Gente, quando a gente faz ditado aqui como é que faz?*

A1: Quem acertou coloca o C (certo).

P: E quem não acertou?

A2: Passa um traço e escreve a palavra ao lado.

P: Quem acertou coloca o C. E quem não acertou? Não vai apagar. Passa um traço e escreve a palavra ao lado.

Durante a correção, a professora pediu que algumas crianças fossem ao quadro escrever as palavras do ditado. A professora circulava pela sala observando quem estava fazendo a correção do ditado, Luana percebeu que algumas crianças não estavam corrigindo e repreendeu a classe:

P: Gente, prestem atenção! Vocês já estão bem grandinhos, vocês não estão enrolando a tia Luana, não. Quem não está fazendo a correção direito está enganando a si mesmo, porque da próxima vez que você for escrever essa palavra vai fazer errado. Então, olhem o que vocês escreveram e vejam se está certo, vejam as palavras que não tem “R” no final, teve gente que colocou “R” em todas. [...]

Qual foi a 3ª palavra?

T: DENTE

P: Presta atenção! A gente fala “DENTI”, mas escreve “DENTE” com “E”. Porque o “E” no final da palavra tem som de “I”. [...]

P: Qual é a 12ª palavra?

A3: jumento

P: Começa com “J” teve gente que escreveu com “G”. Como ia ficar se eu escrevesse com “G”?

A4: “gumento”.

P: Agora a palavra “sombrinha”. Teve gente que perguntou: é com “S” ou “Ç”? Nenhuma palavra começa com “Ç”. E se eu escrevesse com “C”, como ia ficar?

A: “combrinha”

P: “combrinha”. Tá vendo? Tem que pensar antes de escrever.

[...]

P: O que vocês observaram nessas palavras?

A5: o “M” e o “N”

P: E onde a gente escreve o “M”?

A6: Antes de “P” e “B”.

P: Muito bem! O Ezequiel pegou o macete logo, percebeu que eu estava ditando palavras com “M” e “N”. Antes de “P” e “B” a gente escreve “M”, as demais consoantes escreve “N”.

Depois a professora foi ao quadro e grifou o “M” nas palavras do ditado.

O objetivo da docente com a escolha das palavras do ditado era consolidar uma regra ortográfica, o uso da letra “M” antes das letras “P e B”, visto que essa regra já havia sido introduzida com a classe. Embora Luana já tivesse trabalhado essa regra, ela sentia a necessidade de consolidar e avaliar a aprendizagem do assunto estudado.

Outra atividade de escrita muito frequente na prática de Luana foi escrever para responder atividades tanto no LD como no caderno. Geralmente essas atividades eram de interpretação escrita de textos. Era comum após a leitura de um texto de livros de literatura ou do LD a professora elaborar algumas perguntas de compreensão desses textos para os alunos copiarem e responderem em seus cadernos. Nessas atividades, observei que as perguntas elaboradas pela professora às vezes eram as mesmas questões propostas pelo livro didático, mas, às vezes, ela fazia as questões parecidas, porém com pequenas alterações e, às vezes, criava suas próprias questões sem recorrer a nenhum manual, como na História da Baratinha, em que a professora propôs as seguintes questões:

- ✓ Qual o título da história?
- ✓ Quem eram os personagens?
- ✓ Qual a parte da história que vocês mais gostaram?

As questões escolhidas pela professora para trabalhar a compreensão do texto foram habituais da tradição escolar, muito elementares, pois estão na superfície do texto, seria mais produtivo que ela formulasse perguntas inferenciais, de informações que não estão explicitamente colocadas no texto, mas que são determinantes para a compreensão da história, como por exemplo: Por que Dona Baratinha quis casar com Dom Ratão e não quis com os outros animais? Esta informação não está explícita no texto, mas para compreendê-lo tem que perceber essa ideia que está implícita.

Ainda sobre as atividades de escrita, a professora Luana descreveu como trabalha a escrita a partir de diversos gêneros da tradição oral com seus alunos:

Eu gosto de trazer poemas, parlendas, trava-línguas, não é? E eu gosto de fazer um tipo de texto pequeno, pra eles memorizarem e depois eles escreverem. Gosto de estimular a escrita e desafiá-los. Também gosto de trabalhar assim, uma parlenda: “A casinha da vovó cercadinha de cipó, o café tá demorando com certeza não tem pó.” Que são textos curtos, que eles gostam e sabem de cor. E também

alguns textos lacunados, como eu fiz com o texto a parlenda do toucinho, de forma lúdica, né? Brincando, sem pressão.

Na observação da prática pedagógica da professora Luana foi possível observar essas atividades citadas por ela na entrevista, referentes ao trabalho de escrita dos textos que as crianças sabem de cor e ao texto lacunado, no extrato da aula descrito a seguir:

Aula observada dia 19/08/2015 (16ª observação)

A professora escreveu a parlenda no quadro :

<p>Gato malhado Subiu no telhado Quebrou a janela Ficou aleijado.</p>

Depois solicitou que as crianças lessem todas juntas. Em seguida pediu para ler separadamente:

P: *Agora, eu só quero lendo: o Emerson, a Jéssica, Carliane e João Guilherme. Os quatro só os quatro lendo, vamos?*

A1,2,3,4: *Gato malhado
Subiu no telhado
Quebrou a janela
Ficou aleijado.*

Depois pediu que as crianças que lessem todas juntas, foi apagando as palavras e pedindo que as crianças lessem a parlenda. Quando apagou todas palavras, disse:

P: *Agora, peguem o caderno.*

A2: *De que?*

P: *De português. Gente, isso é uma parlenda, Nós vamos agora escrever no caderno. Atenção! Não é pra fazer tudo emendado não, as palavras são separadas, dá espaço de uma palavra pra outra. Prestem atenção início de frase com letra maiúscula e as outras letras minúsculas.*

Enquanto os alunos escreviam, a professora circulava pela sala, observando como as crianças estavam escrevendo, ao observar os erros de ortografia, repetia a parlenda dando ênfase as sílabas complexas:

P: *Prestem atenção: Gato malhado
Subiu no telhado
Quebrou a janela
Ficou aleijado.*

Na escrita da palavra “MALAHADO”, um aluno escreveu “MAGADO”, a professora chamou atenção:

P: Gente, como é o “LHA”?

A: L - H - A

P: Emerson vá mostrar no alfabeto a letra “H”.

O aluno foi mostrou a letra e corrigiu a palavra. Nessa atividade, a professora deu atenção especial para esse aluno porque viu que ele estava com dificuldade na escrita das palavras.

Em outro momento na aula a professora recitou a seguinte parlenda com as crianças:

Cadê o toucinho que estava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Foi pro mato.

Cadê o mato?

Pegou fogo.

Cadê o fogo?

A água apagou.

Cadê a água?

O boi bebeu.

Cadê o boi?

Amassando o trigo.

Cadê o trigo?

A galinha espalhou.

Cadê a galinha?

Botando ovo.

Cadê o ovo?

O padre comeu.

Cadê o padre?

Tá na missa.

Cadê a missa?

Tá na igreja.

Cadê a igreja?

Tá por aqui, por aqui, por ali...

A professora repetiu a parlenda várias vezes até as crianças que memorizassem. Depois, ela perguntava e as crianças respondiam. Em seguida, escreveu a parlenda no quadro para as crianças completarem:

Cadê o toucinho que estava aqui?

Cadê o gato?

Cadê o mato?

Cadê o fogo?

	<hr/>	
	Cadê a água?	
	<hr/>	
	Cadê o boi?	
	<hr/>	
	Cadê o trigo?	
	<hr/>	
	Cadê a galinha?	
	<hr/>	
	Cadê o ovo?	
	<hr/>	
	Cadê o padre?	
	<hr/>	
	Cadê a missa?	
	<hr/>	
	Cadê a igreja?	
	<hr/>	
	Tá por aqui, por aqui, por ali...	

Quanto à análise das atividades voltadas para consolidar a alfabetização, nas situações didáticas apresentadas é possível observar que a prática dessa professora é condizente com o seu discurso, na entrevista ela disse que aproveitava os textos da tradição oral: parlendas, cantigas de roda, adivinhas, etc. para consolidar a aprendizagem do SEA, de forma lúdica, sem pressão. Esse trabalho de refletir sobre o SEA com os textos que se sabe de cor, apresentado pela docente, é bem coerente com as orientações do Pnaic. Não é possível afirmar que esses saberes foram apropriações do Pnaic, visto que Luana revelou na entrevista, que as formações continuadas consideradas por ela como fundamentais foram as vivenciadas na rede particular (Sesc). O que é razoável afirmar é que, no cotidiano dessa docente havia um trabalho de consolidar a alfabetização, em alguns momentos fazendo uso de atividades habituais da tradição escolar, como o ditado de palavras e de frases e atividades do livro didático; mas, em outros momentos foi possível observar um trabalho lúdico com textos do universo infantil, bastante adequados para refletir sobre o SEA e consolidar o processo de alfabetização sem ensinar de modo repetitivo.

B. Atividades voltadas para a produção de textos

Na observação da prática pedagógica da professora Luana, presenciei três momentos de produção de textos, dois deles estavam incluídos na sequência didática da História da Baratinha, citada anteriormente (no eixo oralidade). A seguir descrevo a continuação da sequência didática em que foi produzido o texto coletivo:

Continuação da aula observada dia 21/07/2015 (8ª observação)

Após o reconto oral da História da baratinha a professora propôs uma produção de texto, foi um texto produzido coletivamente, a professora foi a escriba, a medida que as crianças iam ditando o texto, a professora ia negociando a melhor forma de escrever a história e registrava no cartaz da seguinte forma::

P: Quando a gente começa uma historia, a gente diz como?

A1: Era uma vez...

P: Que tal a gente começar a história com era uma vez?(as crianças concordaram). Eu começo com letra maiúscula ou minúscula?

T: MAIÚSCULA

P: Porque é inicio de frase, início de texto a gente começa com letra...

T: MAIÚSCULA

P: Antes a gente vai escrever o título da historia. Qual é o título?

T: A história da Baratinha

P: Iniciar com letra maiúscula e parágrafo. Parágrafo é um espacinho que a gente dá, você bota o dedinho assim e começa.

E foi escrevendo no quadro com a ajuda das crianças, as crianças iam contando a historia, a professora ia negociando qual era a melhor forma de escrever, quantos parágrafos iriam colocar e quais as informações mais importantes[...] o texto final ficou assim:

A história da Baratinha

Era uma vez uma baratinha que estava varrendo a casa e achou uma moeda, foi à venda comprar uma fita e colocou na cabeça, foi para a janela e começou a cantar:

- Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita na cabeça e dinheiro na caixinha?

Naquele momento, passou o boi e ela perguntou:

- boizinho que vai passando quer comigo se casar?

- Oh tão linda senhorita quem rejeita desposar?

Passou o burro, o jumento e ela resolveu casar com Dom Ratão.

No dia do casamento ele sentiu o cheiro da feijoada, deixou a noiva esperando na igreja e foi atrás da feijoada.

Depois que o texto coletivo ficou pronto, Luana perguntou quem gostaria de ler, uma criança se ofereceu para ler e fez a leitura em voz alta. Após esse momento, a professora pediu para as crianças copiarem a história no caderno. Quando as crianças estavam copiando o texto, surgiu uma dúvida com uma palavra que não deu na mesma linha. Então um aluno perguntou:

A4: *Tia, que palavra é essa?*

P: *É a palavra “começou”, porque não deu na mesma linha, e eu precisei separar as sílabas, então ficou “come-çou”. Quando a gente tá escrevendo e não cabe a palavra toda na mesma linha, é necessário separar a sílaba e colocar na outra linha. É por isso que estudamos separação silábica.*

O texto coletivo produzido pelas crianças e pela professora ficou exposto na parede da sala.

Em relação à produção do texto coletivo, durante a negociação do que seria escrito, a professora buscou explorar os conhecimentos prévios das crianças, como no uso do vocabulário adequado para escrever o gênero conto, no trecho em que ela diz: “Quando a gente começa uma história, a gente diz como? Que tal a gente começar a história com era uma vez?”.

O objetivo final da sequência didática era produzir um texto individual, ou seja, recontar a História da Baratinha individualmente. O reconto da história coletivamente com os alunos, tendo a professora como escriba do texto, foi uma preparação para que os alunos tivessem um modelo para escrever seus próprios textos. Antes de propor a produção escrita, Luana explorou as características estruturais do gênero conto, havia uma preocupação por parte da professora em fazer com que os alunos adquirissem uma boa bagagem de conhecimentos a respeito do que lhes era solicitado escrever, antes de produzirem os seus próprios textos.

Outro aspecto explorado pela professora no texto coletivo diz respeito à organização das ideias do texto, distribuição do texto em parágrafos, uso de letras maiúsculas, recuos de parágrafo, etc., esses elementos foram explorados coletivamente para servir de subsídios para a produção individual. Na entrevista Luana disse isso claramente:

Para produzir texto, eu acho importante, veja a História da Baratinha, né? Aí eu sempre faço: a leitura do conto, leio uma ou mais vezes; peço pra eles recontarem; faço o reconto coletivo, depois parto para o individual.

Outro aspecto que é interessante destacar é o momento que o aluno não compreende a palavra “começou” (palavra grifada no texto coletivo), porque está separada em duas linhas, a professora aproveitou essa oportunidade para explicar que é possível separar as sílabas quando a palavra não cabe toda na mesma linha. Isso era algo comum na prática da professora Luana, ela aproveitava as situações para trabalhar as dificuldades das crianças para ensinar, tanto as regras gramaticais, como para ensinar outros assuntos, como nesse caso, ensinar a separar as sílabas, visto que no terceiro ano as crianças estão consolidando o processo de alfabetização. A sequência didática continuou em outro dia...

Aula observada dia 03/08/2015 (12ª observação)

Após o recreio, a professora tirou da parede o texto coletivo que havia sido produzido pela classe: “A História da Baratinha”, e deu a seguinte orientação:

P: Agora, nós vamos fazer uma produção de texto, cada um vai escrever a “A História da Baratinha”, mas dessa vez sozinhos. Lembra que nós já ouvimos essa história, já contamos oralmente, já fizemos um texto coletivo. Agora, vocês vão escrever a história. Quem lembra da história?

T: Eu, eu, eu...

P: como começa a história? [...] (Antes de entregar o papel às crianças, a professora relembrou a história oralmente com a classe toda).

A1: Tia, pode inventar?

P: Pode, agora, o texto tem que ter sentido, não é? Você não pode começar falando da barata e terminar falando de Chapeuzinho, não é? Tem que ter a ordem: início, meio e fim.

Na ocasião da entrevista, questioneei a docente sobre como ela trabalhava a produção textual com seus alunos, como no momento da entrevista ela estava vivenciando a referida sequência didática com sua turma, fez referência ao trabalho que estava realizando:

Eu peço pra eles fazerem a reescrita de um texto, faço a leitura de um conto, peço pra eles escreverem o reconto da história, como na História da Baratinha. [...] Eu disse assim pra eles, depois que eu li algumas vezes:

- Hoje vocês irão fazer a reescrita da História da Baratinha.

- Ah tia! Mas eu não lembro!

- Quem não lembrar pode inventar. Teve alguns que fizeram só três quatro linhas, mas teve outros que ousaram mesmo, que fizeram a

Baratinha na floresta com a Chapeuzinho Vermelho, que a Chapeuzinho Vermelho encontrou a Baratinha e gritou: - Ai, uma barata! (risos)

Quanto a esse trabalho de produção textual desenvolvido pela professora, considero bastante produtivo, pois é ouvindo contos que os alunos vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. Esse conhecimento possibilita às crianças compreender outras narrativas, recontá-las ou reescrevê-las. O reconto é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica, até porque, não é desejável que o aluno memorize o texto, para reescrevê-lo, não é necessário decorar, o objetivo não é desenvolver a memória, mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita. O reconto funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas, ao recontar a história os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa utilizando, frequentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever; eles precisam recuperar os acontecimentos, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito (BRASIL, 2001, p. 183,184).

A professora havia dito que a produção textual individual seria utilizada como uma das notas de português, isto despertou meu interesse em saber quais os critérios que ela utilizaria para avaliar a produção textual das crianças, a esse respeito, ela disse o seguinte:

Os critérios que eu utilizo, eu penso no que? Se ele começou o texto; se eu entendi; se tem começo, meio e fim pra mim tá bom. Se não tiver já fica pela metade. (trecho da entrevista com a professora Luana)

A explicação da professora foi bem coerente com sua prática. No desenvolvimento da sequência didática, Luana destacou várias vezes, tanto na construção do texto coletivo, como nas orientações para a escrita do texto individualmente, que as crianças deveriam observar o começo, meio e fim do texto. Portanto, seus critérios de avaliação estavam condizentes com o que disse na entrevista.

Todavia, a professora Luana em nenhum momento fez referência ao quadro de avaliação dos direitos de aprendizagem, quando falou sobre a avaliação da

produção textual, o que leva a crer que ela não estava tomando as orientações da formação como parâmetro para avaliar a produção textual das crianças. Mesmo não citando os direitos de aprendizagem, as atividades realizadas na sequência didática, por essa professora, no eixo produção de texto, contemplou os seguintes direitos de aprendizagem:

Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba (BRASIL, 2012, p.34).

Outro momento de produção textual vivenciado na classe da professora Luana, foi uma atividade proposta pelo livro didático de (LD) de Língua Portuguesa, a criação de adivinhas:

Aula observada dia 31/08/2015 (19ª observação)

A professora leu algumas adivinhas do livro didático de Língua Portuguesa⁵³ para as crianças adivinharem a resposta:

P: O que é que anda com os pés na cabeça?

T: Piolho.

P: Como é que se escreve a palavra PIOLHO?

Alguns alunos disseram as letras da palavra “piolho” [...]

P: O que a formiga tem maior que o boi?

T: o nome

P: Muito bem!

P: Ave linda brasileira, dentro dela cabe um cano, tira parte do tatu e seu nome assim eu chamo. Como é?

Os alunos não souberam responder.

P: Tucano.

[...]

A proposta do livro didático era criar adivinhas com os animais, personagens do texto lido no início da aula:

⁵³ Alfabetização e letramento, 3º ano. Editora Brasil, 2013.

	<p>VAMOS ADIVINHAR AO CONTRÁRIO? LEIA AS RESPOSTAS E INVENTE AS PERGUNTAS!</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Resposta: gato</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Resposta: cachorro</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Resposta: pônei</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Resposta: porco</p>	
--	--	--

P: Vamos criar adivinhas com os animais do texto: gato, cachorro, pônei, porco. [...]

A1: tia, pode ser assim: O que é o que vive no chiqueiro e que gosta muito de lama?

T: porco

P: Pode.

A2: Tia, eu fiz assim: o que é o que é, é brincalhão e adora enterrar osso? Tá certo?

T: Cachorro

P: Tá. Muito bem!

Durante a atividade a professora circulou pela classe para observar como as crianças estavam escrevendo, chamou a atenção para a escrita das palavras: piolho, que algumas crianças escreveram (pioi, pioio e pionho); osso (oço, oso); porco (poco); pônei (ponei, poni, pone; poney); cachorro (cachoro, caxoro) ela escreveu as palavras no quadro do jeito que as crianças escreveram e corrigiu coletivamente, perguntando como era que se escrevia. As crianças foram respondendo. Como no diálogo abaixo:

P: Que palavra é essa? OSO

A2: osso

P: Assim é osso?

A1: Não. Assim tá escrito (OZO), porque o “S” entre duas vogais tem som de “Z”.

P: muito bem Gabriel! Gente, então se escreve com “SS”.

Após esse momento a professora iniciou uma atividade no livro de matemática.

A atividade em xeque é uma proposta do livro didático de Língua Portuguesa, que foi realizada pela professora da maneira como o manual sugeria. Durante a atividade, um aspecto chamou atenção, as crianças, pelo que percebi, estavam preocupadas no primeiro momento, com a forma de escrever o texto, queriam criar as adivinhas, estavam empolgadas, elas não estavam preocupadas com a ortografia, como é possível observar nos diálogos acima, as perguntas das crianças eram sobre o conteúdo e a forma de escrever o texto.

Na condução da referida atividade a professora poderia enfocar os dois aspectos no trabalho com as adivinhas: a reflexão sobre o gênero textual e a reflexão sobre a palavra. Pelo que observei ela estava mais preocupada em consolidar a alfabetização, isto é, focou a atividade muito mais na dimensão da alfabetização do que na do letramento, o objetivo da aula era fazer com que as crianças se apropriassem da escrita ortográfica.

Nessa atividade, a docente poderia ter levado as crianças a refletir mais sobre esse gênero, exercitar a criatividade e desenvolver a habilidade de construir jogos de sentido no texto, trabalhando a dimensão do letramento para além da alfabetização e depois trabalhar as questões ortográficas. Não estou dizendo que esse trabalho de consolidar a escrita ortográfica não seja importante, ele é necessário, mas as crianças estavam interessadas em aprender como escrever aquele gênero e esse interesse deixou de ser contemplado.

Em relação às atividades de escrita propostas pela professora Luana, foi possível perceber que o foco central das atividades de análise linguística era consolidar aprendizagem do SEA, ou seja, a apropriação pelos estudantes de uma escrita ortográfica e das regras gramaticais.

Todavia, observei também todo investimento da professora em diversas atividades: leitura, reconto oral, reconto coletivo do texto, como no exemplo da história da Baratinha, antes de propor a escrita do texto individualmente. Toda essa preparação anterior à escrita individual revela a preocupação da professora não apenas com os aspectos gramaticais, mas com a forma, a estrutura e a coerência do texto. De forma geral, na prática pedagógica da professora Luana havia a preocupação de desenvolver as dimensões da alfabetização e do letramento.

4.5.5. Como a professora Luana trabalhava a leitura com suas crianças?

Nesse tópico, analiso os objetivos que a professora Luana tinha para a leitura, assim como as atividades desenvolvidas para trabalhar esse eixo. A observação das aulas da professora Luana e a organização das atividades na tabela de rotina permitiram identificar as atividades de leitura mais habituais e suas finalidades, dessa forma, elaborei a tabela⁵⁴ a seguir, em que procuro descrever o que era lido nas aulas, quem lia, de que forma e para que se lia na sala de aula da professora Luana. Essa tabela traz um panorama geral das atividades de leitura observadas na classe dessa professora e suas respectivas finalidades:

Tabela 12 - As atividades de leitura vivenciadas na classe de Luana

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Textos de diversos gêneros: contos, histórias infantis, contos de assombração, lendas, adivinhas, ditos populares, parlendas, trava-línguas, poemas, músicas, verbetes, etc.	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, em voz alta e compartilhada, responsiva, alternada e em uníssono.	Para interpretar, compreender ou discutir os assuntos abordados; Para consolidar o aprendizado da leitura e melhorar a fluência.
Enunciados de atividades no caderno, nos livros didáticos e nas tarefas xerocadas	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, em voz alta	Para compreender o que deve fazer na atividade;
Livros de literatura	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, compartilhada, responsiva, alternada e em uníssono.	Para desenvolver o gosto pela leitura Para deleitação
Dicionário	Alunos	Silenciosamente e em voz alta, individualmente e coletivamente.	Para aprender o significado de palavras desconhecidas.

Ao analisar essa tabela é possível perceber que, se lia textos de diversos gêneros, lia-se também os enunciados das tarefas, além de livros de literatura e do dicionário. Os leitores eram a professora e os alunos. Quanto à forma de fazer a leitura, era bem variada: havia momentos em que a leitura era feita individualmente; em outros momentos era coletiva e compartilhada; havia momentos que era pra ler

⁵⁴ Essa tabela foi adaptada, inspirada no trabalho de Souza (2016).

em silêncio, e outras vezes para ler em voz alta; havia a leitura responsiva⁵⁵, essa modalidade de leitura era utilizada quando a professora queria destacar um diálogo, a leitura alternada⁵⁶ e a leitura em uníssono⁵⁷. A leitura na classe de Luana tinha duas principais finalidades: ler para gostar de ler, dimensão do letramento, e ler para melhorar a fluência (pontuação, entonação), consolidar e aprofundar a aprendizagem da leitura, dimensão da alfabetização.

A. Ler para gostar de ler

No momento da entrevista questioneei a professora sobre qual o objetivo que ela queria atingir com sua turma em relação à leitura. Ela disse o seguinte:

Eu quero desenvolver a leitura, porque aqui todos já sabem ler. Só que eles não têm o hábito de ler, não é? Por isso que todos os dias eu leio uma história pra eles, pra desenvolver esse hábito, o gosto pela leitura, pra eles sentirem o gostinho de como é bom ler. Não é? Eu gosto de ler todos os dias, você vê como eles ficam atentos, eles gostam, mesmo que eles já tenham escutado a história. (Professora Luana)

Na fala da professora Luana, primeiro ela diz que quer desenvolver a leitura, ou seja, melhorar a fluência, isso porque em sua classe, todos já sabem ler. Na observação das aulas foi possível constatar que nessa turma todas as crianças já sabiam ler, já se encontravam no nível alfabético, porém, nem todos eram fluentes na leitura.

Outra preocupação de Luana era que as crianças não tinham o hábito de leitura, por isso, ela investia na leitura diariamente. Na observação da prática dessa professora, foi possível perceber esse investimento diário na leitura, conforme constatamos na tabela 9, na rotina, todos os dias havia pelo menos um momento de leitura na aula. Das 21 aulas observadas, em 14 delas foi feita a atividade “leitura deleite”. Sobre essa atividade, na entrevista Luana declarou o seguinte:

Então, eu antes, fazia uma leitura deleite esporadicamente, não fazia parte da minha rotina. Mas o que eu tomei pra sempre, no PNAIC, foi

⁵⁵ Nesse tipo de leitura a professora lê um trecho do texto e os alunos respondem com outro.

⁵⁶ Na leitura alternada, a professora lê um trecho do texto e os alunos leem o trecho ou parágrafo seguinte e assim alternadamente todo o texto será lido. A leitura alternada pode acontecer também com duas pessoas ou dois grupos de pessoas. O princípio é o mesmo.

⁵⁷ Nesse tipo de leitura, a professora lê junto com os alunos todo o texto. O texto é lido em “uma só voz”.

a leitura deleite, porque é uma forma de estimular a criança a ler, a curiosidade pra saber o final da história, e eles ficam: “tia você vai contar agora?” Então, às vezes, eu faço de propósito, você traz sempre uma história nova, e eles se apaixonam. (trecho da entrevista com a professora Luana)

Nesse trecho, Luana se refere à leitura deleite e faz uma referência explícita à formação do Pnaic, ela afirma que antes realizava essa atividade esporadicamente, mas depois de participar da formação continuada colocou essa atividade como permanente em sua rotina, por considerar que ela estimula nas crianças o gosto pela leitura. Como é possível verificar na aula a seguir:

Aula observada dia 21/08/2015 (17ª observação)

Após cantar os hinos: nacional, de Alagoas e de Maceió no pátio da escola, as crianças se dirigiram para sala de aula. Na classe, aconteceu a leitura deleite, a professora mostrou a capa do livro:

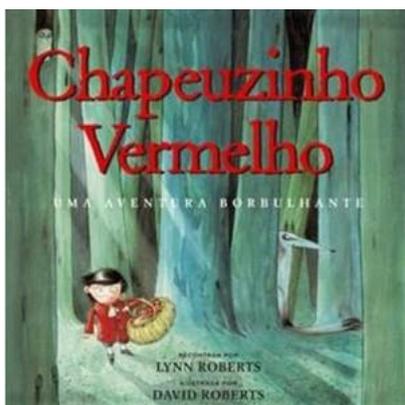


Figura 2 Livro: Chapeuzinho vermelho, uma aventura borbulhante

E perguntou:

P: Quem conhece essa história?

A1: eu conheço a de Chapeuzinho vermelho.

P: Essa história é parecida, tem o nome parecido, mas não é igual.

Antes da leitura Luana fez várias perguntas, utilizou diversas estratégias para antecipar do que se tratava o texto. Explorou bem a ilustração da capa e durante a leitura, ela também questionou sobre o que as crianças achavam que ia acontecer. As crianças prestaram bastante atenção a história. Após a leitura, a professora perguntou se os alunos gostaram da história e sobre o que mais gostaram, fez comparações com o conto original de “Chapeuzinho Vermelho”, ressaltando as diferenças entre os textos. “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” é a história de um menino chamado Tomás e não de uma menina como na história original. A história falava de refrigerante, por isso, depois da

leitura, Luana conversou com as crianças sobre o perigo para a saúde de se tomar muito refrigerante:

P: *quem gosta de refrigerante*

T: *Eeeeeu!*

P: *refrigerante é bom para a saúde?*

T: *Nãããããão!*

P: *Por que não?*

A2: *Porque engorda.*

P: *Muito bem, refrigerante não tem nenhum nutriente e contém muito açúcar, que engorda e tem também muitas substâncias que fazem mal a saúde, como os corantes artificiais e conservantes. Por isso, só deve ser consumido de vez em quando, não se deve tomar todos os dias, é melhor tomar sucos de frutas naturais.*

A descrição da aula mostra o momento da leitura deleite, de como a professora Luana fazia uso desses momentos para incentivar as crianças a gostarem de ler. Um aspecto que considero importante destacar é a escolha do repertório de textos e gêneros utilizados por ela na leitura deleite, a professora trazia tanto os contos tradicionais, como também trazia contos mais modernos, baseados nos contos clássicos, como no caso de “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, que fazia uma intertextualidade com o texto original de “Chapeuzinho Vermelho”. Ela fazia comparações entre esses textos, percebi que essas discussões sobre as semelhanças e diferenças entre os contos eram produtivas para fazer as crianças pensarem e ajudavam na criatividade, fornecendo subsídios para que elas usassem esses recursos na escrita de seus próprios textos, assim como recomenda o Pnaic:

Outro aspecto do ensino e aprendizagem da leitura é que ela é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos sobre os contextos de produção dos textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito (BRASIL, 2012b, p. 46).

O resultado desse trabalho foi possível verificar na produção de texto da Baratinha, citado na seção de produção de texto, em que Luana comentou que uma criança fez a intertextualidade entre a “História da Baratinha” e a de “Chapeuzinho Vermelho”.

Além do gênero conto, Luana também trazia outros gêneros: fábulas, adivinhas, lendas, contos de assombração, etc. Essa variedade de gêneros também

atraia a atenção das crianças e incentivava o gosto pela leitura, estimulando a curiosidade.

Outro aspecto que é interessante ressaltar, é que frequentemente a professora Luana utilizava o assunto tratado na leitura para debater um tema que ela considerava necessário ser tratado com as crianças, como no caso do texto que falava sobre refrigerante, ela aproveitou a deixa para trabalhar esse assunto na roda de conversa. Em outros momentos Luana também fez uso da leitura para abordar um tema que considerava pertinente, como na aula descrita a seguir:

Aula observada dia 12/08/2015 (14ª observação)

A professora pediu as crianças para abrirem o LD de português nas páginas: 130, 131 e 132 (Mitos que metem medo). Luana leu o texto em voz alta e as crianças acompanharam silenciosamente, o texto falava sobre as lendas sobre O Saci, a Cuca e o homem do saco. Após a leitura do homem do saco, uma lenda urbana, a professora alertou sobre o perigo de dar atenção a pessoas estranhas.

P: O homem do saco é uma lenda, um mito, uma história inventada, mas na realidade existem muito homens do saco por aí espalhados. Eles podem não ter um saco, mas às vezes, tem um carro e oferece bombom, oferece um presente...

A1: Aí se a criança for pegar...

P: Ele puxa você para dentro do carro e aí você nunca mais vê sua família. Olha, o Brasil é o segundo país com maior número de tráfico. O que é tráfico?

A2: é drogas...

P: Drogas só não, tráfico são coisas que é proibido vender: drogas (cocaína, crack, maconha), armas... E também o tráfico de órgãos humanos. Vocês vêm na TV, crianças desaparecidas? Às vezes até adultos desaparecem e a família fica desesperada, tem muita gente ruim... infelizmente, tá assim (gesticulando com as mãos) de gente ruim no mundo! Gente que não presta, que pega as pessoas, crianças... também tem as crianças que não escutam pai e mãe, porque pai e mãe só quer o nosso...?

T: BEM

P: Então, tem o tráfico de órgãos, pessoas matam as crianças para tirar os órgãos e vender: pulmões, rins, fígado, coração... E às vezes tem homem do saco até dentro da casa da gente, pessoas conhecidas que fazem mal: um primo, um tio, um vizinho... às vezes, quer tocar em você de forma errada, tem que ter cuidado com os toques. Tem partes da gente, que a gente não pode deixar ninguém tocar. Lembram do Proerd⁵⁸?

T: SIIIIIIIM

P: Tem partes da gente, que a gente não pode deixar ninguém tocar, se for tocar você já sabe que aquele toque é com maldade. As partes que a gente cobre quando vai a praia. As meninas vão de que?

T: Biquine, de maiô.

P: Cobre o que?

T: O peito.

P: E a parte de baixo. E os meninos?

⁵⁸ PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas é um programa em parceria entre a polícia militar e a Prefeitura de Maceió.

T: de sunga

P: Essa partes que a gente cobre na praia. O peito e a vagina nas meninas, e nos meninos, o pênis, não é pra deixar ninguém tocar. [...]

Durante essa conversa, três crianças relataram histórias de abuso sexual e a professora disse que tem que falar para a mãe e para a professora, falar com pessoas que as elas confiam e que isso é errado e é crime.

Nesse trecho da aula, a professora Luana utilizou uma lenda urbana, “O homem do saco” para tratar de assuntos importantes que fazem parte da vida das crianças, não leu a lenda pela lenda, apenas para trabalhar um gênero textual da semana do folclore, mas utilizou esse mito para abordar questões necessárias, como tráfico de órgãos e abuso sexual.

Na prática da professora Luana havia uma preocupação muito grande por parte dela, com o bem estar dos alunos. Ela se interessava não só pela aprendizagem dos conteúdos, mas se interessava, sobretudo, pelos problemas sociais das crianças. Sempre na roda de conversa, ela procurava saber se todos tomaram café; se uma criança faltou à escola no dia anterior, ela procurava saber o motivo; se percebia que alguma criança estava triste, ela chegava junto pra descobrir o motivo da tristeza e tentava ajudar, tentava integrar a criança nas atividades. Essa era uma marca da pedagogia da professora Luana, a preocupação com o bem estar dos alunos, esse era seu estilo profissional.

B. Ler para aprender a ler

Outro tipo de leitura muito utilizada pela professora Luana foi a leitura compartilhada das 21 aulas assistidas, em seis, as leituras compartilhada e silenciosa foram realizadas. O objetivo da professora com essa atividade era que as crianças melhorassem a fluência na leitura.

Aula observada dia 03/08/2015 (12ª observação)

Após a oração, a professora continuou a aula solicitando que as crianças abrissem o LD de português na página 64, o texto “A galinha ruiva”. Primeiro, Luana fez a leitura em voz alta e

pediu que as crianças acompanhassem a leitura silenciosamente. Depois, ela pediu para algumas crianças fazerem a leitura em voz alta, enquanto os outros acompanhavam a leitura silenciosamente. Em outro momento, a professora leu em voz alta e pediu para as crianças lerem todas juntas e em voz alta as falas dos personagens do texto (leitura responsiva): do patinho, do gatinho e do cachorrinho.

Depois do momento de leitura, a professora pediu que as crianças guardassem o LD e fez um ditado de frases, com as falas dos personagens:

Atividade de Classe

1) Ditado de frases

1. - Oba! Eu quero, disse o patinho.
2. - Oba! Eu quero, disse o gatinho.
3. - Oba! Eu quero, disse o cachorrinho.
4. - Vocês não me ajudarem a fazer o pão, agora não vão provar nem um pedacinho.

Na correção do ditado no quadro, a professora disse que quem não acertou as frases copiassem abaixo da tarefa.

Durante a correção, Luana chamou atenção para os sinais de pontuação.

Antes de pensarmos na leitura propriamente dita, vamos refletir sobre o ditado de frases que a professora Luana propôs após a leitura do texto. Embora o ditado tenha sido de frases conhecidas que faziam parte de um contexto, a história da Galinha Ruiva, não foram frases soltas, que não faziam sentido, esse é um aspecto positivo da atividade, escrever frases que fazem sentido para as crianças, no caso, as falas dos personagens da história. Por outro lado, no momento da correção, as crianças que cometeram erros ortográficos apenas copiaram as palavras abaixo da tarefa, não houve um trabalho de análise dos tipos de erros (regulares ou irregulares) ou uma intervenção pedagógica nesse sentido. Essa forma de corrigir o ditado é bem típica do ensino tradicional, tratando desse tema, Silva e Morais (2007) denunciam que

Tradicionalmente, a escola sempre atribuiu importância à ortografia. Entretanto, sabe-se que o tratamento dado àquele objeto de conhecimento era, ou ainda é, muito marcado pela repetição e pela memorização: o ditado, a cópia, o treino ortográfico e a memorização de regras estavam presentes na maioria das atividades propostas aos alunos. (SILVA E MORAIS, 2007, p.63)

É importante destacar que o problema não estar no ditado, pois considero o ditado uma boa atividade para ensinar ortografia, porém, a correção feita sem uma reflexão dos tipos de erros ortográficos cometidos é apenas uma atividade repetitiva de cópia, que não esclarece as dúvidas dos aprendizes sobre a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Nesse sentido, os autores supracitados orientam que a escola deve ensinar ortografia sistematicamente tratando-a como um objeto de reflexão.

Em relação à leitura, durante o período que observei as aulas da professora Luana, pude perceber o investimento que ela fazia nessas atividades. Apesar de todas as crianças já estarem no nível alfabético, ela estava atenta para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Havia o entendimento por parte dela, que seus alunos já compreenderam como funciona o SEA, mas isso não é suficiente. É necessário que dominem as convenções som-grafia da língua materna. Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e diário que possibilite a fluência na leitura, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que as crianças leiam e produzam textos com autonomia (BRASIL, 2012).

Por outro lado, o investimento em atividades de leitura, na prática dessa professora, não estava ligado apenas a aprendizagem da leitura. Havia por parte dela um investimento em desenvolver o prazer pela leitura e que as crianças lessem com compreensão os textos dos diversos gêneros. Ou seja, a dimensão do letramento também era uma preocupação da professora Luana.

4.6 As observações da sala de aula do professor Diogo

A pesquisa na sala do professor Diogo, 1º ano do EF, começou no dia 13 de agosto de 2015, no horário da tarde. A sala era composta por 19 alunos: 10 meninos e 9 meninas, na faixa etária entre 6 e 7 anos.

Quando eu cheguei à sala, o professor me recebeu à porta, indicou o lugar que eu deveria sentar. Sentei nas últimas cadeiras do lado direito da classe, liguei o celular no modo gravador de voz e fiquei observando a rotina da turma, era o momento de ir ao banheiro e beber água, o professor, mandava de dois em dois, essa era uma atividade que ele realizava diariamente em sua classe, antes de iniciar

a aula. Depois as crianças não podiam mais ir ao banheiro, só na hora do intervalo, ou se houvesse uma emergência, aí, logicamente, ele abriria uma exceção. Ele explicou posteriormente que fazia assim para evitar interrupções durante a aula, que organizava sua rotina dessa forma e dava muito certo.

Após esse momento, o professor convidou as crianças para sentar no tapete, essa também era uma atividade que fazia parte da rotina da classe e era realizada todos os dias, o docente forrava um tapete perto da mesa sua mesa, as crianças formavam um semicírculo e ele sentava na cadeira de frente para elas.

Quando o professor estava começando a conversa com as crianças, uma aluna entrou atrasada na sala com “cara de choro”, o professor perguntou se ela havia dado boa tarde e pedido licença, ela disse que sim e começou a chorar. O professor chamou a menina para perto dele, parou o que estava fazendo, abraçou a criança e perguntou se ela queria contar para turma o que aconteceu, a menina começou a relatar que a cuidadora⁵⁹, no caminho da escola, havia batido na boca dela e que o dente estava doendo, o professor perguntou se não foi sem querer, a menina disse que não. O professor pediu que ela respirasse fundo e ficasse calma, mandou tomar água e aconselhou que lavasse o rosto, que depois ele iria contar uma historia bem bonita! A menina foi, fez o que o professor sugeriu e quando voltou para a classe já estava com um aspecto mais alegre.

Optei por descrever essa cena porque esse fato aconteceu na primeira observação e retrata a dura realidade de muitas crianças, que por motivos diversos são privadas do convívio com a família em nosso país. Nesse episódio, chamou-me atenção o carinho do professor no trato com a criança, desde o primeiro momento, percebi o respeito e a sensibilidade do professor Diogo na relação com seus alunos.

No momento seguinte, uma criança comentou que o irmão estava com Zyka, o professor aproveitou a oportunidade e perguntou como é que ela sabia que era Zyka. As crianças descreveram os sintomas: dores no corpo, dor de cabeça, febre, pontinhos vermelhos na pele. O professor deu uma explicação sobre as doenças: Dengue, Zyka e Chicungunha e ressaltou que o mesmo mosquito que transmite a Dengue, o *Aedes Aegypti*, transmite também as outras doenças. Explanou ainda as formas de contágio e as formas de se prevenir contra as elas.

Após esse momento o professor me apresentou às crianças:

⁵⁹ A cuidadora era uma pessoa que levava a criança para a escola todos os dias, essa criança não morava com a família, morava em um abrigo, pois estava custodiada pelo conselho tutelar.

- Lembram que eu falei pra vocês que vinha uma professora para ficar aqui com a gente alguns dias? É a tia Abda, lembram, né? O tio já tinha falado sobre isso. Vamos dar boa tarde pra tia Abda? As crianças me cumprimentaram e após esse momento o professor procedeu a aula normalmente, contando uma história.

Minha entrada na classe foi feita de forma bem natural, os alunos já estavam acostumados a ter outros adultos na sala além do professor Diogo, na classe havia duas estagiárias que acompanhavam diariamente duas crianças com deficiência mental.

Assim como na sala da professora Luana, as crianças interagem comigo normalmente: mostravam a tarefa, conversavam, ofereciam lanche. O professor Diogo também me tratava como membro do grupo, sempre me dava uma cópia da tarefa e explicava o que iria fazer no momento seguinte para que eu pudesse me organizar. Em alguns momentos explicava porque estava fazendo as atividades daquela forma e não de outra.

4.6.1 A rotina do professor Diogo

Para conhecer a prática do professor Diogo, fiz um total de 17 observações, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro do ano letivo de 2015. Nesse ínterim, foi possível constatar que ele tinha uma rotina bem estruturada, clara e sistemática.

O professor Diogo é reconhecido pela comunidade escolar como um bom professor, inclusive, por isso, foi indicado pela professora Luana e pela coordenadora pedagógica da escola para colaborar com essa pesquisa, por seu bom ensino.

Tomando por base as observações, é possível afirmar que uma das razões da boa fama do professor, deve-se à organização de sua classe, principalmente no que diz respeito à disciplina. Assim como o domínio de classe do professor Diogo chamou atenção da comunidade escolar, também atraiu a minha atenção como pesquisadora, pois considero a disciplina um aspecto importante na aprendizagem, acredito que para aprender é necessário haver concentração e, para se concentrar, a criança precisa ter tranquilidade, e ela só vai ter tranquilidade se a sala tiver um

ambiente que favoreça. A indisciplina é um dos entraves na aprendizagem, os professores se queixam muito desse problema. Afirmando isso, baseada na minha experiência como professora e como coordenadora pedagógica em escolas da rede pública.

Tardif (2011) postula que quando os professores são questionados acerca da natureza de seus saberes e sobre a sua relação com esses saberes, eles tendem a explicar através de categorias de seu próprio discurso, saberes que chamam de práticos ou experienciais. O que caracteriza a natureza desses saberes de um modo geral é o fato de surgirem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Esse autor esclarece ainda, que os resultados de suas pesquisas mostram que para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir desses saberes, que os docentes julgam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira, é também baseados nos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

Tomando por base os saberes experienciais do qual nos fala Tardif, na entrevista, questionei de onde vêm esses saberes (domínio de sala, organização do espaço da sala, organização das crianças em agrupamentos produtivos, organização da rotina de uma forma geral), esses saberes contribuíam consideravelmente para o sucesso da prática pedagógica desse professor. O professor Diogo respondeu o seguinte:

Eu penso por aí, Abda, você não vê coisas estranhas na minha sala. Eu tento encontrar maneiras para que meu aluno se concentre naquilo que está sendo feito. Eu não saberia te dizer de onde veio [...] não são coisas inatas, não são coisas que você aprendeu, são coisas que você criou, daí você começa a desenvolver [...] Eu tento ser assim em casa, na minha comunidade religiosa, mais ou menos isso, então, esse ambiente me favorece muito a aprendizagem (trecho da entrevista com professor Diogo) (grifos meus)

A fala de Diogo parece confirmar os dados das pesquisas postuladas por Tardif, de que os docentes “tendem a explicar seus saberes através de categorias de seu próprio discurso, saberes que chamam de práticos ou experienciais”. No trecho sublinhado, Diogo primeiro diz não saber de onde vêm esses saberes, depois pensa..., e diz que não são coisas inatas, ou seja, esses saberes não nasceram com ele, depois diz que também não foi aprendido em nenhum lugar, e conclui afirmando

que são saberes criados por ele, que foram desenvolvidos na prática. A explicação do professor Diogo converge em alguns pontos com a definição de saberes experienciais de Tardif (2011):

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2011, p.49). (grifos meus)

Assim como Tardif esclarece na citação acima, os saberes da experiência não provêm da escola, nem dos currículos, são saberes práticos, Diogo também chegou a mesma conclusão, que esses saberes se desenvolvem na prática.

Em outro momento da entrevista, Diogo relata como põe em prática esses saberes, ou seja, como organiza sua classe, ele menciona que até em reuniões na escola socializou com as colegas sua rotina, por considerá-la bem sucedida:

Eu adoro a rotina que eu criei com eles! E até em reuniões, aqui na escola, eu falei: - olha, eu fiz uma coisa na minha sala que deu muito certo pra mim. - Qual foi professor? Perguntou a minha gestora. Eu falei: - eles entram; pedem licença; dão boa tarde; sentam no lugar de ontem, nunca no de anteontem, ou modifico, vejo se não está dando certo com aquele colequinha; eles vão tomar água ao mesmo tempo; eles vão ao banheiro de dois em dois; fazem a fila, eu recolho os lanches dos meus alunos, sou eu que recolho, eles não vão para cozinha, levo a geladeira. [...] Depois, temos a leitura deleite e a hora da conversa no tapete, você vê que tem dia que eu nem conto histórias, deixo eles bem a vontade! Aí depois vem a atividade, geralmente é uma atividade escrita, [...] Aí vem o lanche, né? Aí lá no finalzinho, às vezes faltando cinco a dez minutos, é o momento do silêncio, eu peço que eles relaxem, se desestressem da aula, todo mundo em silêncio. (trecho da entrevista professor com o prof. Diogo)

Durante as observações, foi possível perceber que os alunos do professor João já estavam habituados com a rotina, pareciam saber o ritmo das atividades da sala, apesar do professor não ter o hábito de registrar na lousa as atividades diárias e de na classe, não haver nenhum cartaz enumerando as tarefas do dia, as crianças já haviam internalizado a rotina.

Um primeiro aspecto da rotina de Diogo que merece destaque, diz respeito ao controle da disciplina, refere-se aos saberes experienciais mencionados anteriormente, a forma encontrada por ele, para organizar a classe. Uma prática muito interessante, enfatizada pelo docente, é o fato de ele ensinar incansavelmente às crianças a pedirem licença para entrar na sala e cumprimentar a todos com um “boa tarde!”. Esse apreço pelo ensino da educação e da cordialidade era algo que o professor não abria mão. As crianças já estavam habituadas e na maioria das vezes faziam isso naturalmente. Quando alguma criança esquecia, Diogo lembrava e pedia para a criança entrar de novo na classe, pedir licença e dar boa tarde.

Como já foi citado no trecho da entrevista, no início da aula, antes de começar as atividades da tarde, o professor organizava as crianças em fila e levava para beber água, quando voltavam para classe, ele deixava que fossem ao banheiro de dois em dois. Na entrevista Diogo explicou que organizava a rotina daquela forma porque evitava interrupções na aula: “*Eles ficam até a hora do recreio, você tem observado isso, sem me incomodar pra ir ao banheiro*”. Essa solução criada pelo professor dava muito certo, durante o período em que estive observando as aulas, percebi que dificilmente as crianças interrompiam a aula para beber água ou usar o sanitário.

As soluções encontradas por Diogo para organizar sua classe e poder ensinar os conteúdos com tranquilidade são os saberes experienciais a que Tardif (2011) se refere, esse autor esclarece que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam diversos condicionantes para a atuação do professor. Tais condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos ou tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham com modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. No caso do professor é diferente, no exercício da profissão os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não necessitam de definições acabadas, mas que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias ou variáveis.

Tardif diz que lidar com condicionantes e variáveis é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real, que permitirão ao professor enfrentar os condicionantes e imprevistos da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em

traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2011). A personalidade profissional do professor Diogo era observada pela comunidade escolar e seu estilo de ensino marcado pela disciplina e organização da sua classe.

Outro ponto que é importante levar em consideração na rotina de Diogo era a forma de agrupar as crianças. Todos os dias, no primeiro momento da aula, quando as crianças entravam na sala, não sentavam logo nas cadeiras, aguardavam em pé o direcionamento do professor a respeito do lugar onde deveriam ficar. O professor era quem escolhia o local que elas deveriam sentar. No trecho da entrevista que o professor descreve sua rotina, grifei a parte que ele fala que agrupa as crianças em dupla. Questionei porque o professor fazia daquela forma, ele explicou que organizava as crianças com conhecimentos diferentes em duplas, citou a teoria de Vygotsky se referindo tacitamente à ZDP (zona de desenvolvimento proximal):

No curso de pedagogia eu li Vygotsky, eu comecei entender um pouco, como é essa interação que também dentro desse espaço acontece, daí, tem muita coisa que leva a gente a adotar esse tipo de realidade (trecho da entrevista com o professor Diogo).

O critério de agrupamento das crianças era os níveis de desenvolvimento na leitura e na escrita, nesse tipo de agrupamento o professor estava considerando duas teorias: a ZPD e a Psicogênese da língua escrita teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Em relação a ZDP⁶⁰, conceito desenvolvido por Vygotsky (1991), a ideia de superação através da interação é fundamental, isto se pode perceber quando ao tratar dos níveis de desenvolvimento, esse autor ressalta a importância da interação entre a criança e o outro em um nível mais avançado, com a ajuda do outro, a criança pode ter impulsionado o seu desenvolvimento cultural, levando a sua superação, indo além do nível em que se encontrava. O que antes se tratava de um nível de desenvolvimento potencial, com a ajuda do outro se torna um nível de desenvolvimento real (SOUZA, 2010).

Na visão interacionista representada por Vygotsky o nível de desenvolvimento potencial deve ser considerado pelo professor no planejamento das atividades e nas

⁶⁰ O conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) é citado aqui apenas para dialogar com a fala do professor e esclarecer o que vem a ser esse conceito, não é discutido na fundamentação teórica pois Vygotsky não é um teórico que responde as questões desta pesquisa.

formas de agrupamento das crianças, pois trata-se de um conhecimento que está prestes a se tornar real “Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha” (REGO, 1995, p.73).

Baseado nessa teoria, Diogo agrupava as crianças em níveis diferentes de leitura e escrita, acreditando que esse agrupamento seria uma ajuda a mais aquelas crianças que ainda não tinham avançado suficientemente no conhecimento do SEA. No fragmento da entrevista ele se refere à Psicogênese e explica como agrupava as crianças:

Então, por exemplo, você veja que eu tenho um diálogo assim com Sarah: - Sarah, o tio sabe que você sabe, o tio não vai perguntar a você agora. Eu sempre coloco Sarah perto de alguém que é pré-silábico, o pré-silábico, ele até relaciona, associa... ela (Sarah) já é alfabética. E eu tenho outros alunos que são silábico-alfabéticos e coloco perto dos pré-silábicos e assim eu sempre fico naquela preocupação de dizer pra eles, seu colega de estudo hoje é ela, é ele, interaja só com ele. Isso são coisas que eu só sabia na teoria. (trecho da entrevista com o professor Diogo).

Nesse trecho da entrevista é notório de onde vêm os saberes de Diogo, de acordo com Tardif (2011) e Gauthier (2006), o saber dos professores é plural e provêm de várias fontes. Em sua fala, Diogo faz referência aos saberes provenientes da graduação e da formação continuada. Diogo na entrevista, afirmou categoricamente que consolidou o aprendizado da teoria da psicogênese da escrita na formação do PNAIC, quando se referiu a essa teoria, e no trecho anterior também, quando cita o curso de pedagogia e menciona as teorias de Vygotsky. Assim, tanto no discurso como na prática do professor, é possível identificar que, na organização de suas aulas, ele leva em consideração as diferentes teorias aprendidas na formação inicial e continuada, colocando-as em prática para atingir os objetivos pretendidos para o ensino. Diogo evidencia essa ideia quando afirma que “são coisas que só sabia na teoria”.

Assim, tomando como pressuposto as concepções de Tardif e Gauthier (2001), é possível dizer que os saberes postulados e descritos por Diogo são saberes profissionais consolidados, pois os argumentos apresentados por ele, obedecem a certas exigências da racionalidade que de acordo Perrenoud et al, (2001, p. 21) para Tardif e Gauthier “a capacidade de fazer algo somente se torna

um ‘saber’ na medida em que seu autor sabe verbalizar e explicar as razões e os motivos de sua ação, podendo argumentar com o embasamento racional dessa ação”, é exatamente isso que o professor Diogo faz: explica racionalmente como faz e porque faz.

Outra atividade citada por Diogo ao descrever sua rotina foi a leitura deleite e a hora da conversa no tapete. Nesse momento da aula, o professor forrava um tapete e convidava as crianças para sentar em forma de um semicírculo, Diogo sentava em uma cadeira de frente para elas. Esse era um momento marcante na aula, as crianças gostavam de ouvir histórias e conversavam sobre diversos assuntos⁶¹.

Continuando a análise da rotina do professor Diogo, após a leitura deleite, tinha sempre uma atividade de escrita, geralmente de apropriação do SEA, isso porque o professor priorizava a aprendizagem da leitura e da escrita. Depois vinha o lanche, o recreio e após o recreio, a conclusão da atividade ou uma outra atividade proposta pelo professor. Diogo também se refere ao momento do silêncio, nas observações tive a oportunidade de assistir esses minutos de relaxamento, em que as crianças ficavam quietinhas esperando o portador chegar.

A partir da observação sistemática da sala de aula do Professor Diogo, foi possível mapear as atividades desenvolvidas em sua rotina e verificar a quantidade de vezes que apareceram nas aulas. Essas atividades foram sintetizadas na tabela abaixo para ter um panorama geral das atividades propostas pelo docente nos diferentes eixos de ensino da língua portuguesa:

Tabela 13 - Rotina do professor Diogo - 1º Ano

Aulas	Datas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixo
1	13/08/2015	Roda de conversa Leitura deleite 1. Atividade de Apropriação do SEA (em grande grupo) 2. escrita do nome próprio 3. Leitura de palavras (em dupla)	Livro : ate as princesas soltam pum/ conto infantil Ficha com o nome Atividade xerografada	Oraliade Leitura Apropriação do SEA
2	17/08/2015	Roda de conversa Leitura deleite 1. Atividade com o nome (apropriação do SEA) em grande grupo 2. Leitura de palavras começadas com a letra L (em dupla) Escrever o nome	Livro de historia infantil	Oralidade Leitura Apropriação do SEA

⁶¹ Falavam sobre as brincadeiras, relatavam o que aconteciam nos finais de semana, assuntos da família e notícias e assuntos da comunidade.

		Organizar as sílabas e formar as palavras		
3	18/08/2015	Aula de teatro e Ed. Física Atividade com o nome em grande grupo dizer a 1ª e última letra do nome Escrever o nome Organizar as sílabas e formar as palavras (folclore)		Oralidade Apropriação do SEA
4	20/01/2015	Aula de teatro e Ed. Física 1. Atividade em grande grupo (apropriação do SEA) 2. Formar palavras com sílabas dadas		Oralidade Apropriação do SEA
5	25/08/2015	Roda de conversa Leitura deleite 1. copiar da música palavras com 4, 5 e 7 letras Colocar as palavras da música (Mamãe eu quero) na sequência correta (em dupla)	Livro: Isto não é brinquedo/ literatura infantil Música Mamãe eu quero	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
6	01/09/2015	Roda de conversa Leitura deleite 1. Atividade com o nome (apropriação do SEA) em grande grupo 2. Leitura de palavras começadas com a letra A (em dupla) Organizar as sílabas e formar as palavras	Livro: o sabiá e o urubu/ literatura infantil Ficha com o nome Atividade xerografada	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
7	03/09/2015	Aula de teatro e Ed. Física leitura individual.	Gravura colada no quadro Texto elaborado pelo professor	Leitura
8	19/10/2015	Roda de conversa Leitura deleite 1. Atividade em grande grupo (apropriação do SEA) Livro dos bichos 2. Leitura de palavras começadas com a letra F	Livro: A história da tartaruga/ literatura infantil Livro: história dos bichos Atividade xerografada Ficha com o nome	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
9	20/10/2015	Roda de conversa Leitura deleite Formação de palavras no quadro famílias silábicas: F, C, G (atividade em grande grupo)	Livro: Pingo d'água/ literatura infantil	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
10	22/10/2015	Roda de conversa Leitura da parlenda do doce de batata doce	Parlenda do doce de batata doce	Leitura Análise linguística
11	26/10/2016	Roda de conversa Leitura deleite Leitura da receita 1. contar quantas vezes aparece a palavra DOCE no texto	Livro: come, come/ literatura infantil Receita doce de batata doce	Oralidade Leitura Apropriação do SEA

		2.procurar em jornais palavras começadas com as sílabas (DO, CE)		
12	27/10/2015	Roda de conversa Aula de ciências (plantas) e matemática	Parlenda do doce de batata doce	Leitura
13	29/10/2015	Roda de conversa leitura da receita do doce de batata doce Preparação da receita do doce de batata doce	Receita do doce de batata doce Atividade xerografada fazer lista de doces conhecidos	Leitura Escrita de lista
14	10/11/2015	Roda de conversa Leitura deleite (O aluno Gabriel fez a leitura) Aula de matemática	Livro: cachinhos dourados/ conto infantil	Oralidade Leitura
15	12/11/2015	Roda de conversa 1.Atividade no quadro Revisão: NH, LH, sons do R 2. Atividade em dupla Leitura de palavras começadas com a letra U (em dupla) Organizar as sílabas e formar as palavras leitura individual em voz alta para o professor Objetivo: ver se as crianças sabem o GA, GUE, GUI, GO,GU	Atividades xerografadas Ficha com o nome	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
16	16/11/2015	Roda de conversa Globo terrestre/ continente africano consciência negra Você é branco? Leitura deleite: Zumbi dos Palmares Atividade no quadro letra cursiva ensinando a usar a letra manuscrita No pátio cantar hino de alagoas e Maceió	Livro: Zumbi dos Palmares	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
17	17/11/2015	Roda de conversa Leitura deleite: Exploração da capa do livro: Minha família é colorida Leitura do livro pelo professor Atividade no livro didático de português ensinando a usar a letra manuscrita	Livro: Minha família é colorida/ literatura infantil Livro didático de português: porta de Papel	Oralidade Leitura Apropriação do SEA

Durante as observações, constatei que o relato do docente é bem coerente com sua prática, sua descrição é elucidativa do que acontece na sala de aula cotidianamente. Ao observar as informações contidas na tabela 13, é possível verificar que o ensino da língua materna esteve presente em todas as aulas observadas, e que o professor Diogo criou uma rotina de trabalho com atividades que envolveram diariamente os eixos da língua portuguesa. A análise do quadro

acima permitiu ainda pensar quais os recursos e materiais didáticos selecionados pelo professor Diogo para efetivar as atividades realizadas em sala de aula.

4.6.2 Os materiais e os recursos didáticos usados pelo professor Diogo

Durante as observações da prática do professor Diogo verifiquei que ele fez uso de diversos recursos e materiais didáticos em suas aulas. A tabela abaixo mostra e quantifica a frequência em que eles aparecem no cotidiano da sala de aula:

Tabela 14 - Os recursos e materiais didáticos utilizados por Diogo

MATERIAIS DIDÁTICOS	TOTAL
Livro didático de Português	01 vez
Cola, tesoura, lápis de cor	9 vezes
Tarefa xerocada	18 vezes
Alfabeto móvel	9 vezes
Sílabas móveis	7 vezes
Ficha com o nome	10 vezes
Livros de literatura	11 vezes
Fichas de palavras	02 vezes
Caderno de casa e classe	05 vezes
Quadro	20 vezes
Mapa mundi	01 vez

Ao observar a tabela 14, é possível constatar que o quadro é o recurso didático mais utilizado pelo professor Diogo nas 17 aulas observadas, ele usou esse recurso 20 vezes, mais de uma vez em algumas aulas. Na entrevista ele revela isso quando afirmou: “*gosto muito de trazê-los ao quadro*”. Outro recurso muito presente na prática de Diogo são as tarefas xerocadas, em 17 aulas, ele utilizou esse material 18 vezes. Os livros de literatura infantil também merecem destaque, foram lidos 11 vezes nas leituras deleite. E o alfabeto móvel, as sílabas móveis e as fichas com o nome foram materiais usados com bastante frequência nas atividade de apropriação do SEA. Um dado interessante nessa tabela, diz respeito ao livro didático, que é um recurso bastante usual na prática dos professores, mas na classe do professor Diogo, durante o período observado só foi utilizado uma vez.

Assim como na prática da professora Luana, percebi que o professor não fez uso de jogos de língua portuguesa nas aulas. Na entrevista, questionei se esse material havia chegado à escola, o professor respondeu que sim, mas não fez uso desse material no período da coleta. Nas aulas que assisti também não presenciei exibição de filmes, ou outras tecnologias.

Na próxima seção, analiso as atividades voltadas para o eixo oralidade desenvolvidas na classe de alfabetização do professor Diogo.

4.6.3. Como o professor Diogo trabalhava a oralidade em sua classe?

Desde o início das observações, percebi que as interações orais eram muito estimuladas na classe do professor Diogo, principalmente em alguns momentos da rotina, como na roda de conversa. Na tabela 13 (da rotina), a primeira atividade pedagógica era a roda de conversa, que aparece em 14 das 17 aulas observadas, essa atividade era realizada no primeiro momento da aula, as crianças sentadas no tapete formavam um semicírculo e o professor sentado na cadeira de frente para elas. Essa era a hora em que o docente motivava as crianças a falar sobre diversos assuntos com a sua mediação, explorando intencionalmente a oralidade, os assuntos das conversas surgiam geralmente motivados pela leitura ou sobre temáticas diversas surgidas dentro ou fora do âmbito escolar. Na entrevista com o docente, a oralidade foi um dos assuntos abordados, o professor falou um pouco de como trabalha esse eixo da língua em sua classe:

Eu começo trabalhando na leitura deleite, na contação da história, tudo isso eu tô trabalhando a oralidade, mas isso começa quando eu estou narrando, com certeza daqui uns dias eu vou ter um aluno me imitando, sentando na cadeirinha e dizendo tio João conta a história dessa maneira, você acredita (risos!)? (trecho da entrevista como o professor Diogo)

Esse depoimento ratifica a intencionalidade do professor Diogo no trabalho com a oralidade nas interações orais promovidas por ele a partir da leitura deleite e da roda de conversa. Ele parece ter consciência de que sua forma de falar e contar histórias serve de modelo para as crianças.

Além da leitura deleite, ou seja, do uso do texto escrito para desenvolver a oralidade, o professor Diogo trabalhava a oralidade em outros momentos da aula, inclusive informalmente, quando ajustava a fala das crianças, por exemplo, quando as crianças pediam para ir ao sanitário, observei diversas vezes o seguinte diálogo:

A: Tio, posso ir no banheiro?

P: Ao banheiro? Pode.

Nesse diálogo entre o professor e um aluno, é possível perceber que o professor não corrige explicitamente a fala da criança, mas ele reforça a norma culta, é importante frisar que o professor não ignorava, nem desrespeita as várias formas dialetais utilizadas pelos alunos, pelo contrário! As crianças eram encorajadas a falar como sabem, nesse diálogo, o professor não considera apenas a escrita como possibilidade para o desenvolvimento da oralidade, mas considera também, a própria a fala dele, um adulto letrado como modelo, para que as crianças se apropriem dos diversos usos e da complexidade da língua padrão.

Na roda de conversa e na leitura deleite percebi o cuidado do Professor na forma de falar explicando termos novos que surgiam durante a conversa e a leitura. Diogo aproveitava essas situações favoráveis para ampliar o vocabulário das crianças, para trazer termos novos, explorando seus significados. Como é possível verificar no extrato da aula a seguir:

Aula observada dia 17/08/2015 (2ª observação)

Após as atividades de rotina: beber água, ir ao banheiro, guardar o lanche na geladeira da cozinha, teve início a roda de conversa e a leitura deleite:

P: Nós estamos no mês de agosto, mês do folclore, certo? O tio vai contar uma história escrita por Monteiro Lobato, que é o autor do Sítio do Pica-pau amarelo, aqui nesse livro tem várias histórias, eu já contei algumas. Hoje eu vou contar outra. Posso começar?

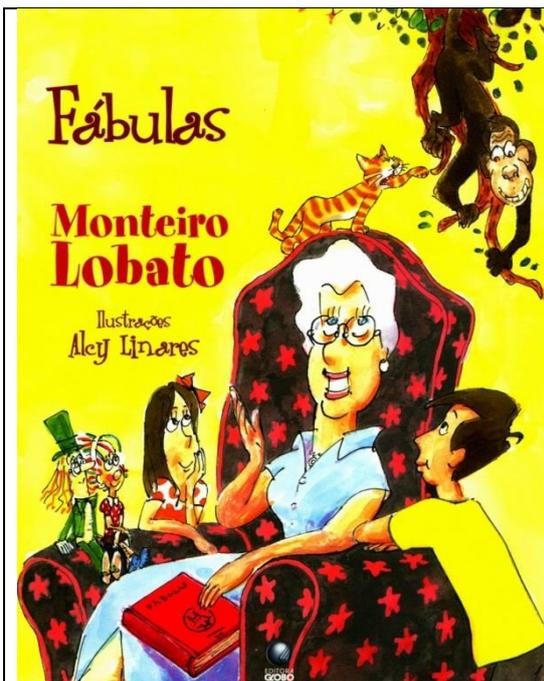


Figura 3 - Fábulas Monteiro lobato

T: Pooooode

P: o nome dessa fábula é “O pastor e o leão”, alguém sabe me dizer aqui o que é um pastor de ovelhas? Pastor, onde é que vocês ouviram essa palavra, pastor?

A²: na igreja

P: Ah tá, eu imaginei que tivesse sido lá, mas existe também igreja que tem padre. A gente já conversou sobre isso, lembram quando o tio perguntou se na sua igreja tinha padre ou pastor? Quem lembra levanta a mão? (algumas crianças levantaram a mão). Não é desse pastor que nós estamos falando, o pastor da história é um rapaz que cuida de ovelhas. Todo mundo sabe o que é uma ovelha? O que é uma cabra, um bode? O que é um carneiro? Todo mundo sabe o que é isso?

T: Siiim

P: O pastor dessa historia, cuida de ovelhas. Posso começar? Todo mundo boquinha fechada e ouvido bem aberto.

E o professor continuou a contação da história ...

Nesse extrato da aula é possível verificar a preocupação com o significado das palavras utilizadas na historia, o professor sabia que o sentido da palavra “pastor” que as crianças conheciam não era no mesmo sentido utilizado no texto. Havia a intenção de ampliar o vocabulário no momento da roda de conversa e da leitura deleite.

Em relação aos direitos de aprendizagem sugeridos pelo Pnaic e o trabalho com a oralidade desenvolvido pelo professor Diogo, ao confrontar alguns direitos de aprendizagem com as atividades propostas pelo docente, foi possível analisar quais direitos foram contemplados. O primeiro objetivo relativo à oralidade recomendado

pelo Pnaic, foi: “participar de interações orais em sala de aula, questionando sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala”, nas rodas de conversa, esses direitos foram contemplados. Outro direito contemplado foi a “valorização dos textos da tradição oral, principalmente para relacionar a fala e a escrita tendo em vista a apropriação do SEA”, vamos ver como o docente fazia isso mais adiante, nas atividades de leitura e escrita.

Todavia, outros direitos não foram contemplados ou contemplados parcialmente, como por exemplo:

Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história;
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros) (BRSIL, 2012, p. 35).

Durante o período de coleta na classe de Diogo, presenciei muita contação de gêneros narrativos (fábulas, contos, lendas), mas não percebi nenhum trabalho visando desenvolver habilidades de planejamento da fala, no sentido de “produzir” textos de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo, os mais comuns em instâncias públicas: debates, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relatos de experiências orais, ou comunicação oral para apresentar um trabalho para a classe, por exemplo.

Quanto a essa lacuna do trabalho com a oralidade, é possível afirmar com base na minha experiência como professora e formadora, que essa dificuldade faz parte da tradição escolar, tradicionalmente não é comum os professores planejarem o trabalho com gêneros orais como fazem com outros eixos da língua, como a leitura e a escrita. Marcuschi (2001, p. 19) e Antunes (2003, p. 24) têm uma explicação que pode nos ajudar a compreender de onde vem essa concepção de que não é necessário planejar atividades de produção oral. Esses autores esclarecem que há uma quase “omissão” no que se refere a atividades do eixo oralidade como objeto de exploração do trabalho escolar; essa “omissão” pode estar relacionada à crença ingênua de que os usos orais da língua estão ligados à vida cotidiana e são aprendidos tão naturalmente que não precisam ser assunto de sala de aula. Essa é a hipótese que adotei para explicar essa lacuna com relação à oralidade na prática dos professores, não apenas do professor Diogo, mas também da professora Luana.

Vale ressaltar ainda que mesmo esse eixo tendo sido trabalhado na formação Pnaic, sabemos que para construir uma nova concepção de ensino leva tempo e leva mais tempo ainda para formar uma nova tradição.

Quanto à influência do Pnaic no trabalho com oralidade, não é possível analisar até que ponto a formação influenciou na prática pedagógica em relação a esse eixo, porque o professor Diogo não fez nenhuma referência aos direitos de aprendizagem propostos pela formação em seu discurso, embora na prática pedagógica alguns direitos tenham sido contemplados.

4.6.4 Atividades voltadas para a aprendizagem da escrita

Nesta seção vou me deter mais especificamente nas atividades voltadas para a aprendizagem da escrita vivenciadas na classe do professor Diogo. Como já mencionei antes, estou considerando atividades de escrita, as atividades referentes ao eixo análise linguística: atividades de apropriação do SEA; discursividade, textualidade e normatividade; e o eixo produção textual. Assim como indicam os quadros de direitos de aprendizagem propostos pelo Pnaic, já citados anteriormente. Para refletir sobre a intencionalidade das atividades de escrita, organizei as informações na tabela a seguir, que retrata um panorama mais detalhado de como se deu o ensino da língua escrita na classe de Diogo, o que se escrevia, quem escrevia, como e para que:

Tabela 15 - As atividades de escrita vivenciadas na classe de Diogo

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Respostas dos exercícios no caderno, tarefas xerocadas e no livro didático.	Alunos	Individualmente, coletivamente ou em dupla	Apropriação do SEA
Produção de listas	Professor e alunos	Individualmente, em dupla e coletivamente	Apropriação do SEA
Atividade xerocada: ordenar palavras a partir de sílabas dadas	Professor e alunos	Individualmente, em dupla e coletivamente	Apropriação do SEA
Ditado de palavras	Alunos	Individualmente e coletivamente	Apropriação do SEA
Textos que sabem de cor: parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas, etc.	Professor e alunos	Individualmente e coletivamente	Apropriação do SEA
Escrever o nome próprio.	Alunos	Individualmente	Aprender a escrever o nome

Ao analisar a tabela 15 é possível perceber os tipos de atividades de escrita realizados pelo professor Diogo com sua turma. A análise da tabela 13, sobre a rotina, possibilitou perceber que a escrita esteve presente em todas as aulas, que o objetivo principal das atividades de escrita desenvolvidas na classe do professor Diogo era que as crianças se apropriassem da escrita alfabética, o foco do trabalho era a aprendizagem da leitura e da escrita.

A. Atividades voltadas para a apropriação do SEA

A rotina do professor Diogo contemplava pelo menos uma atividade diária voltada para apropriação do SEA. As mais habituais foram: atividade de ordenar palavras a partir de sílabas dadas, atividades de apropriação do SEA com o nome, atividades de formação de palavras com padrões silábicos estudados.

a. Atividade de ordenar palavras a partir de sílabas dadas

Durante o período que estive assistindo as aulas do professor Diogo, observei que a atividade de apropriação do SEA mais recorrente em sua prática pedagógica foi a de formar palavras com sílabas móveis, que consistia em: pintar as figuras iguais da mesma cor, cada figura contém uma sílaba; recortar; colocar na ordem as sílabas dadas, formando palavras com as famílias silábicas estudadas. Na entrevista, ele explicou porque gostava dessa atividade:

A atividade com as sílabas móveis tem vários momentos, eu faço em uma atividade só muitas coisas: eles pintam, eles recortam, eu tive alguns alunos que não sabiam pegar em tesoura, e hoje estão recortando seu próprio material. Sempre destacando que eles devem recortar na linha preta. Isso para mim é maravilhoso! A gente faz a colagem, há uma sequência para colar. (Professor Diogo)

Nesse trecho da entrevista, Diogo revela além da preocupação com os conteúdos conceituais, a aprendizagem do SEA, a preocupação com os conteúdos procedimentais: ensinar a recortar, colar, pintar, etc, assim como defende Zabala (1998), trabalhar simultaneamente os conteúdos conceituais e procedimentais são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em uma minientrevista perguntei a Diogo de onde ele tirou essa atividade, ele disse que foi de um blog de alfabetização⁶², na entrevista, ele se referiu ao uso da internet como ferramenta importante de pesquisa para subsidiar a prática pedagógica:

Você não imagina o tempo que eu levo assistindo vídeo no You Tube de professores e educadores que tratam sobre o assunto, eu passo um tempo enorme, às vezes eu tô limpando a minha casa, mas tá lá o computador ligado. (Professor Diogo)

Para melhor compreender a situação didática, vamos analisar o extrato da aula a seguir:

Aula observada dia 17/08/2015 (2ª observação)

O professor começa a atividade solicitando que as crianças deixem sobre a mesa apenas o lápis de cor, depois entregou a seguinte atividade:

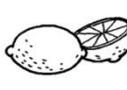
 LÂM	 LA	 LAN	 LÁ	 LEI
 LI	 LI	 PA	 LU	 LE
 DA	 LU	 TER	 RAN	 LA
 LI	 LO	 PIS	 NA	 VA
 JA	 ÃO	 TA	 VRO	 XEI
 BO	 RA	 A	 TE	 MÃO

Figura 4 - Atividade sílabas móveis

⁶² Fonte: cantinopreferidodamah.blogspot.com.br (Diário de campo aula nº 2.)

Depois, ele deu a seguinte orientação:

P: Todas as palavras que nós vamos montar com essas sílabas móveis começam com a letra L.

Nesse momento, o professor pede a um aluno que mostre a letra L no alfabeto que havia colado na parede da classe.

P: É a letra L pessoal?

T: ÉÉÉÉÉ

P: Muito bem! Palmas pro Henrique, por favor, pode sentar Henrique. Parabéns! Então, veja bem, qual é a dica do tio: todas as figuras iguais, vocês vão pintar iguais, iguaizinhas, tá certo?

T: Tááááá.

P: Porque na hora de montar, vai ficar mais fácil. Depois, a gente só vai recortar em cima da linha preta, depois que a gente pintar, não é isso? Combinado?

T: Combinaaaado.

A1: Eu não entendi, tio.

P: O que você não está entendendo? O que é que a gente vai fazer primeiro?

T: Pintar.

P: Tem uma lâmpada aqui, não tem? São três

T: Tem

P: Vocês vão pintar todas as lâmpadas com a mesma cor. Outro detalhe, se possível, usem cores diferentes para cada figura que vocês forem pintar, por exemplo, as lâmpadas de uma só cor, as luvas de uma só cor, os leões de uma só cor... ok?

[...]

A atividade continuou durante toda a tarde: enquanto as crianças faziam a tarefa, o professor circulava de banca em banca, vendo se todos os alunos tinham o material necessário para realizar a tarefa: lápis de cor, tesoura e cola, os que não tinham, ele providenciava. O professor observava também se as crianças estavam recortando corretamente.

P: Vamos montar as palavras? Primeira palavra: LUA, quantos pedacinhos tem a palavra LUA? (batendo palmas) LU-A

T: 2

P: Qual o primeiro pedacinho da palavra LUA?

T: LU

P: Como é que eu escrevo LU?

T: Um L e um U

P: E o segundo pedacinho?

T: A. [...]

O professor fez com todas as palavras da mesma forma. Enquanto as crianças iam montando as sílabas e colando, o professor observava se estavam colando na ordem correta, algumas crianças estavam montando as palavras na ordem errada. O professor chamou a atenção:

P: Todas as palavras começam com a letra L porque que eu ainda estou encontrando palavras começadas com outra letra? Ai, ai, ai!

Quando as sílabas estavam coladas na ordem errada o professor pedia para o aluno refazer.

Durante a correção, o professor ia perguntando as sílabas e ia escrevendo as palavras no quadro:

LAMPADA, LARANJA, LANTERNA, LÁPIS, LEITE, LIMÃO, LIVRO, LUA, LATA, LEÃO, LUVA, LOBO, LIXEIRA.

Após concluir a colagem o professor pedia para as crianças escreverem as palavras no caderno.

Em outra aula, o professor também fez uso da atividade com sílabas móveis, mas, dessa vez foi um pouco diferente, na atividade anterior objetivo era formar palavras iniciadas com letra L, já nessa atividade, não havia a dica da letra inicial, a finalidade era formar o nome de personagens do folclore brasileiro (Cuca, Saci, Lobisomem e Curupira), era mês de agosto e toda escola estava trabalhando esse tema. Em uma minientrevista⁶³, perguntei ao professor se as crianças conheciam aqueles personagens, ele disse que sim, que havia sido feito um planejamento coletivo do mês do folclore, foi exibido um vídeo em todas as turmas da escola, nesse vídeo, contava as lendas do folclore brasileiro, por isso, as crianças já conheciam os personagens. A atividade aconteceu da seguinte forma:

Aula observada no dia 18/08/2015 (3ª observação)

P: olha aí, nós temos figuras muito interessantes, e vamos pintar, igual a ontem, vão pintar as figuras iguais com a mesma cor. Nós temos figuras do nosso folclore: o saci, a cuca, o lobisomen e o curupira. Ó, num tem o curupira?

A: Teeeeeeem

P: O curupira vocês vão pintar com a mesma cor. Num tem a cuca?

A: Teeeeeeem

P: Vocês vão pintar a cuca com a mesma cor. Num tem o lobisomem?

A: Teeeeeeem

P: Vocês vão pintar o lobisomem com a mesma cor. Num tem o saci?

A: Teeeeeeem

P: Vocês vão pintar o saci com a mesma cor. Todo mundo entendeu, né?

[...]

⁶³ Diário de campo 3ª observação dia 18/08/2015.

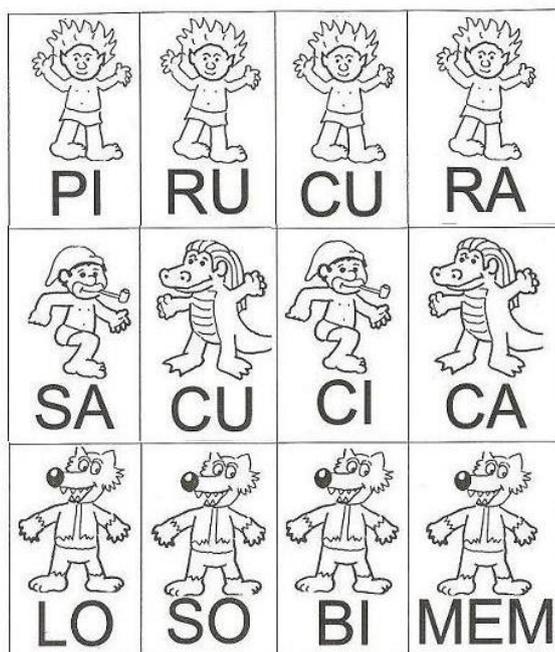


Figura 5 - Curupira - Atividade sílabas móveis

A atividade pronta ficou assim:

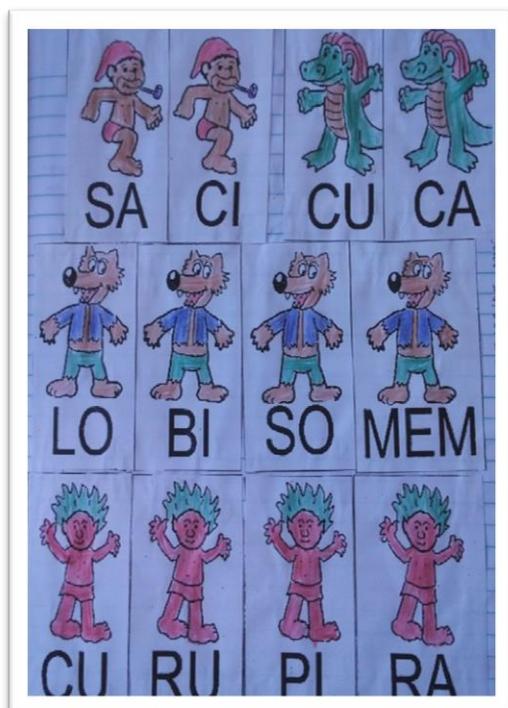


Figura 6 Curupira - Atividade pronta

Essas duas atividades realizadas pelo professor Diogo têm em comum o desenvolvimento da consciência fonológica. Um aspecto que é relevante observar é que, na primeira atividade, as crianças tinham que perceber que as palavras

começavam com a letra L, ou seja, era também uma atividade de aliteração. A esse respeito Soares (2016, p. 170) diz que: “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”. Por isso, é importante o trabalho de consciência fonológica com diferentes níveis: consciência de rimas e aliterações, consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica para que o aprendiz possa compreender o funcionamento do SEA.

As duas atividades trabalhavam a consciência fonológica, mais especificamente a consciência silábica. Como já citei no primeiro capítulo, acredito que perceber as sílabas nas palavras facilita a compreensão do SEA. Desenvolver atividades que estimulam a consciência silábica, ou seja, a segmentação das palavras em sílabas introduz a criança no período de fonetização da escrita, primeiro passo, segundo Ferreiro (2013) e Soares (2016), para compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Antes de montar a palavra, o professor estimulava as crianças a pronunciarem a palavra silabando, isto é, marcando as sílabas, batendo palmas e dizendo cada sílaba. Essa atividade demonstra explicitamente o trabalho de consciência silábica realizado pelo professor Diogo. Mas essa atividade não contempla apenas a consciência fonológica, ela abrange além do aspecto fonológico, o aspecto fonográfico, organizar as partes orais e escritas das palavras corretamente.

b. Atividades de apropriação do SEA com o nome próprio

Aprender a escrever o nome completo e a identifica-lo é um objetivo (direito de aprendizagem) do 1º ano. Nas aulas do professor Diogo observei que esse objetivo era perseguido diariamente, de diferentes maneiras. Na rotina, todos os dias as crianças escreviam o nome na tarefa, era entregue uma ficha, em letra bastão com o nome da criança, algumas crianças já sabiam escrever o nome sem consultar a ficha, o professor só entregava a ficha para aquelas crianças que ainda não tinham autonomia para escreverem sozinhas. O professor estimulava as crianças a escreverem seus nomes sem consultar a ficha. Durante a entrevista, ele falou sobre isso com uma expressão de satisfação:

Eu já tenho alunos que, desde a semana passada, eles já começaram a dizer: - tio, já não preciso mais da fichinha do nome. Eu saio daqui cantando! Você entende? São coisas tão pequenas!
(Professor Diogo)

A preocupação do professor com a escrita do nome foi algo presente tanto no discurso como na prática. O cuidado com a escrita do nome não se restringia apenas ao traçado das letras, o docente também realizava atividades com o nome com o objetivo que as crianças aprendessem o nome das letras, que também é um direito de aprendizagem do 1º ano. Durante coleta de dados presenciei algumas vezes atividades desse tipo:

Aula observada no dia 18/08/2015 (3ª observação)

Na roda de conversa, no início da aula, o professor pediu a algumas crianças que mostrassem no alfabeto (colado na parede da classe) a primeira e última letra do nome:

P: Alice, mostre ali no alfabeto, a primeira e a última letra do seu nome. Alice começa com?

T: A

P: Alice termina com E

Alice foi ao quadro e apontou a letra A e E

P: Muito bem! Parabéns!

[...]

Fez essa atividade com varias crianças.

Em uma minientrevista perguntei ao professor com que objetivo ele fazia a referida atividade, ele disse o seguinte: “*Eu volto a dois momentos, eu trabalho a apreensão do grafema e do fonema*”. Nesse depoimento, constatamos que o professor tinha a preocupação que as crianças refletissem sobre o som inicial e final dos nomes e aprendessem o nome das letras.

Uma outra atividade com o objetivo de aprender a escrita do nome com autonomia aconteceu no dia 01/09/2015, na 6ª aula observada: após a atividade de escrita, o professor chamou as crianças, uma a uma, ao birô dele para escreverem o nome sem a ficha. Quando faltava uma letra no nome, o professor chamava a atenção e pedia para a criança apontar a letra no alfabeto exposto na classe.

Em relação às atividades de reflexão sobre o SEA com o nome próprio, Morais (2012) diz o seguinte:

Desde as primeiras didatizações da teoria da psicogênese da escrita, um lugar especial era reservado para atividades que exploravam palavras com nomes próprios das crianças. De algum modo, no imaginário pedagógico, os alfabetizadores inspirados naquela teoria, passaram a tratar “nomes próprios” como sinônimos de palavras estáveis (MORAIS p. 135,136).

Esse autor afirma que é por volta dos 5 anos que muitas crianças, mesmo de grupos socioculturais mais favorecidos, passam a identificar e escrever o nome de memória. Ele defende que a escola deve privilegiar um trabalho sistemático com o nome próprio, ou seja, criar situações para que diariamente, a criança escreva seu nome nas tarefas que realiza, essa atividade propicia que ela aprenda a escrever seu nome e reflita sobre a palavra espontaneamente e sem se dar conta. E se, além disso, a escola se propõe a refletir sobre o interior das palavras (seja nome próprio ou outra) ajuda a criança a transformar a palavra em um objeto estável em sua mente e a partir disso, compreender melhor os princípios do SEA.

O referido autor reflete ainda sobre o que faz com que certas palavras se tornem estáveis e porque elas são adequadas para refletir sobre as propriedades do SEA com crianças que estão iniciando o processo de alfabetização. Morais (2012) esclarece que determinadas palavras se tornam estáveis para a criança quando ela reconhece de memória e tenta escrevê-la na ordem correta das letras. A estabilidade é resultado da exposição frequente e, sobretudo, do ato de escrever repetidamente, a mesma palavra. Outras palavras, além do nome próprio, podem se tornar estáveis para a criança: o nome dos colegas, da professora, o nome da escola, o nome dos pais, as palavras escrita nos cartazes da sala de aula, etc.

A possibilidade de a criança consultar modelos como crachás e fichas em que são escritos os nomes próprios, assim como os alunos do professor Diogo faziam, é uma estratégia didática eficiente para ajudar os aprendizes a se apropriarem de determinadas palavras e torna-las estáveis, isto é, referencia para escrever outras palavras semelhantes, que compartilhem letras e sílabas iguais.

c. Atividades voltadas para a produção de textos

Quanto ao eixo produção de texto, durante o período de observação das aulas, não observei atividades que contemplassem esse eixo. Na entrevista, questionei como o professor trabalhava produção textual com sua turma, o professor

Diogo explicou que ainda não se sentia seguro para propor atividades de produção textual.

Apesar de nas atividades de leitura, Diogo mobilizar toda a classe para “ler sem saber ler”, textos que as crianças sabiam de cor; de propor atividades de leitura, como é possível verificar na próxima seção, como organizar o texto na ordem correta, com crianças em todos os níveis de escrita, desde as que se encontravam no nível pré-silábico até as que já atingiram o nível alfabético, de juntar em dupla, crianças com níveis de aprendizagem diferentes, por acreditar que essa interação seria produtiva. Mesmo com todos esses avanços nos outros eixos, não avançou tanto no eixo produção textual, como avançou em outras atividades de escrita.

O professor realizava atividades de escrita de palavras como já foi citado anteriormente, mas de escrita de texto, não fez, nem mesmo o texto coletivo, sendo ele o escriba. Pelo que observei, tanto no discurso como na prática desse professor, parece que essa lacuna, a falta de atividades de produção textual na prática do professor Diogo, está relacionada à concepção de que só se deve escrever depois que se sabe ler. Ele comentou na entrevista que tinha dificuldade de promover a escrita espontânea e levou esse problema para a formação Pnaic, como já citei antes, talvez sua dificuldade na escrita de palavras espontâneas tenha sido superada, mas ainda não se “atreve” a propor a produção de textos. Mesmo que no eixo leitura e escrita de palavras, essa concepção já tenha sido vencida, no eixo produção de texto, parece que ainda não foi.

4.6.5. Como o professor Diogo trabalhava a leitura com suas crianças?

Nesse tópico, analiso os objetivos que o professor Diogo tinha para a leitura com sua turma, assim como as atividades desenvolvidas para trabalhar esse eixo. A observação das aulas desse professor e a organização das atividades na tabela de rotina permitiram identificar as atividades de leitura mais habituais e suas finalidades. Dessa forma, elaborei a tabela de atividades de leitura, em que procuro descrever o que era lido nas aulas, quem lia, de que forma e para que se lia na sala de aula do professor Diogo. Esse quadro traz um panorama geral das atividades de leitura observadas na classe desse professor e suas respectivas finalidades:

Tabela 16 - As atividades de leitura vivenciadas na classe de Diogo

O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Livros de literatura infantil de diversos gêneros: lendas, contos infantis, adivinhas, contos de assombração, receitas culinárias.	Professor e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, em voz alta e compartilhadamente.	Para desenvolver o gosto pela leitura Para aprender a ler
Enunciados de atividades no caderno, nos livros didáticos e nas tarefas xerocadas.	Professor e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, em voz alta.	Para compreender o que deve fazer na atividade;
Livros de literatura	Professor e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, compartilhadamente.	Para desenvolver o gosto pela leitura Para deleitação
Palavras, frases e textos que sabem de cor: cantigas, parlendas, trava-línguas.	Alunos	Silenciosamente ou em voz alta, individualmente e coletivamente.	Para aprender a ler.

Ao observar essa tabela é possível perceber que se lia: textos de diversos gêneros, lia-se também os enunciados das tarefas, além de livros de literatura. Os leitores eram o professor e os alunos. Quanto à forma de realizar a leitura, era bem variada: havia momentos em que a leitura era individual; em outros momentos era coletiva; em outras situações, feitas só pelo professor ou só pelos alunos. Em suma, nas atividades realizadas pelo professor Diogo havia dois objetivos primordiais: ler para aprender a ler, que priorizava a dimensão da alfabetização; e ler para gostar de ler, que focalizava na dimensão do letramento.

A. Ler para aprender a ler

A leitura com objetivo de ensinar a ler foi uma atividade de leitura bem habitual observada na prática do professor Diogo, como na situação descrita a seguir:

Aula observada dia 19/10/2015 (8ª Observação)

Após a leitura deleite, o professor fez a leitura do livro com o objetivo de identificar a

primeira letra dos nomes dos animais, a atividade aconteceu da seguinte forma: o professor começou a mostrar as figuras do livro “De A de avestruz a Z de zebra⁶⁴”, a medida que ia mostrando as gravuras as crianças iam dizendo o nome dos animais e a primeira letra que começava a palavra:

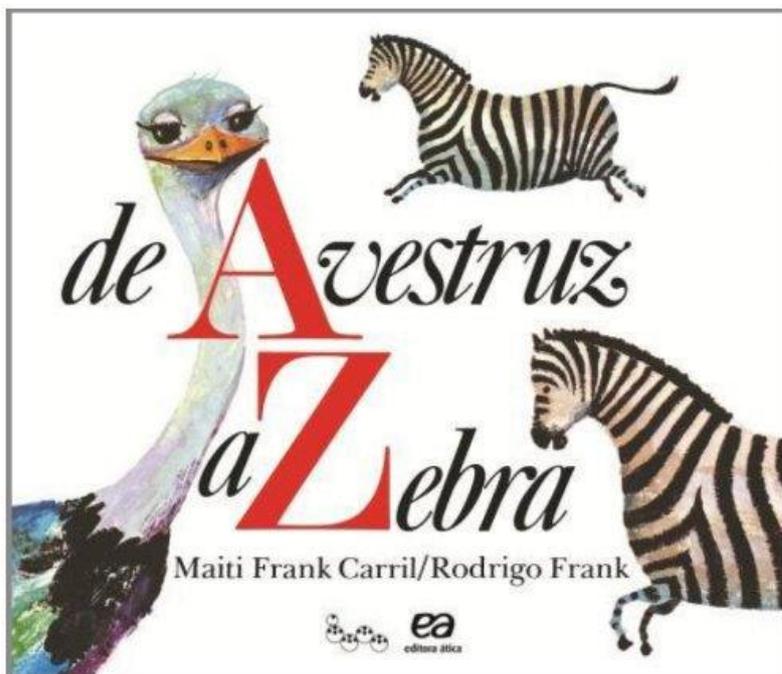


Figura 7 - Livro: De Avestruz a Zebra

P: Que animal é esse?

T: Avestruz

P: Começa com que letra?

T: A

P: Que bicho é esse?

A1: Búfalo

P: Começa com que letra?

T: B

P: E esse?

A1, A2: Capivara

P: Muito bem! Capivara Começa com que letra?

T: C

P: Muito bem! Letra C. E esse animal, quem lembra?

T: Dromedário

P: Certo! Dromedário começa com a letra...

T: D

[...] E o professor continuou mostrando as gravuras e as crianças dizendo a primeira letra.

Pelo que percebi na observação dessa atividade, as crianças já conheciam o livro, ou seja, o professor já havia lido o livro “De A de avestruz a Z de zebra” para elas em outra ocasião, essa foi uma atividade de fixação. A leitura realizada tinha

⁶⁴ “De avestruz a zebra”, Autora: Maiti Frank Carril, Ilustrador: Rodrigo Frank. Editora Ática, 2012.

como finalidade ler para aprender as letras do alfabeto associando ao som inicial das palavras, era uma atividade de aliteração, identificar o som da letra inicial dos nomes dos animais.

Durante o período em que estive observando as aulas do professor Diogo, uma das atividades de leitura com o objetivo de ensinar a ler mais habituais de sua prática, foi ler para ordenar as palavras ou frases de um texto. Das 17 aulas assistidas, presenciei esse tipo de atividade por três vezes: a primeira atividade foi a seguinte:

Aula observada no dia 13/08/2015 (1ª observação)

Ainda na roda de leitura, as crianças sentadas no chão, o professor iniciou uma atividade de leitura de palavras: entregou para cada criança uma palavra com o objetivo de formar frases. A atividade é efetuada no seguinte diálogo entre o professor e as crianças:

P: Essa semana nós estamos estudando a família do L [...] Nós já fizemos a leitura desse texto, foi o texto de um garotinho que estava jogando uma latinha numa lata de lixo, é o mesmo texto que a gente vai trabalhar, só que de uma outra maneira. Vou entregar as palavras para formar a frase "LUGAR DE LIXO É NA LIXEIRA". Vejam, a nossa leitura começa assim: LUGAR, eu gostaria que vocês olhassem. Quem foi que pegou a palavra LUGAR? Como é que a gente escreve LU?

A: L e U

P: e GAR, como a gente escreve?

A: DA

P: DA, tem certeza?

A: G e A

P: se escreve GAR. Quem pegou a palavra LUGAR?

A1: Eu

P: O Artur pegou a primeira palavra da nossa leitura (O professor escreveu a palavra LUGAR no quadro)

P: Quem foi que pegou DE? Como é que eu escrevo DE?

A2: Um D e um E

P: Muito bem! Um D e um E. Quem pegou o DE foi o Eduardo. (O professor escreveu a palavra DE no quadro)

P: Quem foi que pegou LIXO? Como é que eu escrevo LI?

A3: L e I

P: e XO?

T: X e o

P: quem está com a letra E? Ela tem um acento agudo em cima.

E a atividade continuou até formar a frase completa. Foram 4 frases ao todo:

1 LUGAR DE LIXO É NA LIXEIRA.

2 SUJAR A RUA É ERRADO.

3 FAÇA VOCÊ A SUA PARTE

4 MOSTRE QUE É EDUCADO

A situação didática descrita é uma atividade de leitura e reconhecimento de palavras, o professor estava trabalhando palavras começadas com a letra L, nessa

atividade utilizou frases de um texto que já havia sido lido na classe pelo docente. A atividade consistia no seguinte: O professor selecionou algumas frases, recortou as palavras e deu uma palavra cada criança para que elas pudessem identificá-las através de pistas dadas pelo docente dos sons (iniciais, mediais e finais das palavras). Essa atividade promove a reflexão sobre as partes orais e as partes escritas das palavras.

A segunda atividade de ler para aprender a ler, foi ordenar as palavras da marchinha de carnaval “Mamãe eu quero⁶⁵”, nessa atividade tem um diferencial, em relação à atividade anterior, dessa vez não são frases soltas, mas trata-se de um texto que as crianças sabiam de cor. Na entrevista, Diogo falou sobre essa atividade e fez menção ao Pnaic:

[...] agora vamos trabalhar uma marchinha de carnaval, essa semana eu comecei a trabalhar a letra M, “mamãe eu quero, mamãe eu quero, mamãe, eu quero mamar” (cantarolando). Então, no pacto (Pnaic) a gente aprendeu que as duas coisas devem caminhar juntas, a leitura e a escrita. Então, eu copio o texto, eles escrevem esse texto, a gente vai até o quadro e faz a leitura. Então, esse é o primeiro momento, escreve e faz a leitura do texto, se ainda der tempo, essa semana, vamos construir o texto com aquela mesma técnica. (Professor Diogo)

Nesse trecho da fala de Diogo, ele se refere ao Pnaic dizendo que aprendeu na formação que leitura e escrita devem caminhar juntas, e descreve como faz a atividade. Depois ele menciona a construção do texto através de uma técnica que diz respeito à montagem do texto, como na referida atividade de ordenar as palavras ou frases de um texto que se sabe de cor, que será descrita a seguir:

Aula observada dia 25/08/2015 (5ª Observação)

O professor explicou que no dia anterior tinha realizado essa mesma atividade coletivamente, ou seja, deu as palavras da marchinha para as crianças e ordenou o texto no grande grupo, no quadro, e que naquele dia iria fazer a mesma tarefa, só que individualmente. Para isso, ele entregou a letra da música com as palavras misturadas para

⁶⁵“Mamãe eu quero” é uma famosa marchinha de Carnaval de 1937, composta por Vicente Paiva e Jararaca. Até hoje é uma das canções brasileiras mais famosas de todos os tempos. É a terceira gravação mais executada na voz de Carmen Miranda.

que as crianças recortassem e colocassem na ordem correta:

MAMÃE	QUERO	QUERO
DA	EU	A
MAMÃE	CHUPETA	EU
MAMAR	QUERO	A
CHUPETA	BEBÊ	PRO
NÃO	CHORAR	DA
CHUPETA	.	A
EU	DA	MAMÃE

Figura 8 - Atividade de montar marchinha de carnaval "Mamãe eu quero"

Já foi dito neste texto que para se alfabetizar a criança precisa desenvolver a consciência fonológica. Um dos componentes da consciência fonológica é a consciência lexical ou a consciência das palavras.

Nesta atividade o objetivo do professor era que as crianças organizassem o texto, colocando as palavras em ordem, mas será que as crianças do 1º ano já desenvolveram o conceito de "palavra"?

Em relação a esse conceito, Soares (2016, p. 171) afirma que "tanto na área da Linguística como na área da Psicologia Cognitiva, reconhece-se como é difícil uma determinação precisa do conceito de palavra". Essa autora ressalta que há uma divergência entre aqueles que pesquisam a capacidade das crianças de identificar a palavra como uma unidade da fala. Ela explica que para alguns pesquisadores, dentre eles, Turnmer et al. (1983) salientam que somente aos 6, 7 anos as crianças se tornam capazes de reconhecer palavras na fala.

Todavia, para outros estudiosos, essa capacidade aparece bem mais cedo, por volta dos 5 anos de idade, esses pesquisadores verificaram que as crianças "podem mostrar conhecimento metalinguístico sobre o que se identifica como

palavra, não apenas com relação a palavras de conteúdo, mas também a palavras funcionais” (Karmiloff-Smith et al., 1996, p.211). Para Ferreiro (1997), antes mesmo de ser introduzida à escrita, a criança já construiu o conceito de palavra, e é capaz de segmentar sentenças em palavras, embora não considere como palavras as palavras funcionais.

Soares (2016) explica que muitos pesquisadores da consciência lexical convergem que a criança só constrói o conceito de palavra, abrangendo palavras de conteúdos e palavras funcionais, quando inicia o processo de alfabetização:

[...] porque a escrita, individualizando as palavras pela separação delas por espaços em branco, faz com que as crianças passem a identificá-las na fala tomando como referência a representação gráfica, ou seja, a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente, como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita por meio de limites marcados por espaços em branco: reconhecendo palavras visualmente, a criança passa a reconhecê-las no fluxo sonoro da fala (SOARES, p.172).

Nessa linha de reflexão, a atividade realizada pelo professor Diogo foi proveitosa para ajudar as crianças na construção do conceito de palavra, pois buscava desenvolver a consciência lexical, a consciência da palavra fonológica e da palavra escrita. Já que naquela atividade havia palavras de conteúdo⁶⁶ e palavras funcionais. A tarefa das crianças era organizar o texto já memorizado, na ordem correta e organizar as palavras de conteúdo; “mamãe, chupeta, mamar, chorar”; que são palavras que têm sentido, e colocar no lugar correto também as palavras funcionais contidas no texto: “da, a, pro”, que são palavras que não fazem sentido pra criança que não está alfabetizada. No desenrolar da atividade, percebi que esse foi o maior desafio para as crianças, encontrar as palavras funcionais principalmente para as que se encontravam em hipóteses pré-silábicas e silábicas.

A terceira atividade de leitura faz parte de uma sequência didática desenvolvida pelo professor, em que ele fez várias atividades envolvendo o tema “batata-doce”, cuja culminância foi a preparação da receita do doce de batata-doce.

A sequência didática teve vários momentos:

- ✓ A leitura da parlenda
- ✓ A aula sobre a planta

⁶⁶ Pesquisas sobre o desenvolvimento de conceito de palavras, quase sempre consideram palavras de conteúdo aquelas que têm conteúdo semântico claro como os substantivos, adjetivos, verbos, advérbios; e palavras funcionais aquelas que têm apenas uma função gramatical e nenhum ou inespecífico conteúdo semântico como artigos, preposições, conjunções. (Soares, 2016, p.172)

- ✓ A montagem da parlenda
- ✓ A leitura da receita do doce de da batata-doce
- ✓ Feitura da receita (produto final)

Aula Observada dia 22/10/2015 (10ª Observação)**1º MOMENTO**

O professor chamou todas as crianças para perto do quadro e escreveu

VOCÊ É UM DOCE.
VOCÊ É UM DOCE?
VOCÊ É UM DOCE!

Leu a mesma frase com entonação diferente, chamando atenção para a pontuação. Destacou alguns sinais de pontuação: ponto final. Interrogação e exclamação. Falou também que no texto que iria ser trabalhado havia outros sinais: dois pontos, travessão e vírgula.

2º MOMENTO

Depois recitou a parlenda:

“O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE:

- QUAL É O DOCE MAIS DOCE?

O DOCE RESPONDEU PRO DOCE:

- O DOCE MAIS DOCE É O DOCE DE BATATA-DOCE”

Após recitar a parlenda várias vezes com as crianças, até que elas aprendessem de cor. O professor entregou o texto com as frases fora da ordem para que fosse colocado na ordem correta:

É O DOCE DE BATATA-DOCE.
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE:
- QUAL É O DOCE MAIS DOCE?
- O DOCE MAIS DOCE
O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE:

Figura 9 - Atividade de montar a parlenda "Doce de batata-doce)

As crianças recortaram o texto, e foram tentando ler a partir das pistas dadas pelo professor como é possível perceber nesse diálogo entre o docente e as crianças :

P: O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE, essa frase começa com que letra?

A1: O

P: O DOCE. A palavra DOCE começa com que letra?

A2: D

P: muito bem! O DOCE PERGUNTOU. A palavra PERGUNTOU começa com que letra?

A3: P

P: e a segunda letra?

A3: E

[...]

Ao mesmo tempo que dava pistas para facilitar a leitura, o professor caminhava pela sala, observando se as crianças estavam montando o texto na ordem correta.

Ao analisar esse primeiro momento da sequência didática, foi possível perceber que o professor fez a leitura com o objetivo de ensinar a ler, primeiro trabalhou os sinais de pontuação. Em uma minientrevista⁶⁷, o professor explicou que trabalhar os sinais de pontuação não é uma exigência do 1º ano, porque não está nos direitos de aprendizagem, mas ele trabalha porque aparece nos textos, e ele acha importante que as crianças comecem a prestar atenção nesses detalhes. Ele não trabalhou a pontuação exigindo que as crianças lessem com entonação, esse trabalho foi a nível introdutório, só para as crianças perceberem que esses sinais existem e tem uma função no texto.

⁶⁷ Diário de campo aula 10

No segundo momento da sequência didática, foi realizada a leitura da parlenda do doce de batata-doce, o objetivo dessa leitura foi que as crianças decorassem a parlenda, para depois montar o texto com as frases na ordem correta.

Esse tipo de atividade: ler sem saber ler, com textos que se sabe de cor, possibilitou a leitura até mesmo para as crianças que ainda não liam com autonomia, elas conseguiram realizar a tarefa com a ajuda de pistas dadas pelo professor: a primeira letra, a primeira sílaba, a primeira palavra, etc.

Em relação ao domínio de correspondência grafema-fonema na leitura, Morais (2012) considera esse tipo de atividade realizada pelo professor Diogo muito eficiente:

O desafio de ordenar frases de um texto curto, que aparecem embaralhadas, é outra modalidade em que a leitura de frases já fica subordinada à construção de um sentido global para a composição de um texto aceitável (p. 155)

O referido autor lembra que a leitura de frases e de textos curtos não pode ser esquecida. Ele explica que no início do processo de alfabetização, essa atividade possibilita a criança compreender que as palavras escritas se encadeiam em relações que definem o plano sintático e semântico. Recomenda também, que a leitura de frases não deve ser transformada numa meta em si, que essa atividade promove num nível microtextual a capacidade do aprendiz processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas.

Essa atividade de leitura proposta por Diogo está em consonância com as diretrizes do Pnaic, que orienta a ensinar os alunos a utilizarem suas hipóteses de leitura e estratégias de compreensão leitora⁶⁸, e que deve ser tarefa primordial no ensino da leitura, desde a educação infantil, antes mesmo das crianças aprenderem a ler convencionalmente. Na referida atividade, as crianças utilizaram suas hipóteses de leitura para organizar o texto, é importante salientar que

“o conhecimento das ‘hipóteses de leitura’ não deve se transformar em um recurso para categorizar os alunos, mas sim estar a serviço de um planejamento de atividades que considere as representações dos alunos e atenda suas necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 139).

⁶⁸ “É preciso cuidado para não confundir hipóteses de leitura com estratégias de leitura: são coisas diferentes. As ideias que as crianças têm a respeito do que está escrito e do que se pode ler, isto é, as hipóteses de leitura, são de natureza conceitual. Já as estratégias de leitura – antecipação, inferência, decodificação e verificação são recursos que os leitores – todos, tanto os iniciantes como os competentes – usam para produzir sentido enquanto leem um texto. São estratégias de natureza procedimental, o que significa que são constituídas e desenvolvidas em situações de uso” (BRASIL, 2001, p. 139).

Desde cedo, a criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando a adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997) acrescenta que quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão. Assim como Moraes (2012), Brandão (2006) aponta com muita propriedade, como deve ser o ensino da leitura antes mesmo da alfabetização propriamente dita.

[...] desde a educação infantil, devemos ensinar nossos alunos a ler como alguém que tenta montar um quebra cabeça. Desse modo, estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida (BRANDÃO, 2006, p.74).

As atividades propostas pelo professor Diogo seguiram a lógica apontada pelos autores supracitados, em montar um quebra cabeça de frases para realizar atividades de leitura, antes mesmo das crianças conseguirem ler convencionalmente. Na observação da prática pedagógica desse docente, foi possível acompanhar o investimento no ensino da leitura; aliado ao ensino do sistema de escrita alfabética; e ao trabalho de leitura de diversos gêneros orais e escritos, para que os alunos se tornassem alfabetizados e letrados.

Outra atividade realizada com o objetivo de avaliar a leitura foi a leitura individual em voz alta, que foi realizada da seguinte forma: o professor passou uma atividade de escrita para toda a classe, enquanto as crianças estavam ocupadas fazendo a atividade, o professor chamou os alunos, de um por um, ao birô, para ler em voz alta.

Das 17 aulas observadas, em duas, presenciei essa atividade sendo realizada. Em uma minientrevista⁶⁹, feita no final da aula, o professor explicou que estava fazendo um relatório do nível de leitura e escrita das crianças, por conta própria, ele esclareceu que não é uma exigência da rede (Prefeitura de Maceió),

⁶⁹ Diário de campo: 15ª observação (12/11/2015)

mas ele estava sentindo a necessidade de avaliar os avanços dos alunos, para poder intervir no processo de ensino-aprendizagem e preparar atividades que fizessem com que as crianças avançassem em seus conhecimentos sobre o SEA. Quanto ao relatório para entregar a família, ele destacou a importância de dar o feedback de como anda a aprendizagem das crianças para os pais.

Para essa situação de leitura, o texto escolhido foi o gênero trava-língua, que estava escrito em letra maiúscula, de imprensa:

PEGA O PATO, DORME O GATO,
FOGE O RATO, PAGA O GATO,
DORME O RATO, FOGE O PATO,
PAGA O RATO, DORME O PATO,
FOGE O GATO, PAGA O PATO.

Durante a leitura foi possível perceber que algumas crianças ficaram tensas ao ler em voz alta para o professor, algumas, por timidez, talvez, e outras por perceberem que de alguma forma estavam sendo avaliadas. Mesmo o professor tratando aquele momento com naturalidade; tendo bastante paciência na escuta da leitura; em alguns momentos, ajudando e ensinando a pronunciar alguns sons; em outros momentos, incentivando e elogiando; mesmo assim, percebi que havia uma certa tensão por parte de algumas crianças. Algumas liam bem baixinho, quase não dava para ouvir (nesse momento da aula, fiquei sentada perto do birô do professor, para poder acompanhar melhor a leitura). Quando as crianças estavam lendo muito baixinho, o professor pedia para que lessem um pouquinho mais alto. Percebi que as crianças que não conseguiam ler com autonomia ficaram mais tensas. Já as crianças que sabiam ler com mais desenvoltura ficaram mais a vontade para realizar a atividade.

Em relação à compreensão do texto, as palavras, em sua maioria, eram sílabas simples (CV) não apresentavam dificuldades na leitura, foi possível perceber que algumas das crianças que ainda não tinham autonomia para ler sozinhas, mesmo quando conseguiam ler as palavras corretamente (pronunciar as sílabas), não atribuíam sentido ao que estavam lendo, já as crianças que liam com mais fluidez, conseguiram ler e identificar as palavras, mas não compreendiam o sentido do texto como um todo. Essas crianças se encontravam no nível silábico-alfabético e

alfabético, ou seja, já dominavam parcial ou totalmente o SEA, liam e escreviam palavras, mas ainda não eram capazes de ler e escrever textos com fluência. Apenas duas crianças perceberam que se tratava de um trava-línguas.

Depois da aula, conversei com o professor sobre a atividade realizada, perguntei porque escolheu aquele texto e não outro, ele disse que estava avaliando mais especificamente se as crianças sabiam os sons da letra G, que tinha sido trabalhado a pouco tempo, por isso escolheu esse trava-língua por conter o “GA” e o “GE”. Perguntei também se ele já havia trabalhado aquele trava-línguas anteriormente com as crianças, ele disse que não.

No que diz respeito ao o eixo leitura, o Pnaic defende que:

O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. No segundo ano, espera-se que a criança já possua domínio da apropriação do sistema de escrita e alguma fluência mínima de leitura para que desenvolva autonomia na compreensão dos textos (BRASIL, 2012, caderno 2. Ano 2 p.10).

Nessa citação, percebe-se a defesa de leitura enquanto interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. Ao acompanhar a referida atividade, percebi que para a maioria das crianças, a leitura não passou de um ato mecânico de decifração de signos gráficos, isso porque elas não atribuíram sentido ao que leram. Parece que o texto escolhido para a leitura dificultou a compreensão, sobretudo das crianças que ainda não tinham autonomia para ler sozinhas, foi mais difícil para elas atribuírem sentido ao que estavam lendo. Apesar do gênero escolhido ser um trava-línguas⁷⁰, um gênero próprio da cultura oral, pareceu que o texto mais confundiu do que ajudou no entendimento. O objetivo do trava-língua é esse mesmo, dificultar a pronuncia das palavras, é um jogo de palavras que não facilita a compreensão, principalmente dos alunos que ainda não sabiam ler convencionalmente. Acredito que se o professor tivesse escolhido outro gênero textual, um texto curto que os alunos soubessem de cor, como fez em outras situações, em outras atividades de leitura citadas anteriormente, com frases que

⁷⁰ O principal desafio do trava-língua é conseguir **reproduzir**, com **clareza** e **rapidez**, versos ou frases que possuam uma pronúncia difícil, devido ao grande número de sílabas repetida ou similares (www.significados.com.br)

facilitassem a compreensão, como uma parlenda, ou uma cantiga, talvez tivesse sido mais fácil para as crianças atribuírem sentido a leitura.

B. Ler para gostar de ler

A roda de leitura e fazia parte das atividades permanentes na rotina do professor Diogo, todos os dias ele lia para as crianças um ou mais livros de acervo de obras complementares fornecidos pelo MEC, esse momento tinha como finalidade ler para gostar de ler, na entrevista, Diogo fala com entusiasmo da leitura deleite:

É a leitura que causa um determinado prazer, uma determinada alegria, uma determinada euforia. Eu contei aqui a história de Maria Gula, não sei se você percebe, mas os alunos, até ontem tavam pedindo: - professor conta de novo! Tio, conta a história de Maria Gula! ... Então, claro que aí nós estamos no gênero suspense, ou coisas do tipo, mas eles também gostam, eles gostam de UAAAAA! De gritar! Eu apago as luzes, crio um ambiente... (trecho da entrevista com o professor Diogo)

No período que observei as aulas do professor Diogo, pude perceber que esse investimento na leitura deleite diariamente era muito apreciado pelas crianças, elas gostavam de ouvir as leituras e pediam pra ler de novo.

Nas classes de alfabetização, a leitura também tem como função ler para aprender a ler. Assim, em todas as aulas assistidas observei como o docente intercalava em sua prática as dimensões de alfabetização e letramento, como trabalhava atividades de apropriação de escrita alfabética, dimensão específica da alfabetização; com as atividades de leitura para outros fins, inclusive para gostar de ler, dimensão do letramento.

Na observação da prática do professor Diogo foi possível perceber que ele realizava leitura diariamente com diversos objetivos, e que também privilegiava todos os dias atividades de leitura para apropriação da escrita alfabética, como: leitura de palavras para analisar rimas e aliterações, leitura de frases e pequenos textos que as crianças sabiam de cor, como: músicas, parlendas e trava-línguas. Ficou clara a preocupação tanto com a dimensão da alfabetização, como com a dimensão do letramento, a formação do gosto pela leitura. O investimento do professor nessas atividades parece demonstrar que ele tem consciência que é

preciso organizar a rotina de forma que viabilize as duas dimensões: alfabetizar e letrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta investigar o que de fato acontece nas classes de alfabetização, mais especificamente na prática docente, quando os professores passam por uma formação continuada sistemática. Para isso, busquei responder a uma questão basilar: que avaliações os professores fazem acerca dessa formação e em que os saberes aprendidos, ajudam ou não, na prática da sala de aula? Durante toda pesquisa estive focada no objetivo principal: analisar em que medida a formação do Pnaic contribuiu para a apropriação de metodologias de ensino do Sistema de Escrita Alfabética e do saber/fazer na perspectiva de alfabetizar letrando.

Outras perguntas foram feitas: Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências ou as habilidades que os docentes devem mobilizar diariamente, nas salas de aula e nas escolas para alfabetizar? E qual seria a natureza desses saberes? Para responder a essas questões tomei por base as teorias defendidas por Tardif (2002;2011), Gauthier (2006) e Soares (2007;2014;2016), Morais (2006; 2012) entre outros; esses autores buscam identificar as origens dos saberes docentes e compreender as relações dos professores com os seus próprios saberes. Eles defendem que, há diferentes saberes relacionados ao saber/fazer docente, e ao mesmo tempo, ressaltam a importância dos saberes experienciais em relação aos demais saberes.

Em relação aos saberes específicos do campo da alfabetização, Soares (2014), afirma que o saber docente é plural e heterogêneo e que não há homogeneidade nos sentidos atribuídos à alfabetização, há multiplicidade de saberes, não um saber único sobre a alfabetização. Essa autora chama a atenção para a necessidade de integração dos diferentes saberes – os teóricos e os da prática – e dos diferentes fazeres – os propostos pelas teorias e os construídos na prática.

Em relação aos saberes necessários para alfabetizar na visão dos docentes e as relações desses saberes com o as metodologias de alfabetização subjacentes às práticas, os professores citaram vários saberes, mas um saber específico foi hierarquizado por ambos, o conhecimento sobre a teoria da Psicogênese da escrita. Um dado que é interessante destacar é que o professor Diogo atribuiu ao Pnaic à consolidação dos saberes sobre a Psicogênese da escrita, diz que aprendeu a teoria

na graduação, mas a relação teoria x prática foi aprofundada na experiência da formação do Pnaic.

Outro saber colocado em xeque, diz respeito aos métodos de alfabetização, os dois professores disseram que não utilizam um único método, utilizam diferentes metodologias, fazem uso de metodologias da tradição escolar aliadas a elementos teóricos inovadores. Em suas respostas, os docentes confirmaram às expectativas apontadas por Soares (2016) ao afirmarem que são ecléticos, ou seja, que não utilizam apenas um método para alfabetizar, mas que utilizam várias estratégias para ensinar a ler e escrever, ou seja, fazem um *Patchwork*, adaptam diferentes metodologias para poder ajustá-las a sua realidade. Esses resultados parecem apontar que os professores não são apenas reprodutores das teorias aprendidas na academia, mas são ativos em sua prática ao adaptarem diversas teorias para encarar os desafios cotidianos da sala de aula.

Ainda em relação aos saberes docentes, outro objetivo deste trabalho foi identificar as experiências de formação continuada vivenciadas pelos professores ao longo da carreira e os saberes considerados por eles como fundamentais para alfabetizar. Nesse aspecto, os resultados das análises revelaram que os docentes investigados têm trajetórias diferentes, resultado das oportunidades que tiveram ao longo da vida e das escolhas pessoais e profissionais que fizeram. A professora Luana teve outras experiências de formação continuada além do Pnaic, participou de formações em serviço nas escolas nas redes privadas as quais lecionou, tais formações são consideradas pela professora como fundamentais para sua formação como professora alfabetizadora.

Já na trajetória do professor Diogo, o Pnaic, foi à única formação continuada específica na área de alfabetização, que ele teve a oportunidade de participar, sendo por ele considerada como fundamental para sua formação como alfabetizador. É necessário destacar aqui a importância da rede de formação permanente, principalmente para os professores que estão iniciando a carreira, como é o caso do professor Diogo. A professora Luana havia participado de outras experiências formativas que classificou como mais relevante para sua formação como professora alfabetizadora, mas mesmo considerando outras formações mais relevantes, ela admitiu algumas aprendizagens como apropriações explícitas do Pnaic.

Todavia, para o professor Diogo, essa formação foi essencial, porque foi a única no período de cinco anos de experiência como professor dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Esse dado é muito significativo, pois demonstra a importância do investimento na formação continuada de forma permanente e não esporádica para os professores alfabetizadores, tanto para os veteranos como para os iniciantes, a todo momento, estão chegando novos professores as redes públicas, e a formação continuada é essencial para subsidiar a prática docente, sobretudo dos docentes menos experientes. Há um problema recorrente nas políticas públicas de formação continuada no Brasil, toda vez que muda o governo cria-se um novo projeto de formação, que não dá continuidade ao anterior. Essa descontinuidade interrompe a cadeia formativa, e começa em outro governo, com outros sujeitos, ou outras propostas, e às vezes, (quase sempre!) as mesmas propostas, só que, sendo protagonizadas por outros atores, apenas com pequenas reformulações. Penso que as políticas públicas de formação continuada deveriam seguir uma política de estado e não de governo, a educação deve ser tratada com seriedade e independente de partidarismos e alianças políticas, os projetos de formação precisam ser concluídos. É possível afirmar que quando há um investimento com acompanhamento contínuo nos processos formativos institucionais os resultados aparecem, como apontam os dados desta pesquisa.

Outro aspecto analisado nesta pesquisa diz respeito aos saberes docentes apontados como apropriação da formação Pnaic, os docentes elencaram os mesmos conteúdos como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática. Em relação à leitura deleite, a professora Luana declarou que já fazia roda de leitura com seus alunos, mas não fazia parte da sua rotina diária, eram atividades esporádicas. É possível perceber no dizer da docente, que o discurso acadêmico veiculado na formação do Pnaic validou esses conhecimentos ao ponto dessa atividade ser introduzida diariamente na rotina, os comentários da professora revelam que a formação trouxe mais segurança teórico-metodológica, quando ela afirma que: *“após a formação do PNAIC tive mais certeza que estava indo no caminho certo”*.

Em relação à sequência didática, mesmo esse não sendo um conteúdo em si, mas uma estratégia didática para organizar o ensino, a professora Luana acrescentou que esses saberes foram úteis para a sua prática e de outros docentes, quando *“afirma que muitos professores não sabiam diferenciar projeto, atividades sistematizadas e sequencia didática”*. De acordo com ela, tais saberes foram construídos ou consolidados na formação do Pnaic.

Outros saberes estudados na formação do Pnaic também foram destacados por Diogo como úteis a prática: o trabalho com o nome, o trabalho com o alfabeto e a questão dos gêneros textuais.

Quanto à relação teoria x prática, o professor Diogo acrescentou que a formação do PNAIC possibilitou vivenciar o que era discutido na formação no cotidiano da sala de aula, e também o movimento contrário, levar para a formação as dificuldades da sala de aula, esse processo, se configura como uma dimensão da relação de alternância entre teoria e prática, que na avaliação do professor foi extremamente formador no seu aprendizado como alfabetizador, sobretudo, porque essa prática favorecia um clima de parceria entre os professores cursistas e o formador (orientador de estudo), que podiam planejar ações coletivas nos encontros de formação. Os saberes construídos pelo docente nesse processo, parece ter favorecido a legitimação dos saberes da experiência, que Gauthier (2006) denomina “saberes da ação pedagógica” e Anne Marie Chartier (2007) e Morais (2012) denominam “conhecimentos de tipo pedagógico”, tais saberes, são fundamentais porque lhes permitem, na sala de aula, tomar boas decisões sobre como escolher as melhores opções didáticas para os desafios da prática docente

Em suma, os docentes convergiram em suas opiniões sobre os saberes apontados como apropriação da formação Pnaic. Foi possível perceber que eles incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórica e didática.

Em relação à prática pedagógica, outro objetivo pretendido, diz respeito a como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa em suas rotinas de sala de aula, e a forma como justificam suas escolhas didáticas.

Quanto ao eixo oralidade, algumas lacunas foram observadas, pois alguns direitos deixaram de ser contemplados ou foram contemplados parcialmente, não havia na prática desses docentes nenhum trabalho visando desenvolver habilidades de planejamento da fala, no sentido de “produzir” textos, de diferentes gêneros orais, com diferentes propósitos, como: debates, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relatos de experiências orais.

Em relação à influência do Pnaic no trabalho com a oralidade, não foi possível analisar até que ponto a formação influenciou na prática pedagógica em relação a

esse eixo, porque os docentes não fizeram referência direta aos direitos de aprendizagem sugeridos pela formação em seus discursos, embora na prática pedagógica alguns direitos tenham sido contemplados. O que é razoável afirmar é que mesmo não citando explicitamente o Pnaic, as escolhas didáticas dos docentes convergiram com alguns objetivos propostos pela formação, ainda que parcialmente.

No que diz respeito às atividades de escrita relativa aos eixos análise linguística e produção textual, na prática da professora Luana foi possível observar dois objetivos principais para a escrita: consolidar a alfabetização, no sentido de atingir uma escrita ortográfica, visto que todos os alunos já estavam no nível alfabético; e produzir textos escritos.

Quanto à análise das atividades voltadas para consolidar a alfabetização e ensinar ortografia, em alguns momentos observei atividades habituais da tradição escolar como o ditado de palavras e de frases, sendo utilizado como treino ortográfico, sem refletir sobre a natureza dos erros (regulares ou irregulares); porém, em outros momentos, assisti a um trabalho pedagógico baseado na ludicidade, com textos do universo infantil: parlendas, cantigas de roda, adivinhas, entre outros; bastante adequados para refletir sobre o SEA, sem ensinar de modo repetitivo, bem condizente com as orientações do Pnaic.

Quanto à produção do texto escrito, averigui o cuidado da professora com a consolidação da alfabetização com os aspectos ortográficos e gramaticais, mas percebi também a preocupação com a forma, a estrutura e a coerência do texto. De forma geral, na prática pedagógica da professora Luana havia o foco não apenas em atividades para desenvolver as dimensões da alfabetização, mas havia a preocupação em ampliar o nível de letramento.

Na prática do professor Diogo o objetivo principal das atividades de escrita era que as crianças se apropriassem da escrita alfabética, por isso, ele realizava atividades específicas para garantir a reflexão e a análise da microestrutura da língua. Havia na prática desse docente um planejamento e ensino sistemático do SEA, em sua rotina ele contemplava pelo menos uma atividade diária voltada para apropriação do sistema de escrita. A metodologia utilizada pelo professor para alfabetizar era bem variada, em alguns momentos trabalhava atividades de aliteração utilizando o nome próprio; outras vezes usava atividades xerocadas; e escrita de palavras a partir de leituras, as mais habituais foram: atividade de ordenar palavras a partir de sílabas dadas e atividades de formação de palavras com

padrões silábicos estudados. As atividades propostas por Diogo visavam desenvolver a consciência fonológica, que as crianças pudessem através desse trabalho, se apropriar de conceitos fundamentais para compreender o SEA: o que é letra, o que é sílaba e o que é palavra.

Em nenhum momento presenciei atividades de memorização e cópia de padrões silábicos para aprendizagem das sílabas. Pelo contrário! Havia a preocupação do professor com a compreensão do sistema de escrita alfabética, as atividades propostas por ele seguiam uma lógica, as crianças tinham que pensar para formar as palavras. Esses saberes, Diogo atribuiu ao Pnaic, quando afirmou que, na formação “aprendeu como ensinar sem “ba – be – bi – bo – bu”.

Quanto ao eixo produção de texto, na observação das aulas do professor Diogo, não presenciei atividades que contemplassem esse eixo. Na entrevista, o professor explicou que ainda não se sentia seguro para propor atividades de produção textual. Ele realizava atividades de escrita de palavras e frases, mas de escrita de texto, não fez, nem mesmo o texto coletivo, sendo ele o escriba.

Nesse sentido, parece que há uma lacuna, a falta de atividades de produção textual na prática do professor Diogo, suponho que esta dificuldade está atrelada à concepção de que só se deve escrever depois que se sabe ler. Ele comentou na entrevista que tinha dificuldade de promover a escrita espontânea e levou esse problema para a formação Pnaic, é explícita influência do Pnaic nos saberes desse professor, como já citei antes, talvez sua dificuldade na escrita de palavras espontâneas tenha sido superada, mas ainda não se “atreve” a propor a produção de textos.

Quanto ao eixo leitura, na classe de Luana, ler tinha duas principais finalidades: ler para gostar de ler e ler para consolidar aprendizagem da leitura. Nesse eixo, uma referência explícita à formação do Pnaic, pela professora Luana foi em relação à leitura deleite, como já citado anteriormente, ela afirma que antes realizava essa atividade esporadicamente, mas depois de participar da formação continuada colocou essa atividade como permanente em sua rotina, por considerar que ela estimula nas crianças o gosto pela leitura.

Assim como a professora Luana, o professor Diogo tinha dois objetivos primordiais para a leitura: ler para aprender a ler e ler para gostar de ler. A roda de leitura e leitura deleite também fazia parte das atividades permanentes na rotina do professor Diogo, todos os dias ele lia para as crianças um ou mais livros de acervo

de obras complementares fornecidos pelo MEC, esse momento tinha como finalidade ler para gostar de ler.

Na observação da prática desse professor observei que também privilegiava todos os dias atividades de leitura para apropriação da escrita alfabética, como: leitura de palavras para analisar rimas e aliterações, leitura de frases e pequenos textos que as crianças sabiam de cor, como: músicas, parlendas e trava-línguas.

As atividades de leitura para apropriação e consolidação do SEA e as atividades de leitura para fruição, realizadas por ambos docentes, parece demonstrar que eles têm consciência que é preciso organizar a rotina de forma que viabilize as duas dimensões: alfabetizar e letrar, bem coerente com as propostas teórico-metodológicas do Pnaic. Nesse sentido, foi possível verificar a influência da formação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa na organização da rotina dos professores investigados.

Outro aspecto importante que não posso deixar de destacar, diz respeito ao trabalho pedagógico realizado pela equipe gestora e pelo corpo docente da escola, que apesar das condições estruturais precárias: prédio alugado, mal conservado, salas de aula mal iluminadas e mal ventiladas, infiltrações e mofo nas paredes, buracos no chão, etc.; e da escola está localizada em um bairro com sérios problemas sociais, como: violência, tráfico de drogas; além das condições precárias do magistério no Brasil, em particular no município de Maceió, que inclui greves e baixos salários; mesmo com todas essas dificuldades, os gestores e docentes realizavam um excelente trabalho pedagógico.

A escola funcionava bem, apesar de não ter uma estrutura adequada que favorecesse a aprendizagem. É possível constatar o bom desempenho da equipe gestora e corpo docente nas avaliações externas como o Ideb⁷¹, que é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil alcance a nota 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. A meta projetada da escola para o ano de 2015 (ano da coleta de dados) era de “4,4”, mas a escola ultrapassou esse alvo, alcançando “4,8”. Esse dado mostra o compromisso dos profissionais com a educação, embora a situação não seja a ideal, mesmo assim, os objetivos foram mais do que atingidos, foram ultrapassados.

⁷¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Considerando a extensão desta pesquisa, amostra da prática docente de dois professores alfabetizadores, é importante dizer que não há a intenção de generalizar os resultados, mas este estudo de caso é indicativo do significado que a formação continuada tem na prática docente, pois esta se constitui como espaço para o professor teorizar e refletir sobre sua prática, construindo novos conhecimentos para poder ressignificá-la.

Esta pesquisa não tem a pretensão de responder todas as questões sobre a formação continuada no campo da alfabetização, pelo contrário! Há o entendimento que esta deve servir para suscitar novos estudos que supram as lacunas existentes nesta investigação. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir de alguma forma para um estudo mais amplo e mais aprofundado sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do Estado de Alagoas e suas relações com os índices de fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando, inclusive, os referentes apontados pelas avaliações externas: SAEB, IDEB e PISA, como forma de comparar esses resultados numa análise mais abrangente dos fatores que podem estar relacionados à dificuldade da escola brasileira em alfabetizar.

Dessa forma, esta pesquisa não termina aqui, mas recomeça com outras inquietações para novas pesquisas e reconhece a importância de ampliar os estudos propondo outras questões, como: quais os saberes sobre alfabetização que os docentes não dominam e precisam dominar para alfabetizar de forma bem sucedida? Quais as dificuldades que os professores encontram em transformar os saberes construídos na formação, em saberes a ser ensinados? Como aproximar as relações entre teoria e prática no campo da alfabetização? E qual seria o papel da formação continuada nessa aproximação?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B; SANTOS, C. F. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRÉ, Marli E. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – UFES. 2007

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL/MEC/SEB. **Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento**. Secretaria da Educação Básica, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento : projetos didáticos e sequências didáticas : ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília : MEC, SEB, 2012a.**

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de**

aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012b.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento** : ano 2 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASLAVSKY, Berta. **O método: panacéia, negação ou pedagogia?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BRITO FERREIRA, A. T. Os saberes docentes e sua prática. In: Andrea Tereza Brito Ferreira; Eliana Albuquerque; Telma Leal. (Org.). **Formação Continuada de Professores: questões para reflexões.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CALDEIRA, A. M. S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1981, p. 47-98.

CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q.; MERCADO E. O. Alfabetização e Letramento. In: **O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento.** (Orgs.) CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q. Maceió-AL: EDUFAL, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER. Anne-Marie. **Alfabetização e Formação dos professores da escola primária.** Revista Brasileira de Educação. Mai-ago. 1998.

CHARTIER. Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escritas: história e atualidades.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail,** Paris: Presse Universitaires de France, 1999.

CÔRREA, N.; SANTOS, A. **Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas.** Educação em revista, Belo Horizonte, 1986, nº 3 p. 4-7.

FAYOL, Michel. Prefácio. In: CHARTIER. Anne-Marie. CLESSE, Christiane e HÈRBRARD, Jean. **Ler e escrever, entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e educação. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. **Em: O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

GAL.VAO, A. e LEAL, T.F. Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E.B. e LEAL, T. F. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GAMA, Ywanoska Maria Santos. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano no cotidiano da sala de aula**. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2014.

GAMA, Ywanoska Maria Santos. **Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras**. 37^a Reunião Nacional da ANPEd . Florianópolis: UFSC:2015.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. 2. Ed. Ijuí, Rio Grande do Sul, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KARMILOFF-SMITH, Annette et al., **Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge about What Counts as a Word**. Cognition, v 58, n. 2, pp.197-219. 1996.

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

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes et al (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F. (et al). Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo : Editora Unesp, 2014.

LEITE, T. M. B. R. **Alfabetização: consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. 2006. 194 f. Dissertação de Mestrado em Educação UFPE, Recife, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do professor alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental Rede Pública Municipal de Maceió**. – Maceió, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORAIS, A. G.; NOÊMIA C. L. **Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética. Um estudo com crianças de Escola Pública**. Recife. trabalho publicado nos Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento, 1989.

MORAIS, Artur Gomes. **Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de reflexão fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: **Apropriação do sistema de notação alfabética**. MORAIS Artur Gomes , ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL ,Telma Ferraz.- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, Phillippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org) Formando professores profissionais: três conjuntos de questões In: **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** trad. MURAD, Fátima. e GRUMAN, Eunice. – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINHEIRO, O. **Entrevista: uma prática discursiva**. In: SPINK, M.J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2000.

POPPOVIC. A. M. **Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo ensino aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1977, nº 21, p. 41-46.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Maria Vilma. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas Profa e Pró-letramento: o que dizem os programas e as professoras?** Dissertação de Mestrado. Maceió, AL: UFAL, 2010.

SILVA, Alexsandro ; MORAIS, Artur Gomes. **Ensinando ortografia na escola.** In: Ortografia na sala de aula . Org. Silva Alexsandro ; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis ed. 1 Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, J.F. e ALMEIDA, L. A. A. Política permanente de formação continuada de professores. In: BRITO FERREIRA, A. T. e CRUZ, S. P. S. (Orgs.) **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SOARES, Magda. **Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M.R. L.FRADE, Isabel C. A. S. (org) **Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?.** São Paulo : Editora Unesp, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte Tese de Doutorado em Educação - Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Abda Alves Vieira. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas.** Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife: O Autor, 2010.

SOUZA, Abda Alves Vieira; SOUZA, Sirlene Barbosa. A análise linguística e sua relação com a produção textual. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Claudia, LIMA, Ana (orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola** – Belo Horizonte: Autêntica Editora , 2012.

SOUZA, Sirlene Barbosa, **O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.** Tese de Doutorado. UFPE. Recife: O Autor, 2016.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SCHWARTZ, M. S. & SCHWARTZ, C. G. **Problems in participant observation**. The American Journal of Sociology. 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. e GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** Org: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET Marguerite, CHARLIER, Évelyne. trad. MURAD, Fátima. e GRUMAN, Eunice. – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002; 2011.

TURNMER, William E. et al. **The Development of Young Children’s Awareness of the word as a Unit of Spoken Language**. Journal of psycholinguistic Research, v.12 n.6, pp. 567-94. 1983.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WOLCOTT. H. F. **Ethnographic research in education**. In: JAEGER, R.M. Complementary methods for research in education. Washington, D. C.: Aera, 1988. p. 187 – 211

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Entrevista

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Escola:
- d) Data:
- e) Série que atua:

Formação acadêmica

- f) Fez Magistério?
- g) Escola Pública ou particular? Particular.
- h) Graduação. Curso:
- i) Especialização:
- j) Onde cursou?
- k) Fez Pós-Graduação *stricto sensu*. Curso:
- l) Tempo que atua em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

1. O início na docência

- Como foi a sua primeira experiência como professor (a)?

2. Experiências Profissionais em Educação

3. Experiência de Formação Continuada destacadas como fundamentais

4. A formação Pnaic

- A formação continuada PNAIC ofereceu fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula na área de linguagem?
- A formação continuada PNAIC propiciou a construção de novos sentidos e significados para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita?
- o que foi que você aprendeu de novo no PNAIC que trouxe pra sua prática?
- Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo trabalhado na área de linguagem que possibilitou mudanças para o trabalho em sala de aula? Descreva essas mudanças (se houver).
- Você identifica qual é a proposta (objetivos) da formação PNAIC?

- Na sua opinião, os objetivos foram alcançados? Por quê?
- Qual é a sua avaliação quanto aos objetivos da proposta de Formação Continuada?
- O que você achou dos conteúdos abordados na formação?
- Quais conteúdos foram mais úteis na sua prática?
- Como você avalia a participação dos professores (grupo) quanto ao interesse, motivação, disposição e participação, neste programa de Formação Continuada? A que você atribui a participação e/ou não participação efetiva no Pacto?
- Como você avalia sua participação e seu engajamento na formação PNAIC?
- A seu ver, o que o professor precisa saber para enfrentar o desafio de ensinar seus alunos a ler e escrever?
- Você acha que o PNAIC ajudou nesta tarefa?
- Tem alguma coisa que você faz hoje, na sua prática que aprendeu no PNAIC?
- Tem alguma coisa que você fazia antes na sua classe de alfabetização, mas que depois do PNAIC repensou e deixou de fazer ou modificou a forma como fazia?
- Você tem uma rotina?
- Como é a sua rotina?
- O que você entende por alfabetização?
- O que você entende por letramento?
- Você utiliza um método específico para alfabetizar?
- Como você trabalha leitura na sua turma?
- Como você trabalha produção textual?
- Como você trabalha a oralidade? Dê um exemplo: