



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado  
Linha: Currículo e Linguagem

**OS SENTIDOS PRODUZIDOS NOS CURRÍCULOS  
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

EDINEIA DA SILVA

Rio de Janeiro

Abril /2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS PRODUZIDOS NOS CURRÍCULOS  
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Por  
EDINEIA DA SILVA

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação  
pelo Programa de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro  
Abril/2015

Dedico este trabalho a todas as normalistas que  
se lançam ao desafio de se tornarem  
professoras.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza, por ter me permitido chegar até aqui.

À minha família, meu porto seguro, pelo cuidado que tem me dispensado em todos os dias da minha vida;

Às minhas filhas, fontes da minha renovação em cada batalha;

À Rosanne Evangelista Dias, minha grande orientadora que habilidosamente provocou em mim o movimento da busca pelos caminhos do conhecimento. Agradeço o acolhimento e principalmente por ter sido exigente, sem deixar de ser terna;

Às professoras que fizeram parte desta pesquisa pela riqueza das narrativas sobre suas experiências;

Aos colegas do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Formação de Professores” que me ajudaram a produzir muitos significados sobre os nossos objetos de pesquisa;

Aos professores do mestrado da UFRJ, que muito contribuíram na minha formação acadêmica;

Aos colegas Pedro Agapito, Paloma Menssor e Maria Helena Vichi pela disponibilidade em ajudar com suas habilidades no uso das tecnologias, com a Língua Inglesa e com a Língua Portuguesa respectivamente;

À amiga Cláudia Maria Domingos e à equipe do PNAIC/Piraí com quem compartilho a paixão pela alfabetização;

À Secretária Municipal de Educação de Piraí, Sandra Gomes Simões, e às Diretoras do C.E. Affonsina Mazzillo Teixeira Campos pela sensibilidade com que acolheram a pesquisa;

A todos os colegas da SME/Piraí e do CEAMTEC que, no dia a dia, me oferecem ricas oportunidades de tecer junto com eles a nossa prática pedagógica.

A vida é um incêndio: nela  
dançamos, salamandras mágicas  
Que importa restarem cinzas  
se a chama foi bela e alta?  
Em meio aos toros que desabam,  
cantemos a canção das chamas!

Cantemos a canção da vida,  
na própria luz consumida...

Mário Quintana

## RESUMO

O final da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003/2012) é um período propício para fazermos uma análise retrospectiva do seu desenvolvimento e dos impactos dos seus resultados para o nosso país. Esta investigação tem por objetivo analisar os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre a abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores. Destaco nos documentos curriculares analisados os sentidos das diferentes abordagens para o desenvolvimento da alfabetização e identifico como estes são recontextualizados no contexto da prática por estes professores. Os documentos utilizados como base de análises foram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), o Pró-Letramento (2005), ambos do governo federal e a Reorientação Curricular Livro IV – Curso Normal (2006), elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEE/RJ. Foram envolvidas na pesquisa oito professoras em exercício na rede municipal de educação do município de Piraí e a empiria foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e relato de experiências. Buscando diálogo com as teorias pós-estruturais, são utilizados os conceitos de Ciclo Contínuo de Políticas e de Recontextualização desenvolvidos por Ball (2009a; 2009b) e Lopes (2005). Entre os resultados da pesquisa, foi possível evidenciar uma multiplicidade de sentidos produzidos sobre as demandas presentes nas políticas curriculares, recontextualizações hibridizadas por sentidos produzidos na formação inicial e outros produzidos nas experiências vividas em outros contextos e a ampliação dos sentidos articulados nos discursos hegemônicos sobre alfabetização, ensejando maior flexibilidade na organização da prática pedagógica, embora o cotidiano da sala de aula aponte necessidades que vão além dos sentidos que as políticas curriculares tentam fechar. No desdobramento dos resultados foi concluída a necessidade de que as articulações discursivas nas políticas curriculares favoreçam a ampliação dos sentidos, legitimando a autonomia dos professores na produção da sua prática pedagógica.

**Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Alfabetização.**

## ABSTRACT

The end of the “ United Nation Decade for the Literacy” (2003/2012) is a good period to do the retrospective analysis of its development and of the impact of its results in our country. The goal of this investigation is to analyse the produced senses by the newly graduated teachers, about the demand regarding the phycogenetic approach, the literacy, the discursive approach of the literacy process, and the phonic method, present in the curricular politics of literacy teachers’ training. I emphasise, on the analyzed curricular documents, the influence of the different approaches for the literacy development, and I identify how this demands are recontextualized on the experience context by those teachers. The used documents as basis of the analysis were the “ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), o Pró-Letramento (2005), both from the Federal government and the curricular reorientation book IV – Curso Normal ( 2006) , drafted by the Secretary of Education of Rio de Janeiro – SEE/RJ. Eight teachers from Piraí were involved on this research and the experience happened through semi structured interviews and experience reporting, looking for a dialogue with post-structured theories, the concepts of ongoing political cycle and recontextualized developed by Ball (2009a-2009b) and Lopes (2005). Among the results of the research, it was possible to evidence a multiplicity of produced senses about the demands present in the curricular politics, recontextualized hybridized for senses produced on the initial training and other produced in the experiences lived in other contexts, and the enlargement of the senses articulated on the hegemonic speeches about literacy, providing a larger flexibility in the organization of the pedagogical practice, although the day by day in the classroom shows the necessity that goes further the senses that the curricular politics try to close. With the results, it was concluded that the necessity of the discursive articulation in the curricular politics benefit the enlargement of the senses, legitimizing the teachers autonomy in the production of the pedagogical practice.

**Keywords: Curriculum. Teacher’s Training. Literacy.**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEAMTEC** – Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos
- CEB** – Câmara da Educação Básica
- CEEL** - Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- CEFIEL** - Centro de Formação do Instituto da Linguagem
- CEFORM** - Centro de Formação Continuada de Professores
- CEFORTEC** - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBOPE** – Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano
- INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas educacionais
- IPM** – Instituto Paulo Montenegro
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NEL** – Novos Estudos do Letramento
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PREAL** – Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- RCCN** – Reorientação Curricular do Curso Normal
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEB/SEED** – Secretaria de Educação Básica / Secretaria de Educação à Distância
- SEE/RJ** – Secretaria Estadual de Educação / Rio de Janeiro
- SEEDUC/ RJ** – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
- SEEDUC/SUGEN** – Secretaria Estadual de Educação/ Superintendência de Gestão de Ensino
- SME** – Secretaria Municipal de Educação



**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRJ** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## ÍNDICE/SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA BERLINDA DOS ESPAÇOS FORMATIVO.....</b>	<b>27</b>
1.1 A revisão de uma trajetória.....	27
1.2 Formação Inicial e Formação Continuada: entre dilemas e estigmas.....	37
1.3 Políticas curriculares na formação de professores e suas abordagens metodológicas.....	41
<b>2 SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....</b>	<b>45</b>
2.1 Sentidos de Alfabetização e Letramento.....	45
2.2 Disputas em torno das abordagens de alfabetização e letramento.....	65
2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA .....	66
2.2.2 Programa Pró-Letramento .....	71
2.2.3 Reorientação Curricular - Curso Normal Livro IV .....	79
<b>3 SENTIDOS PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>84</b>
3.1 A construção do percurso.....	85
3.2 Diálogos e experiências nas práticas alfabetizadoras com os processos de formação.....	91
3.3 As contribuições das políticas curriculares.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

As experiências marcantes, vividas como professora alfabetizadora recém-formada, vêm à minha lembrança, de maneira muito intensa, quando abordo a temática da alfabetização. De todos os lugares que tive a oportunidade de ocupar, ao longo de trinta anos de magistério, como professora, orientadora, diretora, integrante de Secretaria Municipal de Educação, este foi, sem dúvida, o mais instigante. Muitas angústias me acompanharam naquela difícil trajetória, misturando medo e sensação de impotência. A oportunidade de contar com a sensibilidade e o amadurecimento profissional de outros pares mais experientes, em ambientes de formação, foi uma contribuição importante para ir ressignificando aos poucos esta trajetória, tornando-a uma tarefa prazerosa, abrindo possibilidades de muitas descobertas.

Não por acaso, os dez anos de atuação ocupando outra posição, agora como docente da disciplina de Alfabetização, tanto no Curso Normal em Nível Médio como em Cursos de Pedagogia, me fizeram refletir sobre variadas demandas que são suscitadas pela amplitude e complexidade dos objetivos que norteiam uma formação inicial de professores alfabetizadores. Uma formação que pretenda ser resolutiva e consistente, que busque evitar o vácuo entre espaços formativos distintos e que se proponha a ser um dos elos de uma mesma corrente.

A experiência de gestão de sistema de ensino, dentro de Secretaria de Educação, também tem sido provocadora na medida em que vivenciamos angústias em relação às questões da educação de maneira geral e da alfabetização de maneira particular; pois esta perpassa grande parte dos nossos investimentos na busca de melhores resultados.

Ao pensar no contexto em que se situa a alfabetização no Brasil, hoje, podemos levar em conta seus índices, seu histórico, seus conceitos e suas implicações sociopolíticas, econômicas e culturais, para compreender a problemática que a envolve, a partir da ação dos diversos sujeitos e grupos imbricados nesta relação.

O final da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”, período estabelecido pela Assembleia Geral da ONU (2001), para que os países signatários, incluindo entre eles o Brasil, pudessem realizar melhorias em seus índices de alfabetização, sugere uma análise retrospectiva da trajetória da alfabetização em nosso país e a identificação de seus impactos.

O Instituto Paulo Montenegro - IPM<sup>1</sup> revelou, em seus dados estatísticos, que o percentual da população, entre 15 e 64 anos, alfabetizada funcionalmente, foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), criado e implementado por este instituto, em parceria com a ONG Ação Educativa, mostram que durante os últimos dez anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidade de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades, manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada a pessoa que era capaz de ler e escrever um enunciado simples em relação a sua vida diária. Depois de duas décadas a UNESCO sugeriu a diferenciação entre analfabetismo e alfabetismo funcional, passa a ser considerada alfabetizada funcional a pessoa que utiliza a leitura e a escrita para atuar funcionalmente nas práticas sociais de uso e para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em 1990, o IBGE passa a divulgar índices de analfabetismo funcional, tomando por base o número de séries escolares concluídas, inferior a 04 (quatro) anos. (IPM, 2001)

Baseado nas mudanças relativas a estes conceitos, o INAF define quatro níveis de alfabetismo: os alfabetizados em nível pleno, os alfabetizados em nível básico, os alfabetizados em nível rudimentar e os analfabetos. Entre estes, os dois primeiros são considerados como funcionalmente alfabetizados e os dois últimos são considerados como analfabetos funcionais. Podemos perceber pelos percentuais divulgados, que alguns avanços foram alcançados, mas o desafio de cumprir a responsabilidade de socializar estes conhecimentos de maneira plena entre a população brasileira, continua na nossa pauta.

No âmbito dessa discussão, compartilho com a produtividade dos postulados da psicogênese da língua escrita, segundo Emília Ferreiro (1985), da abordagem discursiva do processo de alfabetização, segundo Smolka (1988), do entendimento da alfabetização e do letramento como processos distintos, mas intercomplementares entre si, segundo Soares (1998), mas não desconsidero qualquer conhecimento produzido sobre alfabetização como

---

<sup>1</sup> Organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, e que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área da Educação.

útil às nossas capacidades de recontextualização. Defendo a utilização do termo alfabetização entendido como aquisição do sistema de escrita alfabética, numa abordagem construtivista e do termo letramento como práticas e usos sociais da leitura e da escrita. A opção pelo uso dos dois termos foi feita por acreditar que sejam dois processos distintos e para facilitar a compreensão da análise de suas especificidades.

Ao fazer uma retrospectiva da história da alfabetização em nosso país, Mortatti (2010) aborda a centralidade dos aspectos da alfabetização que são referendados, em cada momento histórico, nas políticas públicas oficiais ao longo de 130 anos. Destaca quatro momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil; cada um, marcado por um novo sentido atribuído à alfabetização: o primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994), marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização, sobretudo os de base fonética. Esta disputa pela hegemonia das políticas curriculares se estende até os nossos dias.

Observou-se que, em cada período, novos sentidos sobre a alfabetização foram sendo produzidos e, com eles, novas formas de orientar o ensino da leitura e da escrita. Cada nova proposta foi sendo incorporada às políticas educacionais vigentes e instaurada como sendo a tábua de salvação para os problemas encontrados.

Segundo Mortatti (2010), as críticas intensas sobre o fracasso escolar na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental - EF, onde se concentrava uma grande parte da população pobre, geraram três modelos teóricos explicativos para este insucesso, nas décadas de 1980 e 1990: o construtivismo (FERREIRO 1985), o interacionismo linguístico (SMOLKA 1988) e o letramento (KATO 1987, KLEIMAN 1995, TFOUNI 1988, SOARES 1998). O modelo teórico construtivista, decorrente das pesquisas de Emília Ferreiro, na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, caracterizou-se como uma revolução conceitual e mantém-se até nossos dias numa posição hegemônica, embora não o seja de maneira exclusiva.

Nas últimas décadas, as discussões suscitadas sobre alfabetização e letramento assumiram variados enfoques, em variados contextos, dentro e fora do nosso país.

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção* da alfabetização, de que trato em seguida. (SOARES, 2004, p.8)

Como nos aponta a autora, nos países de primeiro mundo, as discussões sobre alfabetização e letramento se dão, na maioria das vezes, guardando especificidades nos termos, no Brasil essas discussões têm se entrecruzado e se confundido. A constatação de Soares (2004) denuncia, por um lado, o desnível da apropriação dos conceitos e, por outro, as implicações desastrosas dos males entendidos entre os dois processos, o que na prática resultou em imensas lacunas reveladas com os resultados de avaliações feitas por órgãos governamentais e não governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP e o Instituto Paulo Montenegro – IPM. Nas práticas alfabetizadoras, a ênfase em um ou outro aspecto, sem atentar de forma mais criteriosa para suas nuances mais específicas ou mesmo tomando um conceito pelo outro, tem gerado lacunas no processo e distorções nos resultados da avaliação dos mesmos.

Dados do IBGE/2010 apontam ainda, um alto percentual de distorção idade/ano de escolaridade, acima de 20%, do 3º ao 5º ano. Os resultados ainda insatisfatórios dos níveis de letramento nas escolas brasileiras sinalizam que é preciso buscar alternativas viáveis que possam confrontá-los, sinalizando a resistência dos educadores que, inconformados com estes resultados, acreditam na capacidade potencial das nossas crianças, jovens e adultos.

Ainda hoje, em meio a esses desencontros, grandes debates se travam entre os defensores da abordagem psicogenética e os defensores dos métodos fônicos. Estes vêm à baila para responsabilizar aqueles pelos resultados obtidos. Entre os teóricos do método fônico que mais se destacam, encontramos Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2005). As disputas em torno da fixação de sentidos para adoção de um projeto de alfabetização no Brasil têm girado em torno das concepções do construtivismo, do letramento e das metodologias de base fônica. Em contraposição às duas primeiras concepções, que têm

aparecido de maneira hegemônica nas políticas de alfabetização das últimas décadas, o relatório sobre “Os novos caminhos da alfabetização infantil”, organizado por Capovilla (2005), critica os resultados da alfabetização no Brasil, a partir da análise dos resultados obtidos em avaliação de larga escala. Tomando como exemplo os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, defende a adoção dos postulados do método fônico como meio de superação da atual crise em que se encontra a alfabetização. Este processo de embates em torno dos significados, expressa as diferentes concepções existentes na constituição das políticas curriculares.

Em nossos dias, gera polêmica o que Mortatti (2010) chamou “desmetodização da alfabetização”, como fruto da adoção do modelo teórico da epistemologia genética. Segundo a autora, o construtivismo não pode e não pretende ser, nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. A natureza desta abordagem tem exigido dos futuros professores uma aprendizagem conceitual que deve guiar sua prática, tornando-se indispensável o desenvolvimento da capacidade de equacionar diversas variáveis em jogo, nas situações de aprendizagem e tomar decisões num terreno cercado de imprevisibilidades. As situações de ensino que, embora não sejam as únicas, mas ainda uma importante dimensão do ofício de professor, fica envolta num corolário de incertezas.

Diversos autores identificam movimentos indicativos de rupturas e permanências que permeiam, até os nossos dias, a prática dos professores alfabetizadores que mesclam opções metodológicas que envolvem múltiplas orientações teóricas na busca de resultados exitosos. Esse processo tem suscitado diversas reflexões sobre o fazer do professor alfabetizador, tal como: Frade (2003) em seu artigo “Alfabetização Hoje: onde estão os métodos?” sugere que “o problema da visibilidade ou invisibilidade metodológica pode explicar posturas e práticas de professores e mesmo certo desamparo com relação ao “como fazer”.” (p.19). Magda Soares (2013) em seu texto “Alfabetização: em busca de um método?”, adverte que “sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar”. (p. 96) e Moraes (2006) em “Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?”, nos diz que “precisamos, sim, discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização” (p.11).

O conceito de alfabetismo ou letramento é complexo e multifacetado, pois envolve variadas dimensões que requerem um olhar atento e criterioso para compreendê-lo em suas peculiaridades. Soares (1995) o analisa em suas dimensões individual e social, além de suas

tendências liberal ou revolucionária. Ela focaliza na dimensão individual os processos de leitura e escrita de cada um e na dimensão social são consideradas as práticas que estão para além das habilidades individuais; são consideradas as práticas sociais que são desenvolvidas por determinado grupo social, em determinado contexto histórico que envolve a leitura e a escrita.

Os Novos Estudos sobre o Letramento – NEL, segundo Terra (2013), é um movimento que se consolidou na década de 1990, concebe o termo dentro de uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita e traz novos pressupostos ao estudo do fenômeno, dividindo as opiniões sobre o seu conceito. Enfatiza dois modelos não coincidentes, o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, o letramento é entendido como uma habilidade individual adquirida no contexto educacional, são práticas neutras e universais. No modelo ideológico, ele é entendido como práticas sociais que variam de um contexto para outro e se transformam ao longo do tempo, são práticas afetadas pela estrutura do poder.

Tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) como marco de referência para a compreensão das mudanças significativas, nas últimas décadas, que ocorreram no cenário da educação brasileira, podemos identificar vários desdobramentos que culminaram, com a implementação de políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Destacamos, entre elas, a Reorientação Curricular – Curso Normal (2006), elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEE/RJ. Identificamos, ainda, políticas direcionadas à formação continuada do professor alfabetizador como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), e o Pró-Letramento (2005), ambos de responsabilidade da União.

Com concepções e orientações diversas, os modelos teóricos que orientam as políticas curriculares de alfabetização no Brasil, coexistem na tensão de embates buscando a fixação de seus sentidos nas disputas por hegemonia. Tem sido desafiadora a construção de modelos teórico-metodológicos que atendam as demandas da alfabetização e que sejam adequados aos alunos da formação inicial de professores alfabetizadores. São intrincadas as relações que perpassam o processo de alfabetização e letramento, sobretudo em sociedades tão complexas como as de hoje, onde novos desenhos reconfiguram as relações políticas, sociais, culturais e econômicas, que regem a vida social. Somado a tudo isso, temos os fortes impactos advindos da inserção do uso das tecnologias da informação e da comunicação - TICs.

Tendo em vista a multiplicidade de conhecimentos teóricos e de habilidades práticas que são postas em jogo no espaço-tempo de formação inicial de professores, podemos



compreendê-lo como lugar potente para pensar nas demandas suscitadas pela alfabetização, a partir das contribuições que o seu currículo pode empreender.

O objetivo geral desta investigação é analisar os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre as influências referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, destacando nos documentos curriculares analisados as influências das diferentes abordagens para o desenvolvimento da alfabetização e identificando como estas são recontextualizadas no âmbito da prática por estes professores.

Esta investigação pretende contribuir com os campos do currículo e da formação de professores, ampliando a compreensão destes complexos processos de produção de políticas que se entrecruzam gerando reflexos nesta formação. É importante conhecê-los bem, para melhor problematizá-los, trazendo à tona algumas questões do campo do currículo que interferem nos dilemas da formação inicial do professor alfabetizador; formação que se insere num contexto permeado por lutas, disputas e contradições. O estudo do currículo pode nos possibilitar uma reflexão atual e abrangente ao porte desta demanda, além de nos situar teórica e metodologicamente sobre nossas possíveis opções.

O município onde o trabalho de campo foi realizado, localiza-se na região do Médio Paraíba, também conhecida como região do Vale do Café, cujo cultivo foi durante boa parte de sua história uma importante atividade econômica. Hoje, ela se caracteriza por uma economia local diversificada, com indústrias, comércio, serviços, agroindústria e outros. De acordo com os dados do Atlas Brasil/2013, sua área territorial foi estimada em 506,46 km<sup>2</sup>, com população em torno de 26.314 habitantes em 2012. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do Município, no mesmo ano, foi avaliado em 0,708, desenvolvimento considerado alto (entre 0,700 e 0,799). Nas duas últimas décadas, a Educação foi o item que apresentou maior crescimento, seguida dos outros dois itens que compõem o IDHM, Saúde e Renda. O percentual de frequência dos alunos de 6 a 14 anos, em 2010, ficou distribuído da seguinte forma: 2,33% - não frequentaram; 47,99% frequentaram sem atraso a série indicada para idade; 27,16% - frequentaram o Ensino Fundamental com um ano de atraso na série indicada; 16,70% - frequentaram com atraso de dois anos na série indicada; 1,26% - frequentaram o Ensino Médio e 4,57% - foram identificados em outras situações. O município se percebe avançando, mas com o desafio de ajustar a distorção idade-ano de escolaridade que ainda impacta fortemente seus resultados.

Segundo dados do INEP, o município possui 4.893 alunos matriculados na Educação Básica da rede municipal, 353 docentes e 21 escolas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que produz seus resultados baseado no desempenho escolar dos alunos e no fluxo, apontou que, em 2011, o 5º Ano de Escolaridade alcançou o IDEB de 5.2 e o 9º Ano de Escolaridade, alcançou o IDEB de 4.5, para uma média projetada em 5.0 e 4.5 respectivamente, para cada segmento. De acordo com os dados acima, observa-se, por um lado, um acompanhamento das metas estabelecidas de acordo com o índice de desenvolvimento previsto para a educação básica e, por outro, um percentual considerável de distorção idade/ano de escolaridade.

Funciona no município o Curso Normal, em nível médio, oferecido por uma escola estadual, e, o ensino superior à Distância no Pólo do CEDERJ/CECIERJ, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo oito cursos diferentes, em nível de graduação, entre eles o de Pedagogia. O município é reconhecido nacional e internacionalmente por seu pioneirismo no projeto “Um computador por aluno” (UCA). Experiência iniciada no ano de 2007, com uma escola-piloto, e posteriormente estendida a todas as escolas da rede. O projeto Piraí Digital, como ficou conhecido, através de políticas públicas direcionadas ao setor, fez diversos investimentos visando democratizar o acesso às TICs, oferecendo cobertura de sinal de internet banda larga, em todas as escolas municipais, setores e órgãos ligados à prefeitura e em quiosques, em praças públicas, para o uso da população.

O recorte temporal da investigação foi circunscrito ao período que compreende a Década da Alfabetização (2003/2012). No que tange à análise documental, os seguintes documentos serviram de base de análises: 1) Reorientação Curricular – Curso Normal (2006), elaborado pela SEE/RJ; 2) PROFA (2001) – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, e 3) Pró-Letramento (2005), ambos propostos pelo governo federal.

Embora sejam utilizados para esta análise documentos que referenciam a formação inicial, como o Reorientação Curricular – Curso Normal e outros que referenciam a formação continuada, como os documentos do PROFA e do Pró-Letramento, o foco central desta investigação é a formação inicial. Nesta análise alguns caminhos se tornaram incontornáveis apesar de parecerem incompatíveis. Um deles refere-se à abordagem de dois níveis de formação, a inicial e a continuada, e outro se refere a dois níveis de competência, a do estado e a da União.

Os documentos elaborados para a formação continuada de professores alfabetizadores têm sido utilizados para embasar os sentidos hegemônicos que têm orientado as políticas de

alfabetização no país e que conseqüentemente têm exercido influências na formação inicial. Outra aparente contradição que deve ser elucidada diz respeito à instância governamental na qual esses documentos são elaborados e aos fins para os quais são destinados. O documento da formação inicial em nível médio é elaborado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro e os demais são elaborados na esfera federal, cada um atendendo suas respectivas competências administrativas. Uma análise mais abrangente da formação inicial prescinde de uma visão que enxergue para além das áreas de competências restritas de cada uma destas instâncias, questionando um sistema federativo que atua em regime de colaboração na oferta da educação básica, conforme o que se preconiza no artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O trabalho de campo se iniciou com a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, em setembro de 2014. O parecer consubstanciado foi favorável e os primeiros contatos formais com a Secretaria de Educação do município de Pirai foram feitos solicitando a autorização para a realização das entrevistas com as professoras que atendessem aos critérios estabelecidos. Como critérios para a seleção do público-alvo da pesquisa foram estabelecidos: a atuação na rede municipal em turmas de 1º e 2º anos de escolaridade, a formação no Curso Normal, em nível médio, a partir de 2007 e experiência de, no máximo, cinco anos com as turmas iniciantes de alfabetização.

As entrevistas aconteceram durante os meses de dezembro de 2014 a março de 2015. Em um levantamento prévio feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Pirai/RJ, foram identificadas na rede, nove professoras integrantes do perfil delineado, lotadas em cinco escolas de perfis variados. Entre elas, apenas uma recusou o convite para participar da pesquisa, alegando sentir-se despreparada para uma entrevista. O grupo foi composto de três professoras concursadas, quatro professoras contratadas e uma professora permutada com outra secretaria de educação.

Atualmente, o trabalho de alfabetização na rede segue as diretrizes do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Não existe uma metodologia única, mas princípios que orientam a prática das professoras, baseados nos pressupostos da Psicogênese da Leitura e da Escrita e no conceito de letramento. Todas as professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano de escolaridade) participam do PNAIC.

Foram produzidos dados empíricos por meio de dois procedimentos metodológicos: 1) entrevistas semiestruturadas para analisar os sentidos produzidos sobre as demandas referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, que disputam hegemonia nas políticas

curriculares de alfabetização; 2) relato de experiência significativa sobre as ideias das crianças sobre a escrita, aspectos da metodologia empregada em sala de aula ou respostas que as professoras entrevistadas ainda não encontraram em suas práticas.

As professoras participantes da entrevista leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foi feito um levantamento dos dados das escolas, das entrevistadas e das turmas de atuação em 2014 (Apêndice A). Neste foi feita a caracterização da turma e da escola do professor investigado, nº de alunos, perfil socioeconômico, aprendizagem, alunos incluídos, segmentos que a escola atende, composição da equipe-técnica, tempo para estudo e localização.

Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas contendo um roteiro com dezesseis perguntas em cada uma delas (Apêndices B e C). Também foi solicitado às entrevistadas que fizessem o registro/narrativa de uma experiência significativa, escolhida de sua prática, onde pudessem retratar ideias das crianças sobre a escrita, sobre sua própria metodologia de trabalho ou sobre respostas ainda não encontradas da sua experiência na alfabetização (Apêndice D). Em princípio, a ideia era fazer, no segundo momento, um encontro com todas as entrevistadas para a socialização dos relatos de experiência e para elucidação de questões referentes à entrevista. Devido ao tempo entrecortado pelo período de férias, não foi possível realizar esta troca, então, no segundo momento, foram feitos contatos individuais com cada entrevistada a fim de elucidar questões suscitadas no momento anterior, quando necessário.

Na entrevista, o primeiro bloco de questões tinha por foco perceber os sentidos produzidos sobre as demandas presentes nas políticas curriculares de formação dos alfabetizadores, relativas à alfabetização, ao letramento, à abordagem discursiva do processo de alfabetização e ao método fônico. No segundo bloco, o foco foi em relação às recontextualizações dessas demandas, feitas pelas professoras, no contexto da prática pedagógica.

Durante o mês de dezembro, algumas entrevistas foram realizadas na escola e outras foram agendadas na casa das professoras. Foi um período agitado pelas atividades de final de ano, porém, ainda assim, foi possível realizar um trabalho considerado produtivo, o que garantiu boa qualidade nas reflexões e respostas suscitadas pela entrevista. Em resumo, entre as dificuldades que podem ser elencadas para a realização deste trabalho são incluídas as sobrecargas de atividades do final do período letivo, o contato com as professoras que moravam em locais de difícil acesso, internação de uma professora por problemas de saúde, o intervalo das férias e falta de agenda compatível entre entrevistadora e entrevistadas.

O segundo momento, realizado durante o mês de março de 2015, foi um pequeno retorno às entrevistadas para esclarecer questões pontuais das entrevistas ou dos relatos de experiências. Neste período não houve tempo hábil para submeter a transcrição à apreciação das entrevistadas, antes do encaminhamento à banca avaliadora, embora saibamos da relevância desse procedimento como atitude de respeito ao profissional que tanto colaborou com a investigação.

Algumas questões circunstanciais também causaram preocupação, uma delas foi o fato de eu trabalhar dentro da Secretaria Municipal de Educação, embora não diretamente com a alfabetização. Outra questão foi porque no grupo selecionado, metade das professoras foram minhas alunas da disciplina de Abordagem Psico-Sociolinguística do Processo de Alfabetização.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao entendimento da importância de perceber como as impressões das professoras sobre as demandas da alfabetização e letramento se constituem discursivamente. Na análise dos relatos de experiência, foram observadas algumas peculiaridades da relação entre professora e alunos, tipos de propostas oferecidas, formas como as demandas investigadas foram recontextualizadas nas práticas das professoras, interações linguísticas estabelecidas, convergências e divergências entre o dito e o praticado.

As análises foram feitas a partir de matrizes pós-estruturais utilizando como aportes teóricos os conceitos de ciclos de políticas e de recontextualização desenvolvidos por Ball (1998; 2009a; 2009b) e Lopes (2005).

O conceito de ciclo contínuo de políticas (Ball, 1998) entende e analisa as políticas como um ciclo contínuo constituído por três diferentes contextos que se apresentam como espaços de negociação e de formação de políticas: o contexto de influência, representado por organismos internacionais, agências multilaterais, empresariado, grupos representativos que influenciam a política, universidades, pesquisadores e intelectuais; o contexto da produção, definido como o espaço onde se produzem os textos de definição política; são “resultados de disputas e acordos e competem entre si para controlar as representações da política.” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p.52). O contexto da prática é o lugar onde se realiza a prática, ou seja, nas escolas e nas salas de aula onde as definições curriculares são interpretadas e recontextualizadas e o currículo é criado. Nesses contextos são estabelecidas intrincadas relações entre os textos da política oficial e os discursos que se travam nos contextos políticos; são instâncias inter-relacionadas que se influenciam mutuamente, abolindo a análise unilateral que veio caracterizando as pesquisas em políticas curriculares no Brasil. As políticas curriculares são entendidas como resultado da interpenetração constante

entre os contextos de influência, de produção e da prática, sempre mediada pelas relações de força que constituem o poder.

As políticas vão se tecendo nas relações com a participação ampla e irrestrita de todos os envolvidos no processo. Nesse quadro analítico, podemos entender que a produção do currículo:

*[...] não está circunscrita exclusivamente ao Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. O currículo não apenas é um produto da cultura, mas é um produtor de cultura (DIAS, 2009, p.23).*

Podemos pensar no interior desta dinâmica, nas muitas negociações de sentidos que permeiam cada contexto e os contextos entre si e que são reguladas pelo confronto de suas demandas que são capilarizadas. Aprofundando esta visão, podemos também perceber que estes contextos não incorporam estaticamente a concepção a eles atribuída, eles incorporam posicionamentos diferenciados na tensão das relações que estabelecem entre si. Isto é, todos, indistintamente, podem assumir momentos de influência, de produção ou de prática.

A utilização da metodologia de análise das políticas curriculares proposta por Ball (1998) nos ajuda a perceber os meandros que perpassam a construção de uma política, resultando num constructo que traz em si as marcas das negociações de sentidos consensualizados, sempre mediadas pelas correlações de forças envolvidas no processo social. A resultante contingencial e provisória desse processo nos remeterá sempre à visão do ideal deturpado, pois cada ideal colocado em jogo se verá refletido de maneira diferenciada de sua composição original. Será sempre agregado, condensado, negado, amputado com/por outros ideais. Poderíamos comparar os constructos sociais, que são mediados pela linguagem e as relações de poder, a fatores virtuais, na medida em que não agimos diretamente sobre eles. Cabe-nos apenas participar do “jogo” que os define.

O movimento que vem se delineando permeia todos os contextos, se estende nas mais diversas instâncias e se reinicia, como em um espiral, num novo ciclo de embates, de forças e disputas, ininterruptamente. O ordenamento legal, os textos da política, as ideias emanadas dos contextos de produção, não são impermeáveis. Eles provocam respostas que serão sempre inusitadas: podem ser de afirmação, negação, dúvida, resistência, submissão, entre outras. O resultado do confronto entre as respostas possíveis, mediado pela relação de poder, é que define os rumos da ação política, que se dá numa tensão permanente, pois “os contextos de influência, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam

um ciclo contínuo produtor de políticas sempre passíveis de recontextualização” (LOPES, 2005, p.56).

Um olhar atento ao contexto da prática pode nos trazer muitas descobertas sobre como estas respostas se apresentam e qual é o seu papel na trama das relações que se estabelecem, tecendo os fios da história. Este movimento denominado de recontextualização acontece quando a política muda de contexto. Não há uma recepção passiva, mas sim um tenso processo de negociação de sentidos. Entender como as recontextualizações das demandas que disputam hegemonia nas políticas curriculares de formação do professor alfabetizador podem ser feitas pelas professoras alfabetizadoras recém-formadas, em suas salas de aula, é uma tarefa artesanal que se abre à possibilidade de identificar pistas importantes para a problematização destas políticas.

O conceito de recontextualização envolve as possibilidades de reinterpretações que podem ser feitas e que são inerentes aos espaços por onde há uma circularidade de textos e discursos políticos. Esse conceito se amplia “quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais” (LOPES, 2005, p. 56). As recontextualizações entendidas por processos híbridos nos remetem à consideração de um jogo de negociação de sentidos, sempre mediado por relações assimétricas de poder.

Segundo Ball (2009b), colocar a política em prática envolve um processo de atuação. “É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (p.305). O autor ainda sinaliza que, além de ser um processo social e pessoal, é também um processo material, por ser representado em um contexto material.

Percebidas por este ângulo, as professoras em seus contextos de prática também são produtoras de currículo na medida em que suas formas de atuação afetam as políticas curriculares e por elas são afetadas. Torna-se inconcebível a ideia de uma política curricular neutra e livre das experiências, dos valores, das crenças e das condições oferecidas pelos contextos em que estão inseridas.

*A recontextualização concebida por processos híbridos permite a identificação de movimentos de reinterpretação, reprodução, resistências e mudanças. A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter*

*consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (GARCÍA CANCLINI, 2001 apud LOPES 2005).*

Os sentidos que foram sendo atribuídos ao termo alfabetização, bem como as concepções sobre a sua forma de abordagem foram analisados a partir do conceito de discurso. Em sua concepção, a constituição de um objeto se dá no interior de determinado campo discursivo. Não existe uma essência última que possa defini-lo de antemão, nem mesmo uma verdade na qual ele possa ser inscrito de maneira perene; os sentidos se constroem historicamente. Apesar de assim concebê-los, não existe a negação da existência dos objetos independente do pensamento, ou seja, exterior a ele.

*Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia (LACLAU, 1985, p. 182).*

O entendimento da alfabetização como aquisição de um código, como construção de um conceito ou como a habilidade para codificar sons ou decodificar letras são construções discursivas que tentam dar conta deste fenômeno, sem, contudo, poder anular ou subsumir a sua existência exterior. Segundo Laclau (1985, p.176), discurso é “a totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (tradução própria). Estas categorias se mostram potentes para analisar os sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação inicial de professores alfabetizadores na medida em que ampliam consideravelmente as dimensões observáveis deste objeto de estudo.

No contexto em que essas políticas se inserem, a linguagem é elevada ao estatuto de constituidora das práticas sociais, ou seja, através dela articulamos elementos variados num todo significativo. Este arranjo não possui existência *a priori* e possui caráter contingente e provisório. Com essas especificidades a linguagem nos permite selecionar, entre uma infinidade de elementos, aqueles que nos interessam contornar formando uma composição inteligível. Partindo dessa ideia, entendemos que cada seleção deixa de fora infinitos elementos suscetíveis aos mais variados arranjos e que podem assumir significações diversas. Compreender o papel que a linguagem ocupa no âmbito das políticas curriculares significa levar em conta que os significados não são fixos e nem podem ser aprisionados. Existirá sempre uma constelação de possibilidades que se abre a novos olhares, novos arranjos, novas composições.

O redimensionamento do papel atribuído ao campo discursivo na constituição do social e as implicações sobre a consideração das posições de sujeito faz mudar o foco das



investigações nesta área que já não buscam um princípio único de verdade, mas algumas possíveis formas sobre o “como” estas relações se estabelecem, entre uma infinidade de outras. Os dados empíricos produzidos nesta investigação buscam acompanhar os fios que se entrecem num movimento articulatório produzindo os discursos sobre alfabetização e suas implicações no contexto da prática alfabetizadora de professoras iniciantes. Situadas no cerne desta tensão, elas participam ativamente da produção curricular na medida em que interagem com a política a partir da particularidade da posição que ocupam no campo discursivo.

A relevância da temática relativa à formação de professores alfabetizadores se impõe por suas potenciais possibilidades de intervenção na problemática realidade do alfabetismo da população brasileira. A garantia do direito de participação social está profundamente vinculada à garantia do direito de aprender a fazer uso produtivo da leitura e da escrita neste contexto. Essa é uma condição imprescindível que exige investimentos para que o acesso venha acompanhado de permanência e possibilidades de sucesso na escola e fora dela. Ainda temos um longo caminho a trilhar na busca de melhores resultados, de modo que eles retratem ganhos reais a cada cidadão. Entendemos, no entanto, que a viabilização destas melhorias vem atrelada a melhorias globais que afetam a educação e os demais direitos fundamentais da vida social.

Revisando a literatura disponível<sup>2</sup> a partir de 2010, no banco de teses da CAPES, utilizando como termo de busca as palavras-chave: “formação docente”, foram encontrados 144 resultados e destes, dez abordando a temática da formação continuada de docentes para a alfabetização. Utilizando as palavras-chave: “currículo” e “alfabetização”, simultaneamente, foram encontrados quatro resultados, sendo apenas dois pertinentes à questão da formação docente. Apenas um deles tratava da temática da formação inicial de professores alfabetizadores, em nível médio, na modalidade Normal. Esses resultados são indicativos de que o tema tem sido pouco abordado na produção acadêmica de teses e dissertações dos últimos anos.

Apesar da pouca atenção dispensada a este segmento, segundo os dados do INEP (2014), em termos de Brasil, temos um percentual de 21,6% de funções docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com formação em Curso Normal, nível médio. Esse percentual aumenta para 41,3% quando tomamos por base as funções docentes dos mesmos segmentos no estado do Rio de Janeiro, correspondendo a 38.540 funções docentes.

---

<sup>2</sup> Pesquisa feita em 21/02/2015.

Ainda que exista uma forte tendência apontando para a formação do professor em nível superior sugerindo um decréscimo cada vez maior dos cursos de formação de professores, em nível médio, considero estes números expressivos na medida em que representam parte de uma realidade que carrega em si valores reais, absolutos e singulares que não se relativizam, se comparados numericamente com outras realidades. Entendendo que nas Ciências Sociais o “expressivo” não deve ser considerado somente por questões proporcionais, mas também pelo impacto que determinado fenômeno pode causar afetando vidas que são únicas e irrepetíveis.

A formação do professor alfabetizador é um tema polêmico e que merece fazer parte da nossa agenda de urgências relativas à situação educacional que hoje o país se encontra. A investigação foi desenvolvida em três capítulos organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo contextualiza a formação inicial no Curso Normal, em nível médio; as formações continuadas de professores alfabetizadores oferecidas pelo governo federal no período (2002/2013), analisando suas correlações, estigmas e dilemas; as políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores e suas abordagens metodológicas.

O segundo capítulo focaliza os sentidos atribuídos aos significantes alfabetização e letramento e as suas abordagens, teóricas–metodológicas desenvolvidas durante o Século XX. Identifica as demandas nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, desenvolvidas durante a Década da Alfabetização para as Nações Unidas (2002/2013).

O terceiro capítulo analisa os dados empíricos produzidos com as entrevistas levando em conta os sentidos produzidos pelas professoras no currículo da formação inicial do professor alfabetizador, em Curso Normal, nível médio, e as recontextualizações feitas no âmbito da prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Entre os resultados desta investigação, que busca compreender os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre as influências referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, e as suas possíveis recontextualizações no âmbito da prática pedagógica, foi observada uma pluralidade de sentidos produzidos sobre as demandas curriculares; estes, nem sempre coincidentes com os sentidos preconizados nas políticas curriculares e nem sempre conscientes dessa não coincidência. Embora os sentidos sejam plurais, houve uma recorrência nas dificuldades encontradas no início da carreira profissional, apontada pelas professoras. Nas recontextualizações, foram percebidas algumas lacunas que os sentidos teóricos

produzidos não deram conta; essas lacunas foram sendo preenchidas no contexto da prática com os sentidos produzidos a partir das vivências anteriores.

Em síntese, podemos dizer que esta investigação se justifica pelo fato de que a alfabetização continua questionando seus paradigmas e, embora muito se tenha produzido teoricamente, esta variedade de possibilidades ainda não se traduziu em ganhos reais no alfabetismo da população brasileira, em seu sentido revolucionário. Existe uma busca sobre quais os caminhos que podem nos conduzir a resultados mais favoráveis ao sucesso escolar e extraescolar. Repensar a formação do professor alfabetizador, que não é o único, mas um importante fator neste contexto, a partir das contribuições do campo do currículo, numa abordagem pós-estruturalista, é o convite que esta investigação faz ao leitor na esperança de poder favorecer a ampliação das bases de análise que vão subsidiar a formação inicial de professores alfabetizadores em nosso país.

## **1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA BERLINDA DOS ESPAÇOS FORMATIVOS**

### **1.1 A revisão de uma trajetória**

Ao fazer uma retrospectiva das mudanças ocorridas no cenário da educação brasileira durante a década de 1990, identificamos o desdobramento de fatos e acontecimentos tensionados por movimentos reivindicatórios de âmbito mundial, deflagrados a partir da segunda metade do século XX, no bojo de um ideário consolidado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), envolvendo diversos grupos na defesa de seus direitos e na busca da incursão de uma nova ordem social, política e econômica.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada entre diversos países, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a própria Constituição Federal (1988), ambas imbuídas de uma mesma lógica de garantia de direitos, influenciaram largamente as discussões em torno da política educacional que se desenvolveu no país, sobretudo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Nessas discussões estava presente o desafio pela intenção de promover as mudanças necessárias à melhoria da qualidade da educação brasileira e elencando entre seus itens mais importantes os tópicos referentes à formação inicial e continuada de docentes para atuarem na Educação Básica.

Entendida como ação fundamental e estratégica para dar novos rumos à educação básica, a formação de professores tornou-se uma peça-chave no jogo das políticas educacionais, resultando em várias iniciativas para o campo da formação, entre elas: a elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores (1999) que trazem orientações para as instituições formadoras organizarem seus cursos e para que as Secretarias de Educação desenvolvam seus programas de formação continuada; e o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, desenvolvido de 1999 a 2002, com o objetivo de transformar as práticas tradicionais de formação de professores e afirmar a identidade profissional de formador de professores no sistema público de ensino (MEC, 2002, p. 12).

Os Referenciais para a Formação de Professores, marcadamente orientados por ideias que perpassam os discursos de agências multilaterais e com foco nos seus interesses, situam historicamente o contexto em que foi produzido ao apontar a necessidade da profissionalização do professor mediante a proposição de mudanças nas práticas de formação

e a criação de sistemas de formação que articulassem a formação inicial e continuada. Essa formação se torna um dos alvos a serem atingidos para a concretização de um projeto de educação pensado a partir das demandas do mercado financeiro. Evidencia como pressupostos que a atividade desenvolvida pelo professor implica autonomia e responsabilidade. O desenvolvimento profissional permanente é um direito e uma necessidade intrínseca de sua atuação que tem na docência a sua dimensão principal, embora não se restrinja a ela. Também propugna que a atuação docente não é meramente técnica, mas também intelectual e política, devendo o professor comprometer-se com a aprendizagem de todos os alunos, buscando a articulação entre teoria e prática.

Os referenciais atribuem discursivamente ao professor um papel de relevância ao pontuar termos como “autonomia”, “responsabilidade”, “atuação intelectual e política”, mas ao mesmo tempo, essas atribuições se chocam com alguns pressupostos contidos em políticas curriculares que definem, *a priori*, as bases e os modelos teóricos metodológicos sobre os quais ele deve atuar, ensejando o controle do currículo por meio dos mecanismos de avaliação em larga escala e da responsabilização docente pelos resultados do seu trabalho. As instituições de formação de professores, segundo o que preconiza o documento, devem ter uma perspectiva de parceria e colaboração entre instituições e, destas, com os sistemas de ensino, vinculadas a condições de trabalho, avaliação e carreira.

Na sequência, o documento fala do papel profissional dos professores, situando esta formação no Brasil, em todos os níveis; repensa a atuação e a formação dos professores delineando propostas para tal formação; faz indicações para a organização curricular e destaca a importância do desenvolvimento profissional permanente e a progressão na carreira a partir dos resultados da avaliação do trabalho docente. Este quadro delineava as bases sobre as quais deveriam se assentar os cursos de formação de professores. Lança as bases para o desenvolvimento de uma política meritocrática, atrelando as conquistas profissionais à garantia dos resultados que definem os fins da educação.

As proposições que têm sido utilizadas para referenciar a formação dos professores desde a década de 1990, prescindem de revisão constante com análise rigorosa sobre a pertinência ou não de seus propósitos para a nossa realidade. A desconstrução da lógica de sua formulação poderá servir para ampliar e aprofundar tais análises. É importante levar em conta as influências de agências multilaterais, que por meio de fóruns, convenções, conferências, acordos, buscam hegemonizar determinadas leituras dos contextos sociopolíticos e culturais, produzem debates, definem metas, orientam e monitoram as políticas desenvolvidas. Apesar das diferenças existentes entre os países, existe uma

convergência de propostas que permeiam estes acordos, deixando entrever a intenção maior de ajustar os fins da Educação aos interesses do mercado; a título de exemplo podemos citar o PREAL – Programa para a Reforma Educacional na América Latina e no Caribe.

Tal programa indica, desde os anos 1990, entre as ações amplas para melhorar a qualidade do ensino, entre outros, fortalecer a profissão docente, mediante salários mais atrativos, capacitação e responsabilização perante as comunidades. É importante ressaltar que a responsabilização dos professores pelos resultados da educação desloca o foco de outros determinantes sociais, políticos e econômicos que interferem nestes resultados, atribuindo a eles uma parcela de responsabilidade, que vai além de suas possibilidades de intervenção no processo.

Para a compreensão das implicações entre estas políticas que são produzidas em cada contexto, destacamos o conceito empreendido por Ball e Bowe,(1998), sobre o ciclo contínuo de políticas. Constituído por três diferentes contextos, que se apresentam como espaços de negociação e de produção de políticas: o contexto de influência, o contexto de definição de textos e o contexto da prática. O ciclo de políticas ajuda a entender as intrincadas relações que se estabelecem entre os textos da política oficial e os discursos que se travam nos contextos políticos. Os autores definem, o contexto de influência como aquele pertencente à esfera macro, representada por organismos internacionais, agências multilaterais.

O contexto de produção é definido como o espaço onde se produzem os textos, as teorias que são representadas pelas universidades, pelos pesquisadores, intelectuais orgânicos, e o contexto da prática é o contexto onde as políticas são interpretadas e também produzidas nas escolas e outros diferentes espaços de formação. Esses contextos são compreendidos como instâncias inter-relacionadas que se influenciam mutuamente, abolindo a visão verticalizada que veio caracterizando as pesquisas em políticas curriculares no Brasil. Essa visão tende a atribuir um poder supremo às influências dos órgãos oficiais, desconsiderando os processos de negociações de sentidos que permeiam cada contexto e os contextos entre si. Ressalto, ainda, que todos os contextos do ciclo de política estão marcados por processos de influência, de produção ou de prática, de acordo com as características de sua inserção em cada circunstância.

Dias (2009), ao focalizar as políticas curriculares de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 1996 a 2006, nos ajuda a entender que estas se caracterizaram por um longo processo de embates influenciados por variados discursos que circularam, e ainda circulam, vigorosamente entre os vários contextos que compõem o ciclo de políticas de Ball e Bowe. São ideias originadas na tensão das

relações políticas e disseminadas em textos políticos, com o objetivo de influenciar a produção das políticas para a formação de professores, envolvendo vários atores. É no âmbito dessa produção política que se constrói, num movimento de disputas, um consenso contingente e provisório sobre a significação da política curricular.

A Resolução CEB Nº 02/99 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, materializa parte deste consenso ao representar as negociações possíveis entre posições não coincidentes sobre um dos projetos de formação de professores para o Brasil<sup>3</sup>, pois seguindo a tendência mundial, a LDB 9394/96 em seu art. 62, aponta como requisito a formação em nível superior para a atuação na Educação Básica, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Alvo de opiniões divididas que afirmam, ora a sua condição obsoleta, ora a necessidade de sua permanência, o Curso Normal, em nível médio, assume nesse contexto um caráter provisório, embora não se possa negar sua importância histórica no itinerário de formação de grande parte dos professores deste segmento e seu caráter estratégico na atual conjuntura do país. Em sua defesa, Monlevade (2008), conselheiro integrante do Conselho Nacional de Educação à época da elaboração da Resolução nº02/99, aponta a transição do locus de recrutamento de futuros professores da classe média para a classe baixa e a mudança do eixo rural para o urbano na sociedade brasileira como fatores importantes para a mudança do pensamento hegemônico sobre o itinerário formativo da clientela em questão. A necessidade da inserção no mercado de trabalho e o retardamento da profissionalização, associados à redução do tempo para maior dedicação aos estudos; a precariedade dos cursos privados de nível superior que atendem cerca de 85% dos professores das redes públicas; ensino acadêmico distanciado da realidade da Educação Básica; desinteresse de permanecer na profissão; são alguns dos problemas elencados pelo autor que identifica diferenças cruciais entre a realidade brasileira e a de outros países em que a formação inicial de professores se faz a partir do ensino superior.

Longe de pensar a formação inicial em nível médio sem limitações, Monlevade defende o início da formação de professores no Curso Normal e a continuidade da formação

---

<sup>3</sup> A formação de professores da Educação Infantil e das Séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, tem sido feita a partir de três Diretrizes Curriculares distintas. A Resolução CEB 02/1999 referente ao Curso Normal em nível médio; a Resolução CNE/CP1/2002 referente aos cursos de licenciatura, em nível superior e a Resolução CNE/CP1/ 2006, referente aos cursos de Pedagogia.

em nível superior. Para ele, é superficial achar que a formação inicial em nível superior, por si só, possa ser assimilada em qualidade superior.

Em artigo publicado em 2000, Guiomar Namó de Mello faz uma análise do sistema brasileiro de formação de professores e traça o perfil que os cursos de formação de professores devem ter. Propõe diretrizes institucionais reafirmando que “será necessário que o normal de nível médio seja construído agora como nível superior” (p.106). Percebe-se em suas proposições uma primazia atribuída a este nível de formação, sem, contudo, haver referência mais específica ao curso normal que ainda coexiste junto com outros modelos no sistema analisado. A autora sugere um criterioso sistema de credenciamento de cursos que possa atestar a sua qualidade e um sistema de certificação de professores que possa atestar suas competências profissionais, ambos liderados pela União. São ideias que tendem para a consolidação de projeto de educação assegurado pelas vias de um sistema nacional de avaliação.

Dias (2009), ao investigar as tendências sobre a formação de professores na década de 1996 a 2006, presentes nos núcleos de produção do discurso sobre esta temática, nos diz que:

*Está presente nos textos a defesa de uma correspondência entre o desempenho docente e de seus alunos, ou da escola ou ainda da Educação Básica. Na maior parte das vezes, essa defesa é feita para justificar a reforma curricular da formação de professores, argumentando que professores com melhor formação garantem um resultado mais positivo no desempenho de seus alunos e, por consequência, no quadro educacional. [...]Essa é uma temática envolvida na discussão da avaliação dos professores, uma questão que se fez presente a partir da discussão sobre certificação docente, a criação de uma Agência Nacional de Avaliação Docente e o Exame Nacional de Certificação Docente além do debate sobre a promoção de uma cultura de avaliação presente nos dias atuais (DIAS, 2009, p.106).*

Acredito que a avaliação seja um item imprescindível em qualquer processo social, porém, considero que as proposições deste debate prescindem de uma análise que leve em conta os condicionantes sociais, políticos, culturais e econômicos que configuram o contexto educacional brasileiro. A própria avaliação precisa ser avaliada a fim de que seja permanentemente questionada sobre o que avaliar? Por que avaliar? Como avaliar? E principalmente o que fazer com os resultados dessa avaliação?

Apesar da divergência de opiniões, a decisão sobre a manutenção no artigo 62 da LDB, que admite o Curso Normal, em nível médio, como formação mínima exigida, veio respaldada por outras análises, conforme as que se seguem abaixo:

*Desse modo, a oferta do Curso Normal atende o que prescreve a lei e, além de tudo, possibilita ao poder público proceder à passagem da formação inicial de nível médio para a de nível superior, sem prejuízo da expansão da*



*educação infantil e da universalização do ensino fundamental (PARECER CEB N° 01/99).*

*As dimensões do país e suas desigualdades abissais requerem que tal formação perdure ainda por algum tempo seja porque faltam formadores para níveis mais elevados de oferta para esta área de qualificação, seja porque, nas regiões mais remotas, esta oferta é capaz de gerar respostas mais rápidas e objetivas ao tipo de demanda existente. (CARNEIRO, 2012, p. 464).*

A crescente complexificação da sociedade contemporânea e suas novas demandas impeliram à busca de novos patamares para balizar o Curso Normal.

*É um curso próprio para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. (PARECER CEB N°1/99, p.18)*

Nesse contexto incerto e, de muitas ambiguidades, situa-se a formação inicial do professor alfabetizador, realizada em nível médio, na modalidade Normal. Para efeito de análise sobre as políticas curriculares desenvolvidas no Brasil, para este segmento, no período instituído pela ONU como Década da Alfabetização das Nações Unidas (2003/2012), tomaremos por base a Reorientação Curricular do Curso Normal<sup>4</sup> (RCCN) - Livro IV (2006). A RCCN traz na sua apresentação o histórico de sua construção que, segundo o documento, foi iniciada em 2004 por vários grupos de trabalhos constituídos por consultores de instituições de ensino superior e professores de escolas da Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ).

Este grupo foi responsável pela primeira versão do documento, contemplando cada área de conhecimento, dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa versão foi enviada a todas as escolas para leitura, análise e considerações, resultando numa segunda versão que foi entregue ao corpo docente no início do ano subsequente para desenvolvimento e avaliação no cotidiano escolar. Os subsídios enviados pelas escolas no decorrer deste processo foram consolidados no documento final. A implantação destas orientações se deu de forma paralela às formações continuadas dos professores de diversas áreas.

Tal processo evidencia mais uma vez a dinâmica apontada no ciclo contínuo de políticas, no qual os contextos se transmutam dinamicamente assumindo posições de

---

<sup>4</sup> O documento foi elaborado na gestão da, então, Governadora Rosinha Garotinho e do Secretário de Educação Cláudio Mendonça; tendo como autoras Marta Feijó Barroso e Mônica Mandarino.

influência, de produção e de prática sem a possibilidade de uma delimitação rígida que os fixem definitivamente. As relações políticas de múltiplas ordens vão delineando as negociações provisórias que vão definir a política em determinado momento.

Analisando a matriz curricular do Curso Normal, em nível médio, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (AnexoA), podemos observar que a temática da alfabetização aparece como uma disciplina, denominada Abordagens Psico Sociolinguísticas do Processo de Alfabetização. Ela faz parte da formação complementar e compõe junto às demais disciplinas, a formação profissional no Curso. A carga horária total da disciplina é de 160h, distribuídas nos 3º e 4º anos. Ela vem inserida na grade curricular ao lado de outras disciplinas, compartilhando um estatuto simétrico de valor. Sua finalidade vem assim descrita: “uma de suas tarefas é garantir que os futuros professores possam ter acesso à teoria produzida na área de alfabetização [...] Outra tarefa fundamental é incentivar a formação de professores (as) pesquisadores (as) da própria prática” (RCCN, 2006, p.125).

A consideração do peso social que a temática alfabetização produz, haja vista os resultados de avaliação de larga escala, os acordos internacionais e os impactos do insucesso na alfabetização presentes na sociedade, nos autorizam a pensar algumas questões sobre a posição que a disciplina ocupa ou pode ocupar nas relações que se estabelecem entre os componentes curriculares e entre estes e suas possíveis contribuições de ordem social e política.

Em primeiro lugar, podemos dizer que a aquisição e usos da leitura e da escrita oferecem condições mais favoráveis de permanência e sucesso na escola, são aprendizagens que têm valor estratégico na cultura escolar, influenciam todo o processo educacional e repercutem ao longo de toda a vida pessoal e social dos educandos. Em segundo lugar, um sistema, que segundo dados do INEP (BRASIL, 2011), acumula altas taxas de distorção idade série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, variando entre 23,3% no 4º ano e 25% no 5º ano, fora do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano de escolaridade), sinaliza a necessidade de respaldar seus professores, independente do ano de escolaridade em que atuem, para lidar com questões referentes à alfabetização, que atravancam todo processo escolar. Em terceiro lugar, analisando o dado revelador de que apenas 25% da população entre 15 e 64anos, possui um nível pleno de habilidade de leitura e escrita, segundo o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional da população brasileira (2011), podemos inferir que a nossa população ainda não tem potencializada a possibilidade de plena participação social. Essas são algumas questões que podem justificar uma revisão sobre o posicionamento da disciplina no currículo.

É importante lembrar que a definição do conceito de alfabetismo tem uma peculiar importância num estudo que se propõe a investigar a formação inicial do professor alfabetizador. Este termo, segundo Soares (1995), entendido como um estado ou uma condição, refere-se, não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade; podendo ser agrupado em duas dimensões: a individual e a social.

Na dimensão individual são envolvidos dois processos distintos, ler e escrever. A leitura engloba comportamentos que vão desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. A escrita engloba comportamentos que vão desde a capacidade de transcrever sons, até a capacidade de se comunicar adequadamente com um leitor em potencial. Nas palavras da autora, o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica; tanto que em 1957, a Unesco já reconhecia que é impossível se referir a alfabetismo e analfabetismo como duas categorias diferentes.

Na dimensão social do alfabetismo, são considerados além do estado ou condição pessoal, o conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. Sob o ponto de vista liberal, o alfabetismo é considerado em virtude da funcionalidade adequada de um indivíduo em determinado contexto social, daí a expressão alfabetismo funcional. Alguns críticos apontam que o alfabetismo funcional apenas reforça e aprofunda relações e práticas de discriminação social e econômica, à medida que o prepara apenas para a utilização acrítica destas práticas. A ênfase na funcionalidade como característica fundamental, influenciou fortemente a definição de alfabetismo proposta pela Unesco, para fins de padronização internacional das características educacionais, na revisão feita em 1978, da recomendação de 1958 (SOARES, 2003)

Como já afirmado anteriormente, na perspectiva revolucionária, o alfabetismo é visto como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. Torna-se impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político.

As dimensões e perspectivas apontadas por Magda Soares (1995) em seus estudos acerca do conceito de alfabetismo revelam a complexidade do termo. Estes apontamentos nos abrem inúmeras possibilidades interpretativas para se pensar as questões da alfabetização como desafio, ainda imperioso, em nossa história contemporânea. Pensar contribuições que se

efetivem a partir da formação inicial do professor alfabetizador implica ampliar as discussões em torno do currículo que viabiliza esta formação.

*[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 1985, p.24).*

Neste sentido, podemos pensar no caráter abrangente e profundo desta formação, que configure um arcabouço capaz de produzir instrumental útil para compor e recompor alternativas viáveis, se não para todas, mas para uma parcela considerável de configurações que requeiram intervenções educativas efetivas e para a conquista de um alfabetismo em perspectiva revolucionária.

A produção de um currículo de formação que leve em conta as múltiplas facetas, expostas acima por Soares, envolvendo a natureza psicológica, sociológica e linguística do processo de alfabetização e conjugando-as aos condicionantes de ordem política, social, cultural e econômica assemelha-se a uma equação de difícil resolução. Muitos caminhos têm levado a visões parciais que priorizam um ou outro aspecto isoladamente, não contribuindo para uma consistência formativa. Esta consistência formativa é aqui entendida com toda limitação que a expressão pode carregar, haja vista as incomensuráveis situações que permeiam o cotidiano escolar e que a prática formativa não pode comportar; isto é, aquilo que extrapola, que é inesperado, surpreendente ou inusitado.

*Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada (s) teoria (s) educacional (is), fundamentada (s) em determinada (s) teoria (s) do conhecimento e integrantes de determinado (s) projeto (s) político (s) que lhe dá (dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico. (MORTATTI, 2010, p. 329).*

Somando-se a isso, a formação dos professores também ficou atrelada aos modelos vigentes em cada momento histórico, conforme a análise abaixo, correspondente ao mesmo período histórico descrito acima.

*Ao longo desse período histórico, foi-se consolidando um modelo de formação de professores de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal para executar algo próximo do que denominamos, hoje, “projetos didático-pedagógicos oficiais”, os quais buscam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais do momento histórico em que são gerados (MORTATTI, 2008, p. 474).*

Pouco se pensou em compor um referencial de formação mais abrangente e que equacionasse, de fato, tantas variáveis ao mesmo tempo. O acesso descontextualizado aos conhecimentos produzidos sobre alfabetização não garante por si a flexibilidade necessária para as exigências da prática profissional, conforme o que defende Soares, nem possibilita o desenvolvimento de currículo como produção de sentidos. Concordo com Lopes e Macedo (2011), na contribuição das abordagens pós-estruturalistas para a análise dos sentidos das políticas curriculares que despontaram no cenário brasileiro a partir do início deste século. Busca-se nesta abordagem, a superação da visão de currículo como algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar.

*O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo (LOPES e MACEDO, 2011, p.38).*

Nas disputas discursivas os sentidos particulares, vão sendo negociados e se articulam, de forma provisória e contingencial, no texto das políticas curriculares da formação de professores, mediados por relações de poder. A efervescência de ideias, posicionamentos, debates, conflitos insere-se num jogo mediado pela linguagem e o poder. A defesa de ideias e abordagens sobre os processos de alfabetização e letramento também se insere neste jogo, definindo de forma contingencial e provisória a significação de ambos os processos em cada

momento ao longo da história. São construções discursivas que tentam fechar determinados sentidos sem efetivamente consegui-lo. O entendimento do currículo como produção de sentido problematiza a sua concepção como algo dado *a priori* e postula que é no interior das relações sociais que estes processos, de alfabetização e letramento, vão sendo significados e ressignificados.

Feitas as análises sobre a formação inicial, pensemos agora no que se tem proposto para a formação continuada de professores e que, de alguma forma, também exerce impacto sobre a formação inicial, na medida em que caminham de forma articulada.

## **1.2 Formação inicial e continuada: entre dilemas e estigmas**

Frequentemente, nos discursos das políticas de formação, a imagem do professor é associada a ideias depreciativas que o desvalorizam criticando sua má formação e falta de competência para dar conta dos desafios da profissão. Paradoxalmente, tal discurso vem entrecruzado com o discurso da valorização docente. Esta tem sido a justificativa para que os mesmos sejam submetidos a processos de formação continuada.

A articulação entre a formação inicial e continuada de professores nos oferece elementos para pensar em que bases vieram se assentando esta articulação no período em questão. Qual é o papel do professor alfabetizador? E novamente nos vem as indagações: quais são os currículos de formação que melhor responderão às demandas atuais? Que conhecimentos priorizar? Como promover práticas significativas de alfabetização e letramento?

No âmbito das políticas curriculares direcionadas à formação continuada de professores alfabetizadores, identifiquei, no período analisado, dois programas de abrangência nacional, desenvolvidos pelo Ministério da Educação: o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Brasil, 2001) e o PRÓ-LETRAMENTO (Brasil, 2005). Os programas foram desenvolvidos com periodicidade anual, com carga horária de estudo específica, reservando-se parte desta para o trabalho nos grupos de estudo e outra parte para os estudos e elaborações individuais. Estes programas foram concebidos a partir das diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2011), referentes à formação de professores e valorização do magistério. A qualificação do pessoal docente foi definida como prioritária, tornando-se uma condição para a melhoria da qualidade da educação, desde que associada às condições de trabalho, salário e carreira.

O PROFA (2001) em seu documento de apresentação foi justificado pela “necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (p.5). Ele foi concebido no interior do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação. Tal programa tinha como meta aproximar os professores das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com a intenção de fazê-los utilizar tais orientações como subsídio em sala de aula. Entre outros, teve por objetivos “incentivar e apoiar a implementação e o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores no sistema de ensino, visando mobilizar as escolas e estimular os professores para o estudo permanente em grupo, o trabalho em equipe e a troca de experiências” (Brasil, 2002, pp. 9-30). Em sua versão inicial, foram diagnosticadas várias necessidades em relação à formação profissional, destacando-se a aquelas referentes ao processo de alfabetização. Surge dessa necessidade a criação do programa de formação continuada para o professor alfabetizador.

O material disponibilizado no PROFA era composto de material impresso para os formadores, com um guia de orientações e um guia do formador. Para os professores cursistas, uma coletânea de textos para aprofundamento teórico e catálogo de resenhas para consultas, além de vídeos ilustrativos que foram gravados nas salas de aula de professores da rede pública de São Paulo que de acordo com o documento, possuíam reconhecido mérito pelo trabalho desenvolvido em alfabetização e que compunham um grupo de referência para este fim. O programa deu especial atenção ao aspecto metodológico da formação, que contou com a experiência profissional de muitos profissionais que integraram a equipe de formadores do Programa, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as Universidades.

Em 2005, o Pró-Letramento, com estrutura e objetivos semelhantes foi oferecido pelo MEC, estabelecendo parceria com as Universidades da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>5</sup> e os Sistemas de Ensino. Foi aberta a participação a todos os professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes às escolas públicas, focalizando as áreas de Alfabetização/ Linguagem e Matemática. O programa teve um formato semipresencial, com atividades presenciais e a distância, utilizando-se de textos, vídeos e atividades diversas.

---

<sup>5</sup> Esta Rede foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos. É composta pelas Instituições de Ensino Superior Públicas que elaboram materiais orientadores para cursos à distância e semipresenciais. A coordenação e o suporte técnico e financeiro é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Ambos os programas trazem como aporte teórico a epistemologia psicogenética, expressa nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) e o conceito de letramento, entendido como “estado ou condição de quem aprende a ler ou escrever” (SOARES, 2003 p. 17). Apesar de trabalharem com ênfases diferenciadas; enquanto o PROFA acentuou mais a dimensão do construtivismo na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, o Pró-Letramento ressaltou a importância dos processos de alfabetização e letramento caminharem juntos; sua proposta era a de alfabetizar letrando. Somado a isso, ele também inseriu pressupostos da matriz teórica que embasa o método fônico que recomenda a sistematização do processo de alfabetização e o trabalho com a consciência fonológica. No capítulo II, faremos uma leitura mais profunda e abrangente destes programas.

Podemos perceber algumas diferenças importantes entre os dois programas; entre elas: os sentidos atribuídos à formação continuada em cada um dos programas; o PROFA deu maior ênfase ao processo de alfabetização, como aquisição do sistema de escrita alfabética, segundo a psicogênese da língua escrita e desdobrou seu foco entre a formação do professor alfabetizador e a formação dos seus formadores enquanto o Pró-Letramento deu maior ênfase à importância dos processos de alfabetização e letramento serem desenvolvidos simultaneamente, agregando alguns conceitos desenvolvidos pelo método fônico e manteve seu foco na formação do professor alfabetizador.

A justificativa sobre a necessidade da formação continuada é dada a partir dos seguintes pressupostos expressos na apresentação do guia do formador do Programa de Formação do Professor Alfabetizador:

*A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostos, fato é que contamos ainda, no Brasil, com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita. [...] Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados (PROFA, 2001, p. 1).*

Tal pressuposição, inserida no jogo da linguagem, faz ressoar de maneira reticente e indefinida o duelo entre causas e causadores do fracasso anunciado. Por outro lado, na mesma citação, as referências de qualidade para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, são reduzidas a situações didáticas e materiais adequados. Esta formação é vista na proposta como uma medida corretiva. A construção discursiva sugere que ações têm sido empreendidas sem resultados, devido a uma “falta” que reside nos professores e seus formadores.



O Pró-letramento, em seu guia geral, define a razão da formação continuada da seguinte forma: “A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (PRÓ-LETRAMENTO, 2007, p.2). Evidencia-se nesta proposta, um olhar mais criterioso em relação a esta formação, embora ainda permaneça latente a necessidade de medidas que interfiram, também, no âmbito da formação inicial. Aqui, a formação continuada é vista como uma exigência profissional, mas “deve-se destacar, no entanto, que a melhoria da qualidade depende de inúmeros aspectos que vão muito além da formação continuada dos professores, [...] voltados à melhoria nas condições de trabalho dos professores, infraestrutura das escolas, democratização da gestão educacional e escolar” (ALFERES; MAINARDES, 2012, p.24).

Ao analisar mais detidamente alguns sentidos produzidos nas políticas de formação continuada para professores de alfabetização, é interessante perceber em que medida ela é mais caracterizada pelo espaço-tempo no qual se desenvolve e menos caracterizada pela natureza dos pressupostos sobre os quais se assenta.

A compreensão da formação continuada como exigência profissional é um fator que nos leva a pensar: sobre quais parâmetros ou referenciais eu diferencio a adjetivação de uma formação, caracterizando-a como inicial ou continuada? Estes espaços distintos de formação guardam especificidades, tanto em relação a sua forma de abordagem, como em relação as suas possibilidades concretas de elaborações teóricas e práticas.

A formação inicial e continuada do professor alfabetizador, pensada em sua *práxis*, como se fosse um bloco único e sem diferenciação, impede a formulação de questões que possam favorecer uma compreensão mais abrangente de aspectos que as envolvem, entre eles: quais possíveis relações entre o que tem sido priorizado na formação continuada e na formação inicial? Uma pode ser tomada como substitutivo da outra? Que sentidos são reforçados nessa relação? Responder a essas questões pode nos ajudar a delinear as especificidades de cada uma delas.

Embora os dois programas de formação continuada para o professor alfabetizador, desenvolvidos na última década, partam de pressupostos diferenciados em relação à concepção da formação continuada, existe recorrência em seus conteúdos com algumas diferenciações referentes à formatação, à ênfase dada aos aspectos abordados e mesmo na introdução de matrizes teóricas; porém, o pano de fundo permanece. Prioriza-se uma certa “didática da alfabetização”, ancorada nas ideias que disputam a hegemonia desse embate, sem maior ênfase em aspectos de ordem social, cultural, econômica e política.

Pensar nesses conteúdos, que são desenvolvidos nos programas de formação continuada, como a necessidade de intervenção para resgatar uma formação inicial entendida como deficiente (argumento do PROFA), nos remete à necessidade de repensar esta formação inicial. Entendemos que algo que deveria ter sido construído anteriormente, na formação inicial não se construiu e continuará sofrendo os mesmos prejuízos, se não houver ajustes que possam reorientá-la; perpetuando o estigma da má formação dos professores e seus formadores. Por outro lado, se pensamos os conteúdos da formação continuada como exigência profissional (argumento do Pró-Letramento), o que de fato eu concordo, precisamos também definir sobre quais parâmetros esta formação deverá ser construída, a fim de obter uma configuração condizente com os seus propósitos e que aponte para avanços consistentes. A descaracterização dessas formações contribui para o rebaixamento de suas potencialidades e a redução de suas abordagens aos aspectos didáticos metodológicos não favorecem o desenvolvimento profissional e de um fazer pedagógico que esteja em consonância com as demandas de nossos tempos.

O emaranhado de fios que se entretecem formando o conceito de alfabetismo, que, como foi visto, está longe de ser um conceito único e aplicável a qualquer circunstância, reforça a ideia de que a cada dia mais a tarefa do professor alfabetizador torna-se mais complexa e por isso sua formação deve ser permanentemente repensada e problematizada a partir do lugar que ela ocupa no contexto das políticas educacionais que foram construídas no cenário de globalização das últimas décadas.

### **1.3 Políticas curriculares na formação de professores e suas abordagens teórico-metodológicas**

A escolha da abordagem do ciclo de políticas (Ball e Bowe, 1998) se deve ao entendimento desta como apropriada para analisar as políticas educacionais para a formação de professores que se desenvolveram no Brasil no período da Década para a Alfabetização (2003/2012). Em entrevista a Mainardes (2009), Ball define o ciclo de políticas como um método para analisar as políticas e não uma descrição. É uma forma peculiar de olhar este objeto levando em conta sua natureza volátil, disforme, precária e contingente.

Esta forma de olhar não deixa escapar algumas características próprias das políticas que estão situadas nos entremeios das relações que se estabelecem entre os sujeitos nos vários contextos e nos contextos entre si. Fruto de negociações, embates, disputas e consensos, ela é capaz de representar temporariamente a intercessão possível entre interesses diversos. São

movimentos ininterruptos que se dão em contextos diferentes e com diferentes possibilidades de manifestação, intervenção, determinação e alcance. Tais possibilidades não se impõem de forma determinística, mas são dependentes de um conjunto de fatores que as determinam; seja de ordem cultural, social, econômica ou política.

Segundo Ball (2009, p.305), “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”. Desta forma, ele rejeita totalmente a ideia de implementação da política. Há espaço para a atuação dos sujeitos no contexto de influência, no contexto da definição do texto, e no contexto da prática. Os processos de atuação se fazem antes, durante e depois da definição dos textos políticos, sem possibilidade de previsão dos seus resultados ao longo do processo. Estes, por sua vez, fazem parte da composição da política que num movimento cíclico se reconfigura em novos processos.

As ideias que surgem e que se constituem como forças nos contextos do ciclo de políticas, como, por exemplo, as que aparecem nos textos dos documentos de agências multilaterais sobre os objetivos da educação e da formação docente compatível para atender a determinados fins, se constituem em alvo de disputas para significar a política que vai orientar o pensamento e os esforços dos Estados-Nação na organização do seu ordenamento legal. Da mesma forma, dentro de cada país, as disputas para influenciar os sentidos que se deseja fixar, ainda que provisoriamente, também figuram num palco onde muitas diferenças estão em cena. Essas diferenças se expressam por meio de textos, de estudos, de palestras, de livros, de congressos e outras formas de difundir crenças, conseguir a adesão de novos adeptos e fortalecer as bases na luta política. Os textos políticos são reinterpretados e divulgados para a sociedade.

Imprimem-se, no movimento descrito, as possibilidades de interação dos atores que agem e reagem das mais variadas formas; seja confirmando, contestando, indagando, provocando, burlando, resistindo ou se omitindo, entre outras. Uma definição política não encerra em si uma ideia única e não tem o poder de determinar ou conformar o comportamento das pessoas. Ela não compõe sozinha o processo político em sua plenitude. Esse processo, para se completar, depende das respostas que vão legitimá-lo, ou não. No contexto da prática essas respostas podem ser entendidas como complementares ao processo, sendo consideradas também como parte da mesma disputa pela significação coletiva de interesses particulares, ou seja, estas também são consideradas políticas. “Estes textos formam parte de um ciclo político composto por âmbitos e lugares significativamente diferentes,

dentro dos quais se encontram em jogo uma variedade de interesses” (BALL, 1998, p. 106 – Tradução própria).

O contexto da prática oferece pistas sobre necessidades que serão formuladas e defendidas de acordo com interesses variados. Embora nem sempre reconhecido como tal, ele é um âmbito importante como gerador de políticas. Para Ball (2009), a transformação de textos da política em ação são tarefas muito complexas. Envolvem entre outros fatores as condições materiais que as viabilizam, os sentidos atribuídos aos seus termos, os projetos de vida e a visão de mundo dos sujeitos, os macros e micros contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e as suas inter-relações.

Os contextos da prática dos professores alfabetizadores estão largamente implicados por essas variáveis e a consideração destas pode favorecer uma análise criteriosa e abrangente. Os múltiplos sentidos produzidos no currículo da formação inicial, incluindo as experiências escolares anteriores ao Curso Normal e as extraescolares adquiridas ao longo da vida, se atritam com os sentidos produzidos no ambiente profissional gerando práticas singulares. Ball (2009) nos diz que as políticas são feitas para escolas ideais, imaginárias, sem levar em conta as contingências do mundo. Desse modo, olhar para ela como se fosse linear, ordenada, unidirecional, como algo a ser implementado, é deixar escapar por entre os dedos a sua natureza. Ele propõe outro posicionamento ontológico, que olha as políticas a partir de suas características complexas, instáveis, contraditórias, não lineares.

Ao dizer que as políticas se assemelham à trajetória de um foguete, o autor afirma que as políticas se movem no tempo e no espaço com graus de incerteza. Elas iniciam sua trajetória, ascendem, declinam e caem sem saber ao certo onde vão cair. Podem acidentarse ou fazer uma realização espetacular, ou seja, não têm trajetória definida *a priori*.

Somado aos três primeiros contextos já mencionados, Ball ainda acrescenta dois outros, o contexto de resultados e efeitos de primeira ordem, que se referem à mudança de comportamento dos professores, e os de segunda ordem, que se referem ao desempenho dos alunos e o contexto da estratégia política, que propõe novas alternativas baseadas nos resultados. São contextos importantes para serem levados em conta, pois dão visibilidade aos desdobramentos da política e suas estratégias de superação.

Outro conceito que será utilizado para a análise das políticas curriculares para a formação do professor alfabetizador será o de recontextualização por hibridismo, desenvolvido por Ball (1998) em uma matriz pós-estruturalista. Ao aprofundar seus estudos nas relações que se estabelecem entre contextos globais e locais, ele procura investigar as políticas desenvolvidas nos macrocontextos e seus reflexos nos microcontextos. Para este

propósito, o autor se apropria das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais para entender as diferentes formas de incorporação que se figuram nos contextos locais.

Basil Bernstein concebeu o termo recontextualização como fragmentos de textos, assinados ou não pela esfera oficial, que circulam no corpo social da educação e que, em cada localidade, serão apropriados, valorizados, selecionados ou associados entre si de maneiras diversas. Com um enfoque estruturalista, ele construiu um modelo ancorado em pares binários interconectados. Diferenciou o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico; representados respectivamente pelo Estado e pelos educadores, Universidades, produtores de literatura especializada. Ele tenta definir uma gramática das transformações dos discursos e de constituição da estrutura dos discursos pedagógicos. Na sua concepção, o discurso instrucional, ao ser deslocado para o contexto educacional, é incorporado num discurso regulativo e se transforma num discurso pedagógico.

Ball incorpora a essa construção teórica a análise de políticas culturais que permitem amplas possibilidades de leituras e interpretações dos textos políticos. Conceber a recontextualização por processos híbridos, numa perspectiva de não fixação das identidades é:

*Entender as políticas de currículo não apenas como política de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimentos, mas como políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso ou alcançar uma transformação social (CANCLINI apud LOPES, 2005, p. 56).*

Os processos de recontextualização deixam entreabertas as fendas que permitem a atuação política, com maior ou menor grau de possibilidades de aceitação ou resistência em relação aos textos e discursos, ou fragmentos deles, que invadem cada contexto. A exemplo do PREAL (2009), os imperativos das políticas globais deliberam sobre os fins da educação, orientados por interesses do mercado capitalista, exercendo grande impacto sobre os atores que nela atuam em cada contexto. Aos fins consensualizados interessa um determinado perfil de professor.

Estas cadeias disparam uma profusão de ideias que misturam várias lógicas que se hibridizam. Segundo Canclini, citado por Lopes (2005, p. 57), o processo de hibridização possui três processos fundamentais: a descoleção, que é o desmanche de coleções prévias, associando conceitos aparentemente contraditórios; a desterritorialização, que é a perda da relação “natural” entre culturas e territórios geográficos e sociais; e a reterritorialização, que é a realocação territorial, relativas e parciais de velhas e novas produções simbólicas. Esses processos são os responsáveis pela produção dos gêneros impuros, híbridos pela

impossibilidade de classificá-los, segundo os modelos das antigas coleções curriculares classicamente definidas.

A tentativa de olhar para as políticas curriculares buscando ordenamento, linearidade, regularidade, pontos de inflexão é possível, desde que se ignore uma quantidade inestimável de fatores intervenientes, sutis e ávidos, que transitam pelo tecido das relações. Pensar as políticas naqueles termos não é tarefa fácil; exige do pesquisador atitude humilde e a constante vivência nos limites da tensão saber/não saber.

## **2 SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

### **2.1 Sentidos de Alfabetização e Letramento**

Tendo por interesse a investigação dos sentidos produzidos no currículo da formação inicial do professor alfabetizador, durante a Década da Alfabetização, instituída pela ONU (2003/2012), afirmo a centralidade da linguagem no contexto das relações sociais. Em primeiro lugar, porque os sentidos construídos sobre alfabetização e, posteriormente, sobre o letramento são partes de uma construção histórica e cultural condicionados por aspectos políticos, sociais e econômicos. Estes são forjados nos contextos em que se situam, não sendo possível pensá-los como verdades apriorísticas com existência independente das relações sociais que os significam ou dependente de um ator que expresse a pura e universal essência humana que deve ser perseguida, a fim de alcançar uma plenitude subjacente a todos os seres.

Em segundo lugar, porque a linguagem ocupa um papel central na elaboração destes constructos, pois eles só são possíveis de serem significados e apreendidos à medida que são constituídos por meio da linguagem. O discurso envolve ideias implícitas ou explícitas, gestos, palavras, símbolos, ações, representações, rituais, que marcam determinados sentidos. Discurso refere-se a um conjunto de regras de produção de sentidos que foi desenvolvido para pensar a política. Destaca-se no conceito a importância da dimensão da significação para a constituição da realidade.

Os sentidos são produzidos a partir das variadas posições que são ocupadas pelos sujeitos, nas quais concorrem as imbricações de gêneros, classes sociais e etnias. O que confere imprevisibilidade aos sentidos construídos e às suas múltiplas leituras, muito embora tais sentidos tenham uma limitação nas possibilidades de interpretação.

Uma retrospectiva dos sentidos que foram se constituindo em torno da alfabetização é necessária para a sua compreensão e a de seus desdobramentos. Esta tarefa requer um intenso exercício de análise, a fim de não deixar escapar a percepção das implicações dos contextos sociais, políticos, econômicos, epistemológicos, sobre os sentidos constituídos. Esse conceito vivo e dinâmico tem se transformado ao longo do tempo trazendo em si as marcas de determinadas visões de mundo hegemônicas em determinados tempos e determinados espaços. Segundo Pérez (2008, p. 178), “dos ideais humanistas da Reforma Protestante no século XVI à concepção de *Alfabetização como Liberdade* que informa a Década das Nações Unidas para a Alfabetização da Unesco (2003-2012), verificam-se mudanças significativas no conceito e na forma de praticar a alfabetização”. Utilizando como referência o mapeamento das diferentes concepções de alfabetização descrito pela autora, podemos identificar concepções diferenciadas ao longo da história e suas implicações nas políticas públicas e práticas pedagógicas referentes ao tema.

No final do século XIX, período tomado como marco inicial da industrialização a alfabetização assume centralidade, tornando-se necessário buscar alternativas que pudessem dar conta da tarefa de alfabetizar o maior número de pessoas, no menor espaço de tempo possível. Havia o interesse em formar mão de obra para trabalhar nas indústrias.

*A produção de manufaturas necessita de um novo tipo de saber, que é operar as máquinas e os equipamentos, o que exige do trabalhador um mínimo de instrução (aqui entendida no sentido literal do termo e que não pode ser confundida com o saber de ofício do artesão). Difunde-se assim a escola de massa e a alfabetização universal como condição básica do processo de modernização das sociedades ocidentais (PÉREZ, 2008, p. 190).*

No Brasil, durante o período imperial, o critério de cidadania era vinculado à obtenção de propriedades e renda. No período republicano, este critério é associado à capacidade de ler e escrever e tornou-se requisito indispensável para o direito ao voto. A nova perspectiva do ideário liberal, doutrina que defendia a bandeira de uma suposta igualdade de direito para todos, foi responsável por conferir ideologicamente à alfabetização um estatuto de relevância social, não alcançado anteriormente. Nesse período, o sentido atribuído à alfabetização reduz-se à capacidade de assinar o nome, revelando uma forma peculiar específica daquela sociedade, naquele tempo, de compreender e se relacionar com este conceito, configurando formas e valores nesta prática.

A necessidade de alfabetizar a população, influenciada pelo positivismo, doutrina filosófica que acredita ser o conhecimento científico o único verdadeiro, promoveu uma incessante busca pelo melhor método para alfabetizar. (PÉREZ, 2008) A livre proliferação de

métodos de alfabetização deixava entrever a crença de que haveria uma forma de se chegar ao melhor e mais “científico” entre eles. O que se chamou “querela dos métodos” envolveu as disputas entre abordagens metodológicas distintas, as sintéticas e as analíticas. De um lado, os defensores dos métodos sintéticos apostavam nas aprendizagens graduais e em ordem crescente de dificuldades, baseadas na repetição e na memorização.

*Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, os métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, essa se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5)*

Os métodos sintéticos baseiam-se no raciocínio indutivo, indo das unidades consideradas mais simples (letras, fonemas e sílabas) para as consideradas mais complexas (palavras, frases e textos). Buscam a correspondência entre o oral e o escrito, percebem a língua como algo exterior ao sujeito e enfatizam os aspectos gráficos e psicomotores. Percebe-se o foco no domínio estrito da técnica da escrita, perfazendo um caminho entendido como mais fácil, por pretender ser menos complexo. A alfabetização ainda estava longe de se preocupar com as dimensões mais amplas que envolvem a leitura e a escrita, tal como a compreensão, a análise e a significação.

Do outro lado, estavam os defensores dos métodos analíticos que propunham o caminho iniciado pelas unidades mais complexas para as mais simples, fazendo o caminho contrário em relação aos métodos sintéticos. O advento das descobertas da psicologia, da sociologia e da linguística trouxe como pressupostos a ideia de que a alfabetização deveria partir de unidades que fossem significativas para a criança, tais como palavras, frases e textos. Esta mudança, sintomática para a época, representou uma nova forma de abordar a alfabetização já apontando uma preocupação com os significados do processo para as crianças.

Segundo Mortatti (2006), destaca-se como referência nessa vertente, a posição de Silva Jardim, professor de Português da Escola Normal de São Paulo, que fez ampla divulgação, a partir da década de 1880, do método João de Deus nas províncias de São Paulo e Espírito Santo. O método era baseado na palavrção e representava uma mudança na forma



de conceber o ensino na alfabetização. Além desse educador, destacaram-se, também, os professores e intelectuais paulistas que a partir da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, defenderam e disseminaram o método analítico que pretendia se constituir como modelo para as práticas alfabetizadoras de outros estados.

Os métodos analíticos baseiam-se no raciocínio dedutivo, partem de unidades mais complexas para as mais simples, defendem o uso de unidades significativas para iniciar o processo da alfabetização, também percebem a língua como algo exterior ao sujeito e, apesar de representar uma mudança expressiva para o paradigma anterior, esta abordagem mantinha como pano de fundo a mesma lógica mecanicista, à medida que mudava o início do processo, mas, retornava às práticas de memorização, repetição e controle sobre o acesso do aluno ao contato com a língua escrita. Esta deveria ser pouco a pouco “disponibilizada”. As palavras-chave usadas para alfabetizar eram selecionadas levando em conta como critério a sua facilidade, de acordo com a lógica dos adultos. Elas eram apresentadas a todos os alunos da turma que deveriam reconhecê-las em novos contextos, dividi-las em sílabas e com estas formar novas palavras associando-as entre si e às vogais. Desmembravam-se as famílias silábicas para formar novas palavras, frases e textos. Todo esse processo era desenvolvido passo a passo, sob a supervisão constante do professor. Esperava-se dos alunos que as aquisições fossem padronizadas e simultâneas.

A institucionalização do método analítico e a defesa dos argumentos que o embasavam não foram suficientes para garantir a adesão maciça por parte dos professores. Percebe-se, naquela época, a recorrência de padrões, ainda hoje, aludidos em pesquisas sobre a prática alfabetizadora, pois:

*[...] em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras (MORTATTI, 2010, p.330).*

A constatação de que a prática do professor não se define especificamente por ordenamento legal, nos faz refletir sobre os postulados de Ball, ao analisar as políticas públicas, remetendo-as para além de uma visão que as concebe como prescrição e implementação. Isto é, o professor também faz política no seu contexto de atuação.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova retratava um desejo de mudança propagado por educadores, intelectuais liberais da época, que se inspiravam nos ideais da Escola Nova, que eram correntes de matrizes norte-americanas e europeias. Como afirma Ghiraldelli (2006, p. 33), “em 1920, 75% da população em idade escolar, ou mais, era

analfabeta”. O Manifesto reivindicava a educação como um direito e a tratava como questão social. Ao Estado, caberia o dever de assegurá-la para todos e o ensino tradicional verbalista deveria ser substituído por uma pedagogia ativa, colocando o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem.

O regime do Estado Novo (1937), na era Vargas, esvaziou os ideais da Escola Nova. Esta sofre um esvaziamento político e acentua-se a sua dimensão teórico-metodológica de base psicológica enfatizando a participação ativa do aluno, levando em conta na alfabetização sua prontidão e maturidade para aprender. As disputas acirradas em relação aos métodos sintéticos e analíticos foram se diluindo à medida que os professores vão elaborando novas e ecléticas propostas de trabalho, sobretudo com a “autonomia didática” favorecida pela “Reforma Sampaio Dória” a partir de meados da década de 1920.

Lourenço Filho desenvolve os Testes ABC – com a finalidade de verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. Esses testes foram criados para medir e determinar as capacidades individuais de cada um, relativizando a importância dos métodos de alfabetização. Por meio de oito provas práticas (habilidades visuais, auditivas e motoras), ele propõe a organização de classes homogêneas e a racionalização e eficácia da alfabetização. As cartilhas começaram a se pautar por métodos mistos, vindo acompanhadas pelos manuais dos professores, disseminando a ideia do período preparatório que consistia em exercícios de discriminação e coordenação visual-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Os métodos mistos articulam estes dois modelos, dando ênfase aos aspectos psicológicos específicos de cada criança.

As três perspectivas, apesar de guardarem diferenças importantes entre si, são matizadas em uma mesma base teórico-metodológica do processo de alfabetização, pois atribuem a ela o sentido de aquisição de um código pronto. Algo que deva ser transposto de fora para dentro de maneira mecânica. Cada uma destas formas de abordar a alfabetização tornou-se, em cada período, uma referência hegemônica para a construção das políticas curriculares da alfabetização e, conseqüentemente, da formação dos professores. No entanto, a coexistência dessas práticas, no fazer dos professores, atestavam a impossibilidade de que uma delas apenas, viesse a responder a todas as angústias do professor em sala de aula.

A universalização do acesso e a ampliação dos níveis de escolarização da população brasileira, considerada como um direito de todos e dever do Estado, torna-se o grande desafio para o governo brasileiro após a segunda guerra mundial. Em um regime capitalista, o desenvolvimento depende do domínio da leitura e da escrita e das operações matemáticas básicas.

Apesar das mudanças significativas ocorridas nas formas de conceber os pressupostos sobre os quais deveriam se assentar os métodos de alfabetização, ao longo deste período, permaneceu a ideia de que ela deveria alimentar os interesses do regime liberal, defendidos pela burguesia, de marcar o critério que define a cidadania e atender às exigências de uma sociedade capitalista. Ainda, em seus primórdios, é possível perceber a fertilidade de sentidos que podem ser atribuídos aos conceitos de alfabetização e cidadania, sugerindo, igualmente, diferenciados sentidos para as relações que se estabelecem entre os termos.

Estes interesses conflitantes, ao se entrelaçarem, provocam o que poderia ser chamado de “efeito camaleão” sobre o conceito de alfabetização. Ao mesmo tempo em que cria uma possibilidade para a ascensão da burguesia baseada em outro critério que não seja a propriedade e a renda, ele difunde a crença enganosa de que essa é uma condição indispensável ao alcance da cidadania. Ao mesmo tempo em que acena com a alfabetização para uma promessa de avanço e conquista de relações sociais mais justas, também a utiliza como objeto de dominação e sustentação de modelos de relações sociais injustas e excludentes. Ao mesmo tempo em que se vincula a ideia da cidadania, vincula-se também aos imperativos do mercado e da necessidade de lucro. Essas dicotomias colocam em jogo diferentes variáveis políticas. Segundo Soares (1996), a relação entre alfabetização e cidadania faz parte do senso comum e precisa ser negada e afirmada ao mesmo tempo. Ela não é imprescindível ao exercício da cidadania, mas é um importante instrumento na luta pela sua conquista.

A vinculação da ideia de educação ao desenvolvimento econômico na década de 1960, alimentou a concepção de alfabetização funcional com foco no aumento da produtividade do trabalho. Este posicionamento se consolidou nos resultados do Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo, realizado em Teerã, em 1965. Insere-se nesta política o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Ainda na década de 1960 surge com força os movimentos populares em prol de uma educação popular com ênfase na alfabetização. Estiveram presentes nesse cenário, partidos políticos, sindicatos, estudantes e trabalhadores rurais. Paulo Freire ganha notoriedade, ao desenvolver o conceito de alfabetização como um ato político e realizar suas primeiras experiências com alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte. Ao viés político, ele articula a dimensão cultural e desenvolve uma perspectiva crítica. Em sua obra clássica “Pedagogia do Oprimido”, ele denuncia o que chamou de educação bancária e propõe uma educação libertadora, capaz de promover a conscientização e a emancipação política ampliando a participação social.

A cisão na história do ideário da educação brasileira representou uma ruptura radical, pelo menos no nível ideológico, com os paradigmas anteriormente desenvolvidos. Paulo Freire traz para o centro do debate a questão política, até então ausente. Além disso, o educador desafia o ordenamento oficial com a proposição de uma nova ordem social, na qual os oprimidos são os próprios protagonistas de sua transformação. Essas proposições influenciaram, sobremaneira, as reflexões sobre os fins da educação e, de maneira particular, da alfabetização no Brasil e em outros países.

A década de 1980, foi promissora em elaborações teóricas sobre a alfabetização. Difunde-se a ideia de alfabetização como construção do sujeito cognoscente, provocando o que se chamou de “Revolução Conceitual” na alfabetização. Desloca-se o eixo de análise; as preocupações que embasavam os métodos sintéticos, analíticos e mistos, sobre o “como ensinar” passam a recair sobre o “como o aluno aprende”. São lançadas as bases da Epistemologia Genética nas metodologias de alfabetização, por meio das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), sob a orientação de Jean Piaget. As pesquisadoras procuram compreender os processos de elaboração conceitual sobre a escrita, realizado internamente pelas crianças.

Essas pesquisas focalizaram conceitualizações na escrita de crianças entre 4 e 6 anos que ainda não tinham sido submetidas ao processo de escolarização. Ferreiro e Teberosky (1985) organizam os resultados observados em cinco níveis. No nível 1, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita” (p. 183), seja ela de imprensa ou cursiva. Há uma tentativa de imprimir na escrita algumas características dos objetos, tais como os aspectos quantificáveis; para pessoas mais altas ou com mais idade, a escrita do nome deve ser mais comprida, a leitura é global e não existe correlação entre as partes e o todo. No nível 2, a hipótese central é a de que “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (p. 189). A criança necessita de uma quantidade mínima de grafismos e que estes sejam variados entre si, para se escrever algo. No nível 3, há a “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (p.193). Cada sílaba é representada por uma letra, é a hipótese silábica. No nível 4, há uma transição da hipótese silábica para a alfabética. “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (p. 196). No nível 5, a criança chega à escrita alfabética. Ela “já franqueou a “barreira do dígito”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”. (p. 213)

Ao comprovar que a aprendizagem da leitura e da escrita vai além de exercícios de habilidades motoras e treino da memória, as pesquisadoras fazem um apelo ao abandono de antigas práticas e severas críticas às cartilhas de alfabetização. Para provocar ainda mais o debate, apontam para a desmetodização do processo de alfabetização. Compreendem que a alfabetização é um processo de construção interna, que somente é possível a partir do momento em que a criança tem a oportunidade de pensar sobre a escrita por meio de situações desafiadoras que desestabilizem suas hipóteses, fazendo-as avançar.

Associada ao discurso pedagógico sobre novas bases epistemológicas, vem atrelada a denúncia dos mecanismos encobertos de discriminação que dificultam a alfabetização dos setores populares, no interior da escola. Entre elas, Ferreiro (1992) aponta a falta de esclarecimento quanto à função da escrita, a ênfase na cópia em detrimento da criação, a utilização da escrita como objeto a ser contemplado e a discriminação linguística de grupos marginalizados.

Significando grande novidade para as práticas alfabetizadoras da época, que traziam na sua bagagem a experiência de quase um século e meio de paradigmas ancorados numa perspectiva mecanicista. Essas proposições trouxeram consigo muitas dúvidas e inquietações à prática pedagógica dos professores. Das orientações explícitas sobre o “como fazer”, indicando o passo a passo que deveriam seguir, os professores se veem orientados por outro paradigma que se baseia na construção e reconstrução diária da prática pedagógica. Sem modelo único, sem receitas prontas. Este ideário atribui ao significante “alfabetização” o sentido de construção de conceitos referentes à leitura e à escrita. Ao explicar o termo “construção”, utilizado em suas teorias, Ferreiro (1992, p.79) diz: “sustento que se pode falar em sentido estrito de construção, usando este termo como Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja: o real existe fora do sujeito; no entanto, é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo”.

Soares (1990), ao descrever este processo de mudança, ressalta:

*É que a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança*

*com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 1990, p. 89).*

Muitos professores vivenciaram esses processos em meio à angústia de não saber como fazer o “novo” e ter que abandonar o “velho”, com o qual já tinham familiaridade e segurança.

Entre as postulações teóricas em defesa dos mais diversos sentidos atribuídos à alfabetização e as apropriações que delas foram e têm sido feitas, existe um abismo onde circulam diferentes sentidos. Deve-se considerar nas análises o que se produziu no passado, tendo por parâmetro os condicionantes do presente. Muitos sentidos, que foram produzidos ao longo do tempo, sobre o que é alfabetização e como se deve alfabetizar, se fizeram a partir da necessidade de resolver questões que se colocavam em cada momento histórico, utilizando os conhecimentos e recursos disponíveis. As apropriações que delas foram sendo feitas no contexto oficial ou não, é que foram conferindo sentidos políticos nas proposições apresentadas. A necessária problematização dos sentidos da alfabetização como exercício permanente, retroalimenta e faz avançar a nossa prática, desde que não seja cerceada por juízos preconcebidos e limitadores sobre a constituição desses sentidos.

Ainda nesta década, o termo letramento começa a ser utilizado por especialistas da educação e das ciências linguísticas. Foi inicialmente utilizado por pesquisadores das ciências sociais interessados nas funções e práticas da língua escrita e seus impactos sociais. Segundo Soares (2003), só recentemente este termo se fez necessário, pois anteriormente o número expressivo de analfabetos não nos permitia esse olhar mais apurado sobre as sutilezas que envolvem os impactos da leitura e da escrita numa sociedade mais complexa, onde não basta apenas saber ler e escrever. A autora diz que as primeiras ocorrências se encontram em livros de Mary Kato (1986), Leda Verdiani (1988) e Ângela Kleiman (1995).

Soares (2003) associa a mudança no conceito de alfabetização aos critérios utilizados pelo censo do IBGE para fazer o levantamento do número de alfabetizados e analfabetos no Brasil. Inicialmente, era considerado alfabetizado o indivíduo capaz de escrever seu próprio nome; posteriormente, define-se alfabetizado pela capacidade de ler e escrever um bilhete simples. O foco na habilidade de codificação passou para o uso da leitura e da escrita em uma prática social. Inaugura-se desta forma um novo sentido para a alfabetização e o aparecimento do termo letramento. O termo alfabetização passa a ser entendido como a aquisição do código

alfabético e o termo letramento, derivado do termo inglês “literacy”, é entendido como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Um fenômeno importante destacado por Soares (2003) em sua obra, diz respeito às denúncias sobre índices alarmantes de illiteracy (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de illetrisme (França). Nesses países, estas denúncias se referem a questões do letramento da população e não às questões da alfabetização, pois são realidades em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e universal. Os critérios geralmente utilizados para avaliar o nível de letramento são os anos de escolaridade completados pelo indivíduo, 4 ou 5 anos em média. Nota-se, portanto, diferenças entre os critérios e os conceitos utilizados, se comparados aos que são utilizados no Brasil.

O analfabetismo, condição ou estado de analfabeto, é um vocábulo corrente entre nós, enquanto o alfabetismo (ou letramento) até então não tivesse sido nomeado. O termo “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2003, p.19).

É inegável a presença de escritos por toda parte nas sociedades letradas, com maior ou menor incidência de acordo com o contexto em que se situam. Os escritos intermedeiam as relações sociais que se complexificam cada vez mais. As infinitas intenções comunicativas a que se propõem seriam inviáveis nas relações diretas entre os interlocutores. Elas se organizam e se configuram de formas variadas, em diferentes suportes, conjugando os mais diversos recursos, como imagens, sons, textos, efeitos e modelando formas de interação social atendendo a múltiplos objetivos. A inserção de um indivíduo em uma sociedade letrada vai submetê-lo a comportamentos que remetem a práticas de letramento dado ao convívio neste contexto, ou seja, mesmo que seja analfabeto poderá valer-se de algumas destas práticas para atingir seus objetivos. Ele pode pedir a alguém que leia ou escreva algo por ele; comprar um ingresso para assistir a um jogo no estádio de futebol; identificar, entre outras, o crachá que contém o seu nome. Estas são demonstrações de certo nível de letramento, ainda que incipiente.

Kleiman (2005), ao elucidar o conceito de letramento, começa por dizer o que ele não é. Letramento não é um método, não é alfabetização e não é uma habilidade. A autora assume como Soares (2003) o posicionamento teórico que o entende como processo distinto da alfabetização. Na opinião da autora, entendê-lo como restrito à alfabetização é uma simplificação.

Comparando práticas de letramento dentro e fora da escola, Kleiman aponta a recorrência de práticas mais coletivas e colaborativas fora da escola, pois a escrita está presente em meio a trocas orais que visam atingir um determinado fim. Ela cita como exemplo três pessoas em um carro tentando achar um endereço; enquanto um dirige o carro, outro se orienta por um mapa e um terceiro vai lendo as placas das ruas. As práticas se complementam entre si. Na escola, as práticas tendem a ser mais individuais e competitivas, pois envolvem a demonstração da capacidade individual de cada aluno, como, por exemplo, soletrar, ler um manual de informações ou escrever o ditado. Outro aspecto comparado foi em relação ao caráter situado das práticas de letramento fora da escola e o caráter descontextualizado que encontramos frequentemente na sala de aula. Um mesmo evento de letramento pode mobilizar sujeitos, materiais, intenções diferentes de acordo com as instituições em que estão situados.

O modo de ler varia de acordo com o leitor, sua necessidade e seu interesse, assim como também varia para um mesmo leitor suas estratégias de leitura de acordo com os seus objetivos imediatos. São aspectos que parecem não serem levados em consideração em grande parte das práticas escolares. Baseada em metáforas conceituais sobre “contínuo”, desenvolvida por Chafe, linguísta americano e “constelação”, desenvolvida por Bronckart, um pesquisador suíço, Kleiman diz que “o conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral” (2005, p.47). É uma relação de continuidade e não de oposição. Estas metáforas consistem na ideia de que entre os gêneros orais informais, da intimidade (conversa, bate-papo, fofoca); até os gêneros escritos mais formais e complexos (artigo científico, romance), existe um “contínuo”, povoado por uma “constelação” de outros gêneros da intimidade, porém escritos como o diário e a carta e gêneros formais, porém orais, como a palestra e o debate.

Tais análises nos favorecem uma visão bastante ampliada sobre as possibilidades de manifestação do letramento e de sua complexidade. Nessa perspectiva, a autora entende que, “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um verdadeiro gestor de recursos e saberes – tanto dos saberes dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos saberes de seus alunos” (2005, p. 51-52).

Ao posicionamento teórico em defesa do sentido de alfabetização como aquisição do sistema de escrita e do sentido de letramento como estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever, defendido por Soares (2003), contrapõe-se o posicionamento defendido por Emília Ferreiro (2008), que se nega a aceitar a distinção entre os sentidos



atribuídos a esses dois termos alegando ser um retrocesso o entendimento de que existe um período prévio de decodificação até a criança perceber a função social do texto. A autora compreende que deva ser usado um ou outro termo para significar ambos os processos. Soares os entende como termos distintos, porém interdependentes que devem ser trabalhados concomitantemente, sem prevalência de um sobre o outro, ainda assim, ela concorda com Ferreira, no que diz respeito ao sentido de construção do conceito de escrita.

Concordo com a proposição de Soares (2003) sobre a distinção entre os termos alfabetização e letramento para melhor analisar a especificidade de cada processo e adoto este posicionamento teórico nesta investigação, a fim de aprofundar as implicações de ambos os aspectos de um mesmo fenômeno: a aquisição da leitura e da escrita, evitando possíveis equívocos que possam ser provocados pela falta de clareza na abordagem do tema.

A definição de letramento (ou alfabetismo) envolve uma dimensão individual e uma dimensão social, ambas muito complexas e multifacetadas. Na dimensão individual, são envolvidos dois processos distintos, ler e escrever. A leitura engloba desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. A escrita engloba desde a capacidade de transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. De um extremo a outro, tanto na leitura como na escrita, existe uma infinidade de habilidades que evidenciam comportamentos característicos de pessoas que vivem em sociedades letradas. Soares (1995) sinaliza que se trata de um *continuum* o que caracteriza estes comportamentos e não unidades estanques e discretas. Visto dessa forma, não existe um critério que não seja arbitrário para dizer o que conta ou não como letramento. Na dimensão social do alfabetismo, são consideradas, além do estado ou condição pessoal, o conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Não é consensual entre os pesquisadores da área a definição de letramento em sua dimensão social. As divergências resultam em dois conceitos-chave que orientam cada concepção: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo de letramento o considera como realização individual, uma habilidade adquirida pelo indivíduo em contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral e afetando o seu desenvolvimento cognitivo. Acredita que o letramento, por si só, será capaz de garantir efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Desconsidera a sua natureza social e o seu caráter plural.

As práticas escolares são consideradas como individuais, psicológicas, neutras e universais. Decorrem dessa visão, frequentemente, as falsas ideias da separação entre

oralidade e escrita, alunos alfabetizados e não alfabetizados, letrados e não letrados. Há uma visão binarista e excludente que entende o letramento como um conjunto de práticas consagradas capazes de dar conta de uma atuação competente nos mais variados contextos. São levadas em conta “habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente em um determinado contexto social – deriva daí a expressão alfabetismo funcional” (SOARES, 1995, p. 10).

O modelo ideológico surgiu a partir do movimento denominado Novos Estudos do Letramento – NEL (News Literacy Studies – NLS), iniciado nos anos de 1980 e consolidado nos anos de 1990. Este movimento propôs uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre o letramento.

*Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado a aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (TERRA, 2009, p.34).*

Entendendo o letramento como uma prática social e não apenas uma habilidade técnica e neutra, esta corrente teórica assume que existem especificidades entre “eventos” e “práticas” de letramento. Estas favorecem a compreensão e distinção entre um letramento escolar e um não escolar, pois, segundo Terra (2009), o “evento de letramento”, isoladamente, não permite revelar como são construídos os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as ultrapassam. Isto é, as práticas de letramento se inserem em variados contextos, sendo permitido pensar não em um letramento único, mas em letramentos: letramento digital, letramento político, letramento religioso e outros.

Dado o seu caráter impreciso e dependente de seus condicionantes sociais, políticos, culturais e econômicos, Soares (2003, p.37) afirma que “É assim impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político”. Fica clara a ideia de que cada contexto cultural cria suas próprias práticas de leitura e escrita que vão mediar as relações sociais que são estabelecidas naquele meio, atendendo às suas necessidades específicas. Práticas comuns em grandes centros urbanos (enviar e receber e-mails, uso de GPS, uso de letreiros digitais) podem não ser tão necessárias em uma comunidade no sertão nordestino, que tenha por hábito fazer a utilização de outras práticas (uso de caderneta para anotar as compras no armazém, placas de preços dos produtos na quitanda, avisos pendurados ou escritos no mural da capela).

Sem pretender fixar essas práticas em seus meios de uso, é possível perceber que uma inserção política mais ou menos ativa dos sujeitos em seus contextos depende do domínio de habilidades diferenciadas e do quanto ele consegue utilizar de forma intencional o que ele lê ou o que ele escreve a serviço da conquista da sua cidadania.

Soares (2003, p. 17), ao dizer que letramento “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever entende que está implícita nesse conceito a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. Logo, a condição de analfabeto implica na impossibilidade de exercer os direitos de cidadão e ter acesso aos bens culturais das sociedades letradas.

Nos anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, a alfabetização e a matemática elementar são consideradas necessidades básicas de aprendizagem. A alfabetização torna-se um indicador de qualidade social da educação, ampliando ainda mais a sua concepção que depende do tempo necessário para o domínio de conhecimentos, competências e variadas linguagens. Passa a ser vista como um processo que se estende ao longo da vida, concepção veiculada pela UNESCO.

Neste emaranhado de divergências e posições teóricas são reacesos, de forma contundente, os embates entre as propostas construtivistas e o método fônico. Ainda que distante do discurso oficial, o método fônico esteve presente no ideário e na prática de muitos professores ao longo do século XX e, continua, até os nossos dias, como podemos constatar nas pesquisas de Moraes (2006). Ele dá a sua maior ênfase à associação entre letras e fonemas. Utiliza composições elaboradas para alcançar este objetivo, por meio da recorrência de letras e fonemas que se queira trabalhar, em detrimento de sentidos mais substanciais do texto. Seus defensores ao longo desse período continuaram reafirmando sua eficácia, desenvolvendo novas pesquisas para ratificar suas proposições e disseminando suas ideias em congressos e seminários realizados no país.

A atualização deste debate se dá quando Capovilla (2003) apresenta o relatório<sup>6</sup> encomendado pela Câmara dos Deputados, em Brasília, ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. Diante dos resultados pouco satisfatórios das avaliações de larga escala realizadas no país, o deputado Gastão Vieira, presidente da

---

<sup>6</sup> O relatório foi apresentado no seminário intitulado “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil: Os novos caminhos” e contou com a participação dos professores doutores: Adams (Brown University-USA), Beard (Leeds University -Inglaterra), Capovilla (Organizador, Temple University-USA/USP-Brasil), Cardoso-Martins (Universidade de Illinois-USA/UFGM-Brasil), Gombert (University of Rennes-França), Moraes (Université Libre de Bruxelles-Bélgica) e Oliveira (Flórida State University-USA).

Comissão de Educação e Cultura, justifica esta pauta com um discurso que enfatiza os avanços dos últimos 30 anos nos conhecimentos “científicos” sobre o processo da aprendizagem da leitura, os resultados promissores de países bem-sucedidos que se utilizam desses conhecimentos e a urgência de tornar a alfabetização das crianças a prioridade da educação nacional,

Em 2007, o presidente da Comissão de Educação e Cultura, deputado Gastão Vieira, apresentou a segunda edição do relatório, resumindo os desenvolvimentos ocorridos desde sua primeira apresentação em 2003. Nessa apresentação ele diz que a existência do problema do analfabetismo estava adormecida, sendo notória a ausência de debates e repetição das mesmas ideias. Segundo ele, na ausência de outros atores interessados no debate, a Câmara dos Deputados não hesitou em assumir o seu papel trazendo à tona a questão para o debate. Foi considerado como avanço pela comissão, o fato das assembleias legislativas dos estados do Ceará, Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul abrirem espaço para esse debate, além de outros municípios.

É curioso pensar que em um espaço entendido como democrático e aberto ao debate não estivessem representados defensores das mais diferentes ideias e concepções sobre a alfabetização. Ainda pontuo como problemática a escolha dos países utilizados como parâmetros de análise, dadas às diferenças em relação ao Brasil em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos e ainda que as bases em que se assentam as análises partem do pressuposto da total desqualificação de políticos e pesquisadores brasileiros e latinos, a quem são atribuídos despreparo e desconhecimento para lidar com a questão da alfabetização. Entendo que o diálogo com outras experiências é imprescindível na busca de caminhos possíveis, porém as decisões, sempre provisórias, sobre estes, deveriam ser legitimadas pelo consenso entre vozes que ressoam a partir da realidade brasileira.

O relatório define os conceitos de “ler” e “escrever” da seguinte forma:

*“Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler envolve, antes de qualquer coisa, a capacidade de identificar uma palavra”. Para os seus autores “o propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender” (p.20 – grifos do autor).*

Fica evidenciado, sem deixar margens às dúvidas, o posicionamento oposto ao que preconizam os defensores das abordagens construtivistas, pois para estes o mais importante é construir significados. O documento considera como fato científico que aprender a ler requer: a compreensão do princípio alfabético, a correspondência entre grafemas e fonemas, a

segmentação de sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas, a segmentação de sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas e o uso de regras de correspondência grafema-fonema para decodificar a informação.

Em relação às críticas apontadas ao método fônico no Brasil, os autores do relatório consideram que é importante entender a natureza e os fundamentos das objeções para poder superá-las. Entre as críticas, encontramos em Capovilla (2005) os seguintes fatores e suas respectivas justificativas: 1) Decodificar não seria relevante; os relatores defendem que está cientificamente comprovado que a decodificação, além de relevante, é essencial para a formação do bom leitor; 2) Fônica seria mecânica, ler seria uma atividade cognitiva; consideram que esta é uma crítica certamente válida, quando endereçada a procedimentos utilizados há três ou quatro décadas. Hoje as aplicações são baseadas em princípios revisados e devem ser concebidas como atividades heurísticas nas quais o aluno aplica regras para resolver problemas de correspondência de grafemas com fonemas. Nessa justificativa, o organizador ressalta um suposto rompimento com os pressupostos que referendavam o método no passado, dando a ele um caráter de novidade legitimada pela ciência. 3) Fônica negaria os usos sociais da língua; eles argumentam que é uma confusão com a ideia de que o uso de textos simples e decodificáveis devem ser os únicos tipos de textos utilizados na alfabetização e que todos os tipos de textos tenham de ser complexos. 4) Toda aprendizagem deveria ser contextualizada, ou seja, toda aprendizagem sobre a linguagem só poderia ser realizada a partir de textos “autênticos”; o escopo da linguagem não se restringe apenas aos seus usos sociais. Aprender metalinguagem e habilidades metalinguísticas é essencial para refletir sobre a língua e os textos produzidos.

Ao valer-se da “Ciência da Leitura” como legitimadora das proposições feitas, esse discurso busca conferir status de “verdade inquestionável” a ser considerada por políticos, pesquisadores e profissionais da área. Cabe questionar, seguindo as bases de análise de matriz pós-estruturalista, as limitações das verdades essencializadas, que não podem dar conta da tarefa de alfabetizar crianças, em todos os tempos e lugares, atendendo aos mais diferentes propósitos e concepções sobre o que é alfabetização.

O Brasil que vive, hoje, a caótica situação de ter apenas 25% da população alcançado a alfabetização em nível pleno, como registram os dados do INAF, arrasta uma dívida secular de exclusão com seu povo da participação social, política, econômica e nos bens culturais. Essa dívida tende a se agravar na medida em que, cada vez mais tardiamente, a escola se comprometa com práticas de leitura e escrita que encarem com seriedade os seus significados

políticos e potencializador. Penso ser um retrocesso a desconsideração da capacidade humana de produzir sentidos que se revelam na cultura, a partir de sua experiência no grupo social.

Os autores contra-argumentam as críticas feitas ao método, dizendo:

*Em síntese, o enfoque contemporâneo de fônica não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas de calistênica fonológica, corretamente criticadas pelos partidários dos enfoques da Whole Language. Ao contrário, os enfoques e as aplicações correntes dessa concepção pertencem ao domínio da descoberta, compreensão, reflexão e metacognição. O processo de alfabetização implica a descoberta do princípio alfabético, o segredo do funcionamento do código, que reside nas correspondências entre grafemas e fonemas. Além disso, implica um trabalho cognitivo permanente que leva à identificação e correção das discordâncias entre o que é esperado e o que é percebido. Para realizar esse trabalho – eminentemente intelectual - a criança precisa assimilar, com rapidez e precisão, os níveis de informação presentes no texto, usando as competências da decodificação (CAPOVILLA et al, 2005, p. 61).*

É interessante notar que nessa construção discursiva evidencia-se o caráter arbitrário da linguagem, que se apropria indiscriminadamente de um mesmo significante, conferindo sentidos diferentes, ambíguos ou contraditórios. Os significantes “descoberta” e “trabalho intelectual” assumem sentidos diferentes aqui neste contexto e no contexto discursivo das teorias construtivistas. A alfabetização, em Capovilla (2005, p. 20), é entendida como aprender a ler, “extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir dos sinais gráficos” e aprender a escrever, “codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra”, o que, na perspectiva construtivista, tem valor correspondente à “inculcação” e “mecanização”.

No bojo dessas discussões relativas à importância de ensinar às crianças a correspondência entre grafemas e fonemas, preconizada pelos defensores do método fônico, Moraes, Albuquerque e Leal (2005), organizaram um subsídio teórico para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o título “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética”. O material reuniu textos de diversos pesquisadores ligados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Os textos retomam questões como a reflexão sobre as unidades menores que compõem o nosso sistema de escrita (letras, sílabas e palavras), a capacidade de análise fonológica, identificação de semelhanças e diferenças na escrita das palavras e outros aspectos mais técnicos da alfabetização.

Abre-se a possibilidade de diálogo com alguns pressupostos literalmente excluídos dos discursos oficiais sobre alfabetização após a década de 1980. Os autores deixam claro, porém, que não propõem a defesa da volta dos “velhos métodos”; embora considerem desejável e necessário o ensino sistemático do sistema de escrita alfabético, o fazem

ajustando esta prática às mudanças conceituais produzidas pela pesquisa e às exigências da sociedade contemporânea. Defendem que a sistematização dos aspectos técnicos da aprendizagem da leitura deve vir acompanhada da aprendizagem de seus usos sociais; portanto não a concebe como dissociada de seus sentidos ou descontextualizada. Há uma proposição de que a alfabetização, entendida como aquisição do código alfabético, baseada na construção conceitual da leitura e da escrita e sistematizada em seus aspectos mais técnicos de correspondência grafo-fonêmica e desenvolvimento da consciência fonológica, caminhe paralelamente ao processo de letramento, entendido como a possibilidade de fazer uso social da leitura e da escrita; isto é, alfabetizar letrando.

Ao tratar desse assunto, fazem referência ao que Soares chamou de “desinvenção da alfabetização”, processo pelo qual foi se perdendo a especificidade do processo de alfabetização na prática escolar. Fruto de uma compreensão equivocada do construtivismo proposto por Emília Ferreiro. O entendimento de que o sistema alfabético é um sistema notacional e não um código leva à percepção de que a falsa ideia de “prontidão” ou aquisição de habilidades psiconeurológicas ou perceptomotoras, não são suficientes para a compreensão do sistema alfabético, pois não sendo um código que simplesmente substitui outro sistema termo a termo e sim, um sistema notacional com regras de funcionamento próprias, exige o domínio destas para utilizá-las. Entre as regras citadas, Morais destaca a utilização de letras na escrita, o conjunto finito de letras para representar qualquer palavra na escrita alfabética, as letras têm formatos fixos, embora existam letras em formatos variados, existem as combinações de letras que são permitidas, de acordo com a posição na palavra. Existe a defesa de um ensino do Sistema de Escrita Alfabética – SEA - que promova sistematicamente a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, desenvolva a consciência fonológica.

Morais (2005) aponta como posição mais aceita sobre o que seja “consciência fonológica”, a defendida por Freitas (2004), na qual essa constitui uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados. Diante dessa constelação de habilidades, esse grupo de pesquisadores não veem a “prontidão” em consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização e também não veem todas as habilidades metafonológicas como imprescindíveis para que a criança se aproprie do SEA. Eles entendem que esse processo pode se dar concomitantemente ao processo de alfabetização e algumas habilidades podem se tornar tão complexas que até mesmo uma pessoa alfabetizada encontraria dificuldades para realizá-las. O grupo concluiu que seria um equívoco enorme trazer novamente para a sala de aula os velhos métodos fônicos de alfabetização, pois transformam o aluno um repetidor/memorizador de lições que não convive com os textos do mundo; o que o impede de

se apropriar adequadamente da linguagem. Suas pesquisas os levam a assumir que o desempenho de habilidade de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética, embora necessária, excluindo as habilidades que exijam trabalhar de forma tão abstrata com os fonemas.

Nesse contexto, o sentido construído de alfabetização envolve a construção conceitual da leitura e da escrita, acrescida da reflexão de análise fonológica que possa subsidiar a sistematização desse processo, sem perder de vista o seu significado social.

Ainda na década de 1980, Smolka desenvolve pesquisas sobre a escrita inicial de crianças e propõe uma análise fundamentada sobre a dimensão discursiva do processo de alfabetização. Entendendo a leitura e a escrita, não como algo que simplesmente “se aprende” ou “se ensina”, mas como uma forma de interação, uma forma de linguagem, a autora defende a ideia de que o discurso egocêntrico revela a elaboração do discurso interior. Ela toma como pressuposto a teoria Vigotskiana, que diz que “o discurso egocêntrico da criança é uma forma de processar o discurso social e constitui, fundamentalmente, um período de transição do ‘discurso social’ externo para o ‘discurso interior’” (SMOLKA, 2012, p. 89).

Uma das preocupações de seus estudos é tentar entender como se relacionam o discurso interior e o discurso escrito, e, além disso, se eles se constituem e interagem, que implicações têm isso no processo inicial de leitura e na gênese da produção escrita. Segundo a autora, a investigação de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982) não enfatizam essa dimensão discursiva da escrita. Ela exemplifica com o texto de uma criança da 2ª série (ANEXO B), hoje 3º ano de escolaridade, que é possível perceber pelas repetições, omissões, aglutinações, que revelam e entrecortam o fluir do significado. Denuncia que a escola, ao ensinar palavras isoladas e frases sem sentido, não trabalha a estruturação deliberada do discurso interior.

A autora explicita a discursividade como outra dimensão de importância significativa a ser considerada no processo de alfabetização. Podemos dizer que é um aspecto sutil que, ao ser desconsiderado ou indevidamente abordado, pode comprometer os resultados esperados nesse processo.

*A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer; mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2012, p.95 – grifos da autora).*



A presença de um interlocutor, seja ele real ou imaginário, é destacada como outro ponto crucial da questão, pois a escrita, em sua fase inicial, representa o discurso interior, representa a dialogia interna, sua intradiscursividade. Desse modo, a criança aglutina, omite, hesita e vai assim constituindo o seu texto para o outro que pode ser inclusive o outro eu. O discurso escrito traz as marcas do discurso interior. Em seus estudos, a autora evidencia a dialogia interna que a criança processa ao fazer os seus escritos; esta vai se constituindo na intra e na interdiscursividade. Constrói-se, dessa forma, a representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”. Tudo isso só é possível na medida em que a escola abra espaço para a intensa interação verbal e a elaboração do diálogo, da narrativa entre adultos e crianças. A ocupação do espaço de leitora e escritora exige a ocupação do espaço de protagonista, interlocutora, de alguém que fala e assume o seu dizer. Nessa abordagem, fica clara a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita inicial das crianças deve povoar-se dos conteúdos da sua experiência para que esta se dê de forma significativa.

A presença dessa perspectiva teórica não foi notada de forma tão intensa quanto a psicogênese da língua escrita, o conceito de letramento e o trabalho com a consciência fonológica, nos textos das políticas oficiais para a formação do professor alfabetizador nos últimos anos. A proposta de uma abordagem discursiva do processo de alfabetização, apesar de constar como um valor a ser incorporado no trabalho, pairou no âmbito do subentendimento sem aprofundamento teórico nos argumentos que a sustentam. Não se configurou como eixo estruturante das políticas em questão.

Essa temática aparece na Reorientação Curricular do Curso Normal: nas sugestões de leitura da Unidade “O que é Alfabetizar-se? Como nos alfabetizamos?”, e como um item da Unidade “Falar e Escrever são a mesma coisa? De que precisamos para nos alfabetizar?” (p.128). Nas coletâneas do PROFA, o tema aparece como tópico de uma das Unidades de trabalho “Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos” (Módulo 2/ Unidade 7/ Texto14). No Pró-Letramento, o tema aparece mais explicitamente na Unidade III, do Fascículo Complementar “Textos de alfabetizando: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos”.

Como forma de atender a fins abrangentes ou aos interesses do mercado, como possibilidade ou direito, com abordagem sociológica, psicológica ou linguística, com foco conteudista ou cultural, metodológico ou político, percebe-se que, ao longo de toda esta trajetória, o conceito de alfabetização veio ganhando contornos, nuances, reentrâncias e

relevos diferenciados, de modo que, para adquirir consistência, sua abordagem precisa encarnar-se em um contexto para ser melhor analisada.

Em resumo, podemos dizer que, nas duas últimas décadas, as influências do construtivismo vieram se mantendo de forma hegemônica nas políticas curriculares, sendo o conceito de letramento incorporado mais tarde na década de 2000, embora na década anterior já tivesse começado a fazer parte das discussões sobre educação. Ao ser introduzido nas políticas curriculares de alfabetização, foi concebido de forma complementar ao conceito de alfabetização que passa, hegemonicamente, significar a aquisição do código do sistema de escrita alfabética, enquanto letramento é entendido como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARE, 2003). Ambos são definidos como conceitos distintos, mas complementares entre si.

A abordagem discursiva do processo de alfabetização, segundo a proposição feita por Smolka (1988), foi defendida na década de 1980, porém não teve a mesma repercussão nas políticas curriculares. Essa proposição veio permeando, de forma secundária, os discursos da política. O método fônico remonta a mais antiga tradição, que vem do século XIX; afastado durante várias décadas das políticas oficiais, mas sempre presente nas disputas hegemônicas, principalmente nos dias atuais com o relatório sobre “Os Novos Caminhos para a Alfabetização Infantil” (2003), apresentado à Câmara de Deputados Federais, conforme visto anteriormente.

Esse panorama dos sentidos, que foram se construindo sobre o conceito de alfabetização a partir do final do séc. XIX, bem como as relações entre língua escrita, sociedade e cultura em cada período histórico, formam os arcabouços sobre os quais foram se constituindo as políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores durante a Década da Alfabetização instituída pela ONU (2003/2012).

## **2. 2 Disputas em torno das abordagens de alfabetização e letramento**

No jogo das disputas hegemônicas para significar o processo de alfabetização, várias propostas vão disputar os sentidos do processo de alfabetização difundindo concepções e disputando o campo dos significados nesse processo de aprendizagem. Esses vários sentidos pretendem significar o que se entende por alfabetização e letramento. As disputas, as negociações e os consensos vão fixando provisoriamente os sentidos que vão significar as políticas curriculares de formação do professor alfabetizador, conforme veremos adiante.

Durante a Década da Alfabetização para as Nações Unidas (2003/2012), passamos por dois programas do governo federal voltados para a formação continuada do professor alfabetizador, o Programa de Formação do Professor Alfabetizador - PROFA e o Pró-Letramento, e, uma Reorientação Curricular da disciplina de Abordagem Psico-Sociolinguística do Processo de Alfabetização, utilizada na formação inicial do professor alfabetizador pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Tais documentos foram selecionados para análise por representarem as principais políticas que serviram de referência no período, para o encaminhamento da prática pedagógica na formação inicial do professor alfabetizador, no Curso Normal, em nível médio, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

### **2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**

O PROFA foi um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvido pelo Ministério da Educação, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso e tendo à frente da Educação, o ministro Paulo Renato de Souza. Segundo o Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001 (MEC, 2001) deste ministério, o programa atingiu 1188 municípios dos 5561 municípios brasileiros, em 20 estados brasileiros. Foram formados 75.436 professores, distribuídos em 169 núcleos de atendimentos. No Rio de Janeiro, foram atendidos 31 dos seus 92 municípios.

A organização do Guia de Orientações Metodológicas Gerais e a redação final do programa ficaram a cargo de Rosaura Soligo, que contou com a colaboração de 57 educadores de 14 estados brasileiros. Conforme se percebe, foi um programa ousado para a condição ainda incipiente da experiência em formação continuada no nível nacional, porém de abrangência pouco expressiva para as nossas dimensões continentais. O Guia de Orientações Metodológicas é um documento de 196 páginas dedicadas à metodologia de formação dos formadores. No documento, encontramos a seguinte afirmação:

*A formação profissional – embora em geral não a tomemos dessa forma – é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação de professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e*

*aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores (PROFA, 2001, p. 13).*

Compartilho a ideia de que o investimento profissional na formação dos formadores de professores deva ser criterioso e sensível para perceber as peculiaridades que envolvem esta formação. Ainda que essa se oriente por princípios coincidentes com o referencial utilizado com as crianças, penso que precisamos nos aprofundar em estudos que possam subsidiar as nossas práticas para direcioná-las a esse público-alvo com suas especificidades. Considero que o PROFA traz essa contribuição, na medida em que abre a perspectiva do olhar sobre essa formação, levantando questões que não devem ser negligenciadas, como podemos observar na citação acima, em que se questiona, de forma pertinente, a transferência do modelo de ensino da escola regular para a formação de professores; que é preciso ir além das informações teóricas sobre a prática pedagógica; que é preciso recriar formas de ensino e aprendizagem para atender as demandas das peculiaridades desta formação. São aspectos que, até então, ainda não tinham sido considerados e que, ainda hoje, precisam de investimentos mais consistentes, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores alfabetizadores.

Entre os propósitos anunciados pelo programa, destaca-se o compromisso de desenvolver as competências profissionais necessárias a todos os professores que ensinam a ler e escrever. Possui um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas. Segundo o documento, os materiais escritos e videográficos foram especialmente preparados para o curso junto a uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos professores alfabetizadores. Nesses materiais se incluem material impresso, vídeos, resenhas e outros.

O Programa se justificou pela “necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização, que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (p. 5), anteriores à sua publicação. Percebe-se nele uma grande ênfase dada a essa questão, justificando que “é preciso produzir conhecimento específico na área de didática” (MEC, 2001, p.5). A ênfase reforça as preocupações surgidas com o desenvolvimento do construtivismo, que trouxe muitos desafios ao professor alfabetizador. Em seu documento de apresentação, ele assume que, apesar dos diferentes sentidos atribuídos ao termo alfabetização, no âmbito do programa, o termo consiste na “aprendizagem do sistema alfabético de escrita” (MEC, 2001, p.7).

O Programa desenvolve dois conteúdos centrais: 1) como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e 2) como organizar, a partir desse conhecimento,

situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas na metodologia de resolução de problemas. Em seu documento de apresentação, o programa diz que, após o desenvolvimento da concepção construtivista, a didática da alfabetização foi considerada como um ponto de vulnerabilidade a ser vencido, devido aos grandes desafios provocados pela falta de modelos ou referência para o trabalho de alfabetização.

As questões gerais que permeiam esses dois temas e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são apontadas como: a construção da autonomia intelectual dos alunos, o atendimento da diversidade na classe, interação e cooperação, disponibilidade para a aprendizagem, organização racional do tempo e do espaço, seleção de material adequado ao desenvolvimento do trabalho, articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno, aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

O documento do PROFA analisa os períodos que marcaram a alfabetização no Brasil ao longo do século XX. Identifica desde as disputas entre métodos de alfabetização até o paradigma da Psicogênese da Língua Escrita, época em que, para eles, a ineficiência para alfabetizar vinha se consolidando progressivamente em uma cultura escolar da repetência e da reprovação. Houve, segundo o documento, uma maior conscientização sobre o fato de que as oportunidades de participação em práticas sociais de leitura e escrita contribuem decisivamente para o repertório de conhecimentos linguísticos das crianças, foi se consolidando uma tendência da organização da escolaridade em ciclos; entretanto, nem sempre foram asseguradas condições básicas para que este modelo se efetivasse de fato. Tais ideias, em suas narrativas, ficaram assemelhadas à promoção automática sem a aprovação da opinião pública. Esse processo, segundo o documento, trouxe novos desafios ao sistema educacional, pois se observou que os alunos progrediam nas séries sem aprender a ler e escrever. Como consequência veio a evasão escolar e a distorção idade-série, produzindo, nos anos 1990, várias propostas de correção de fluxo.

Tal relato no texto do programa mostra a leitura de seus autores sobre a realidade a qual deveriam endereçar as suas propostas. Segundo eles, constatou-se, nas últimas décadas, que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. O desafio consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem. Para assegurar este direito aos alunos é indispensável que os professores tenham assegurado o seu direito de aprender a ensinar e esta tarefa cabe às

instituições formadoras. Mais uma vez se revela a preocupação com a formação do professor e de seus formadores.

Esta proposição feita no programa traz para o debate as marcas da ambiguidade, pois se, por um lado, é desejável que alunos e professores tenham o direito de aprender é questionável saber quem vai “conceder” este direito e com qual interesse. Longe de ser uma questão simples de ser respondida é uma questão que exige que se viva essa constante tensão; pensando uma mesma questão a partir de lógicas contraditórias. O documento afirma, ainda, que:

*O modelo de formação profissional que foi se tornando convencional é basicamente teórico, tem como foco exclusivo à docência, desconsidera os “pontos de partida” dos professores, privilegia o texto escrito como meio de acesso à informação, não valoriza a prática como importante fonte de conteúdo da formação, prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso), não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais. Portanto, não favorecem o desenvolvimento de competências profissionais, tal como definidas neste documento (PROFA, 2001, p. 18).*

Entre os conteúdos abordados pelo programa, encontram-se: os processos de construção da leitura e da escrita; ideias, concepções e teorias sobre a prática; modelos de ensino e aprendizagem, análise de escritas; a leitura na escola, ensino da língua, didática de alfabetização, o papel do professor, planejamento, formas de organização dos conteúdos, elaboração de rotina, agrupamentos produtivos, trabalho com nomes próprios, trabalho com listas de palavras, parlendas, frases feitas e trava-línguas; revisão de aspectos discursivos de textos produzidos pelos alunos; trabalhos com textos; trabalhos com cópias; projetos didáticos; concepção bancária como instrumento de opressão; o processo de aculturação pela escrita; ortografia e normas ortográficas; textos não-estruturados; pontuação; reflexão sobre a língua; aspectos gramaticais;

A metodologia utilizada apoiou-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise de adequação de atividade, segundo um grupo de alunos específicos, comparação de atividades em relação aos objetivos definidos, discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. O guia de orientações metodológicas focou na construção de competências do formador, aprofundando esta temática. “A resolução de situações-problema tornou-se a estratégia metodológica principal das situações de ensino-aprendizagem” (MEC, 2001, p. 14) e os relatos reflexivos feitos por educadores sobre suas práticas de formação deixam de ser item ilustrativo, como

habitualmente ocorre, para se tornarem de fato os conteúdos, por excelência, dos capítulos do subsídio.

Entre as demandas identificadas, destacam-se: a alfabetização como ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita e com orientação pautada pela epistemologia genética, segundo a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Essa abordagem apareceu de forma pormenorizada ao longo dos capítulos das coletâneas de textos para o trabalho com os professores, aprofundando cada aspecto da temática. A abordagem discursiva do processo de Alfabetização apareceu subentendida, trabalhada apenas de maneira superficial, sem ênfase em seus pressupostos teóricos. O letramento apareceu como expectativa de aprendizagem do curso em relação ao professor cursista, embora não se tenha feito alusão extensiva ao tema de forma mais explícita. No Documento de Apresentação, aparece a seguinte afirmação:

*São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador – um contexto de letramento – e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos leem e escrevem, como se escrevem os nomes das pessoas queridas e o próprio nome, o que dizem as embalagens que circulam em casa, a direção da escrita e da leitura em nossa língua (da esquerda para a direita), quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, como se lê essa escrita... e assim por diante (MEC, 2001, p. 15).*

Além dessa passagem, o tema só vai ser abordado no Módulo3/ Unidade3/ Texto 3, sob o título “Processo de aculturação pela escrita: “Ensino da forma ou aprendizagem da função?” (KLEIMAM, 2001, p. 205). Não houve nenhuma menção ao trabalho com a consciência fonológica, embora tenham sido trabalhados alguns textos de Moraes relativos à ortografia. São percebidas nuances e esboços dos discursos sobre letramento, abordagem discursiva do processo de alfabetização sem, contudo, representar um maior enraizamento no escopo do programa.

### **2.2.2 Programa Pró-Letramento**

O Pró-Letramento (2005) foi elaborado no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ele foi dedicado aos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental. Foi realizado pelo MEC (SEB/SEED), Universidades Parceiras (Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação), com adesão de estados e municípios e integrou ações da “Mobilização pela

qualidade na educação”, movimento da sociedade civil brasileira em prol de uma Educação Básica de Qualidade Para Todos. O lançamento do programa Pró-Letramento no Estado do Rio de Janeiro ocorreu no dia 27 de setembro de 2006, no Palácio Gustavo Capanema, na gestão do Secretário Estadual de Educação Arnaldo Niskier. A SEEDUC/RJ foi articuladora entre as Universidades e as Secretarias Municipais de Educação.

O programa teve como objetivos: oferecer suporte à ação pedagógica de professores, das séries/anos iniciais, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; incentivar a reflexão e a construção de conhecimento como processo contínuo de formação de professores; e, contribuir para o desenvolvimento da cultura de formação continuada em rede.

Cada unidade apresentada no documento ficou a cargo de um dos Centros de Linguagens vinculados às Universidades parceiras que compunham a Rede. Os Centros responsáveis pela elaboração do material do programa são: Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Universidade Estadual de Campinas - Centro de Formação do Instituto da Linguagem (CEFIEL), Universidade de Brasília - Centro de Formação Continuada de Professores (CEFORM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC). Estadual de Ponta Grossa - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC).

Compõem os documentos do programa: um guia geral, sete fascículos de estudo, um fascículo do tutor e um fascículo complementar. Optou por fazer a distinção entre os termos alfabetização e letramento lidando com estes dois conceitos em sua abordagem diferencial, porém interdependentes, aconselhando um trabalho que os integre simultaneamente. Esta opção refletiu as influências do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG fundado por Soares, em 1991.

O programa concebe a língua como um sistema, que tem como centro a interação verbal e, portanto, o seu ensino deve valorizar o uso em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar, privilegiando a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da mesma. Rejeitou-se, portanto, a tradição de ensino apenas transmissiva, oferecendo conceitos e regras prontas. O Pró-letramento destacou as potencialidades encontradas nos diversos métodos de alfabetização tradicionalmente utilizados e apontou as omissões encontradas que podem



acarretar prejuízos na aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, veio elencando o método silábico, os métodos fônicos, os métodos analíticos, as práticas construtivistas e o letramento como propostas que precisam ser mais criteriosamente analisadas, para que não se perca de vista a contribuição que cada uma pode oferecer em cada momento específico.

Ao reabrir esta vasta possibilidade de coexistência de diversas matrizes teóricas, o programa assume características bem distintas do que vinha sendo feito em termos de políticas curriculares para alfabetização. Há uma abertura para a articulação e o consenso provisório entre as diferentes demandas referentes à construção do conceito de leitura e escrita, a aquisição e sistematização do código alfabético, a consciência fonológica, ao letramento e a abordagem discursiva do processo de alfabetização.

Estas, embora não apaguem suas diferenças, são negociadas tornando a articulação das mesmas discursivamente possível no texto da política. Para justificá-la, o texto diz que “o estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação nos impõe a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 11). Os autores iniciam o primeiro fascículo levando o leitor a refletir sobre os prejuízos dos posicionamentos radicais em relação às opções metodológicas. Na sequência eles apontam:

*A opção pelos princípios do método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos linguísticos, quando desconsidera as funções sociais da escrita. [...] Os métodos de base fônica, embora focalizando um ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético, que é a relação entre fonema e grafema, restringem a concepção de alfabetização, quando valorizam exclusivamente o eixo da codificação e decodificação pela decomposição de elementos que se centram em fonemas e sinais gráficos. [...] Apesar de procurarem situar a relação grafema/fonema em unidades de sentido, como palavras, sentenças e textos, os métodos analíticos tendem a se valer de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, para favorecer a estratégia de memorização, considerada fundamental. [...]. As práticas fundamentadas no ideário construtivista, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. Quando essas práticas negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, [...] Outra questão controversa diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo em nome dessa crítica, algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado a apresentação de informações relevantes ao avanço dos alunos, [...] Há propostas pedagógicas e livros didáticos que valorizam de forma parcial importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas não garantem o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração sistemática*

*do código e das relações entre grafemas e fonemas (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.11-12).*

Esse processo traz para a alfabetização novas perspectivas na configuração da prática pedagógica, na medida em que legitima o consentimento de uso das várias matrizes teóricas em jogo e alarga o espaço para infinitas composições que o professor pode fazer para construir a sua prática. Fica evidenciado na exposição dos autores um processo de equívocos e mal-entendidos na compreensão dos métodos, apontando para a necessidade de retomada dos mesmos, a partir de uma releitura por novos parâmetros.

Concordo com o posicionamento destes autores e reafirmo que a ampliação do leque de opções do professor para construir sua prática implica no respeito à sua autonomia.

Na definição do documento entende-se alfabetização em seu sentido restrito de aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita, e entende-se letramento como práticas sociais de uso da língua escrita. Faz-se a proposta de alfabetizar letrando simultaneamente, apontando como desafio a conciliação desses dois processos, assegurando aos alunos o domínio do sistema alfabético ortográfico e a possibilidade de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

O programa traz como possibilidade o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler, escrever, ouvir e falar com compreensão, em situações diferentes das tidas como familiares são sugeridos eixos em torno dos quais estas capacidades estão organizadas: 1) a compreensão e a valorização da cultura escrita, 2) a apropriação do sistema de escrita, 3) leitura, 4) produção de textos escritos, 5) desenvolvimento da oralidade. Cada um desses eixos vem desdobrado em capacidades, conhecimentos e atitudes correspondentes, com a indicação do ano de escolaridade (1º, 2º ou 3º) no qual as mesmas devem ser introduzidas, retomadas, trabalhadas sistematicamente ou consolidadas. É possível perceber no corpo do trabalho as mesclas das abordagens teóricas que evidenciam o processo de construção do conhecimento, o conceito de letramento, e alguns pressupostos teóricos do método fônico, enfatizando a sistematização da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, diferenciando-o da proposição do PROFA, que se embasa prioritariamente nos pressupostos do construtivismo.

O fascículo 2 aborda as concepções relativas à avaliação, enfatizando a sua dimensão formativa com função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos, em detrimento de sua dimensão técnica que tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares, apresentando um caráter classificatório. Os conflitos gerados na reflexão sobre os processos avaliativos têm suas bases

ancoradas nos sistemas de organização escolar, seja ele por série ou por ciclo. No primeiro caso, a reprovação e, no segundo caso, o entendimento da “progressão continuada” como equivalente à “progressão automática” que retira dos professores a sua função avaliativa, mascarando os resultados ao longo do processo educacional, não se traduzindo, portanto, como efetiva aprendizagem dos alunos. Ambas as situações produzem o abandono e a exclusão de um número significativo de alunos.

No texto da política, a avaliação formativa, como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, comporta duas funções avaliativas inseparáveis, a função diagnóstica e de monitoramento. A função diagnóstica tem como objetivo conhecer cada criança e o perfil da turma em relação ao seu desempenho, seus progressos e suas dificuldades; a função de monitoramento acompanha e intervêm na aprendizagem para orientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos.

Apesar das orientações criteriosas em relação ao processo formativo no âmbito escolar, têm sido muito polêmicas as discussões sobre a avaliação externa realizada em larga escala. O Pró-Letramento trouxe os primeiros desenhos dessa proposição para a alfabetização. Dotado de uma matriz de referência com conhecimentos e competências pré-definidas sobre o que o aluno deve ter adquirido ou desenvolvido ao final do 2º ano de escolaridade, o debate em torno desta temática passa pelo questionamento profundo aos processos que legitimam as desigualdades no acesso ao conhecimento, a partir de referenciais homogeneizadores, que não consideram a pluralidade de sujeitos e seus condicionantes na relação ensino e aprendizagem. Somos advertidos de que:

*As relações estabelecidas entre os processos instaurados e resultados obtidos nas esferas macro e microestruturais tornam necessária a indagação das relações que se produzem entre as políticas instituídas e a construção de processos favoráveis às aprendizagens de todas as crianças. Essa se mantém uma questão prioritária, pois ainda não conseguimos garantir a todas as crianças as aprendizagens escolares a que têm direito (ESTEBAN, 2012, p. 573).*

Essa é uma discussão que repudia o sistema de avaliações padronizadas para tão ampla variedade de realidades existentes no país. São questões que são problematizadas como mantenedoras de um sistema seletivo e excludente que estabelece padrões responsáveis por categorizar alunos, professores e escolas de forma hierarquizada.

Implica, também, na discussão as questões relativas ao conceito de alfabetismo. Ao entendê-lo como a capacidade de atuar funcionalmente no contexto social são questionadas quais capacidades têm sido tomadas como parâmetros para definir quem está ou não alfabetizado e em que nível.

O fascículo 3 aborda a utilização dos tempos da leitura e da escrita em sala de aula e a importância do planejamento para a organização da rotina diária, a fim de contemplar os conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento das crianças. No material, a distribuição do tempo indica as prioridades estabelecidas no trabalho do professor e a leitura de fruição, praticada por muitos leitores na vida cotidiana, geralmente é considerada como desperdício de tempo.

Nos relatos das professoras, podemos observar exemplos de subutilização e de valorização desta prática, quando esta é desenvolvida em pequenas sobras de tempo, como ao final do turno, por exemplo, para esperar o encerramento da aula ou como proposta efetiva de trabalho pedagógico, planejada de forma intencional e com objetivos claros.

O texto nos informa, ainda, que a maneira como a escrita ocupa os tempos da rotina escolar indica se estas são orientadas pelas práticas de uso real ou apenas escolar. As propostas em que os alunos experimentam a autoria de textos escritos que circulam de fato e são lidos por outras pessoas, além da professora, sem o objetivo único de correção, inserem-nos em práticas historicamente situadas, promovendo a possibilidade de inserção em uma situação real de escrita, incorporando o seu uso social. O professor assume a função de agente de letramento.

Para nós, é importante entender que as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramento. Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam, coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais, o que ainda importa é a participação individual” (KLEIMAN, 2010, p. 23).

As proposições dos fascículos seguintes abordam questões que ampliam os ângulos pelos quais podemos pensar as questões relativas à alfabetização e ao letramento, trata-se da biblioteca escolar, o trabalho com o lúdico e as questões que envolvem o livro didático.

No fascículo 4, a biblioteca escolar é compreendida no programa como um espaço de acesso à cultura, aos bens simbólicos e materiais criados pelos mais distintos grupos sociais ao longo da história da humanidade. Lugar onde se respira cultura e também a produz. Há recomendações sobre a organização e o uso da biblioteca e sala de leitura na escola que devem ser espaços criteriosamente pensados para que se tornem um espaço dinâmico afastando-se da ideia de um depósito de livros. São sugeridos o livre acesso aos livros de todas as formas, tamanhos e cores, ambiente acolhedor, opções de leitura para todos os gostos e idades, para tanto é importante que os livros tenham um código classificatório de acordo com os critérios estabelecidos, o mobiliário seja adequado ao tamanho do leitor, a organização

de cantos iluminados, com almofadas, espaço diferenciado para revistas, jornais e gibis, um fichário para catalogação das obras do acervo e o registro do movimento de empréstimo.

A orientação é para que o professor aja como um mediador que impulsiona o nível de desenvolvimento da criança sem restringir seus limites, pois a adequação de determinados livros a faixas etárias específicas, estratégia muito utilizada pelas editoras, não deve ser uma camisa de forças, o interessante é perguntar ao leitor sobre suas preferências, diz o texto do programa.

Ao fazer essa proposição, o programa acentua e reforça a importância do trabalho com os processos de alfabetização e letramento por outro viés, isto é, pela valorização de um espaço que pode trazer ricas possibilidades de trabalho, a partir de aprendizagens que se constroem coletivamente. Segundo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, feita em 2011, temos 88,2 milhões de leitores no Brasil, isto é, apenas 50% da população. Apesar de ainda estarmos distantes de tornarmos a leitura um hábito recorrente entre nós, incluindo -se neste contexto o próprio professor, ele ainda foi apontado como o principal responsável pela aproximação dos jovens com os livros, mesmo que não seja por prazer em todos os casos.

O tema do fascículo 5 é “o lúdico na sala de aula: projetos e jogos”. São descritos projetos e atividades elaborados por professores e suas turmas, cuja principal finalidade é a articulação de propostas significativas de práticas de leituras e práticas de escritas, além da apropriação do sistema de escrita alfabética. É possível perceber a integração dos eixos de ensino da língua – leitura, produção e análise linguística – enfocando as competências e visando a um produto final.

“O livro didático em sala de aula: algumas reflexões” é o tema do fascículo seis. Nele os autores destacam o significativo espaço que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e o Livro Didático de Alfabetização (LDA) ocupam na cultura escolar brasileira. Alvo de muitas críticas, ele permanece como suporte básico ao trabalho pedagógico, atuando decisivamente sobre as experiências de letramento dos alunos. Segundo seus autores, ao longo das décadas, muitas mudanças ocorreram nos LDLP e LDA. Segundo os autores do fascículo, o trato oferecido à língua falada ganhou visibilidade ao lado da gramática que, anteriormente, era prioritariamente enfocada. Alguns LDLP incentivam a interação oral na sala de aula, mas não tomam os gêneros orais públicos (noticiários, entrevistas, discursos) como objeto de estudo e de reflexão, nem há um trabalho efetivo de escuta e compreensão de textos orais. Perdem-se excelentes oportunidades de propiciar ao aluno o desenvolvimento de estratégias discursivas diversas, tendo em vista o gênero e as múltiplas situações de uso social da linguagem oral.

A abordagem enfatiza um aspecto que entre os estudiosos do letramento tem se tornado alvo de muitas discussões, ou seja, a busca de superação da dicotomia entre o oral e o escrito. Ambos se entrecruzam produzindo sentidos no contexto social, caracterizando os “eventos de letramento”. “Representando modos cultural e ideologicamente definidos de agir e fazer sentido nos grupos e comunidades, a linguagem oral e a linguagem escrita são atividades distintas, embora profundamente imbricadas hoje” (TERRA, 2013, p. 39).

O fascículo 7, que trata dos “Modos de falar, Modos de Escrever” chama a atenção para o desenvolvimento de uma cultura do letramento que emerge a cada vez que os alunos são familiarizados com a estrutura de um texto escrito. Para ilustrar, os autores fazem uma análise minuciosa da construção de um texto coletivo em sala de aula, onde a professora orienta os alunos na reflexão sobre a estrutura de construção do texto. Diz que a grande diferença entre textos orais e textos escritos é que, no primeiro caso, podemos nos valer do apoio do contexto e, no segundo caso, isso nem sempre será possível; teremos de ser mais precisos em situações como estas.

O documento aponta que o relativismo cultural, que não considera uma manifestação cultural socialmente prestigiada como intrinsecamente superior a outras, mas diferentes entre si, é apresentado como uma postura de combate ao preconceito baseados em mitos. Segundo os autores da proposta, é importante observar que o distanciamento das práticas de letramento constitui um entrave para a inclusão social da população iletrada do nosso país, que acompanha com dificuldades as mensagens de um jornal televisivo, a entrevista de um político ou cientista na televisão.

No fascículo complementar, são feitas reflexões sobre as atividades relacionadas à identidade como possíveis contribuições ao desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno. Sugere o tema História de Vida e o trabalho com o próprio nome como peça-chave para a criança começar a compreender o funcionamento do sistema de escrita, enfatizando a atividade de ouvir como parte da competência linguística dos falantes. É na dimensão dialógica que a leitura deve ser experimentada, desde a alfabetização, como um ato social em que autor e leitor participam de um processo interativo, no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. A produção de significado acontece de forma compartilhada.

Finalizando, o documento do programa fala sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi implantado no país, a partir de 1990, com a finalidade de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações, que subsidiem o processo de tomada de decisão e elementos para monitorar as políticas públicas de educação. Utiliza instrumentos específicos como provas e questionários que avaliam respectivamente o

desempenho acadêmico dos alunos e os fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos alunos.

Podemos dizer que o Pró-Letramento foi um programa que trouxe contribuições importantes quanto ao aprofundamento de questões relativas ao processo de alfabetização e letramento da população brasileira, na medida em que articulou um número maior de demandas políticas fazendo uma abordagem multidimensional sobre o tema. Dispensou atenção especial a diversos aspectos, tais como o espaço-tempo da prática pedagógica, a biblioteca escolar, o lúdico na sala de aula, projetos e jogos que favorecem as práticas de leitura e escrita.

Apesar de inserir diversas matrizes teóricas, a partir de novas leituras, o texto não enfatiza de forma explícita a abordagem discursiva do processo de alfabetização. O material impresso do programa diz pouco sobre o seu percurso de construção. Os processos de avaliação externa aparecem fortemente atrelados às finalidades do programa, que traz no seu conteúdo as matrizes de referência da avaliação diagnóstica. São percebidas ambiguidades no contexto da política, ao confrontarmos os argumentos que embasam seus conteúdos com os argumentos que justificam a sua avaliação, ao levarmos em conta as ponderações abaixo:

*As provas estandardizadas não realizam uma avaliação da aprendizagem, elas aferem o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita, por meio de um teste objetivo. Os estreitos e rígidos limites do exame delimitam as habilidades que serão verificadas. Entre os cinco eixos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento no documento citado – apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita; desenvolvimento da oralidade –, apenas os dois primeiros são efetivamente incorporados à Provinha (ESTEBAN, 2012, p. 578).*

Em oposição ao posicionamento, encontramos também aqueles que defendem a utilização dessas avaliações como meio de corrigir as distorções identificadas durante o processo. Em tal contexto, muitas disputas se travam em torno de ideias contraditórias, como podemos observar no seguinte fragmento:

*[...] julgamos que a criação desse processo avaliativo pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras nas primeiras séries do ensino fundamental. Entendemos que o Provinha Brasil, tal como operacionalizado em sua primeira edição, veio a cumprir uma necessidade inadiável de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino (MORAIS, LEAL e ALBUQUERQUE, 2009, p. 307).*

Nesse embate com muitas disputas podemos perceber o quanto ainda estamos distantes de convergir opiniões sobre as abordagens da alfabetização. Acredito que é preciso avaliar. Qualquer processo social prescinde de ser avaliado, inclusive a própria avaliação, também precisa ser avaliada. É importante responder sobre: O que avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? E, sobretudo, o que fazer com os resultados da avaliação? Embora a avaliação não seja o foco da investigação, é importante perceber o quanto estas questões têm implicações sobre a visão, as escolhas e as prioridades do professor alfabetizador, orientando sentidos em relação a sua própria prática pedagógica.

### 2.2.3 Reorientação curricular – Curso Normal Livro IV

Esse documento traz de forma concisa a organização curricular pretendida para todas as escolas de Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro. Na introdução, o documento enfatiza que o currículo da escola deve ser elaborado a partir do seu Projeto Político Pedagógico e afirma:

*Este currículo deve incorporar informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como, por que e como avaliar este ensino. Um currículo, portanto, incorpora conceitos e conteúdos, mas não só: como dirige as atividades educativas da escola como um todo, os valores que as sustentam também devem estar nele contempladas.*

*Ao currículo precisam ainda ser associados os programas curriculares, organizados por área de conhecimento, por disciplinas, por série. Estes programas devem possuir uma ordem lógica, que respeite a epistemologia da área de conhecimento, e apresentar claramente as opções metodológicas e conceituais.*

*[...] Do ponto de vista de sua organização, os componentes do programa curricular devem ser: os objetivos para a aprendizagem, as estratégias de ensino, uma visão comum sobre processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados como suporte do trabalho cotidiano (RCCN, 2006, p. 16).*

Como resposta às questões que considera que um currículo deve responder, o material responde da seguinte forma: A) A quem ensinar? A todos os estudantes, da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro independentes do nível socioeconômico, do nível cultural de sua família e de sua comunidade, da raça e do gênero. B) Para que ensinar? Para formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo. Isso exige assegurar a cada um deles autonomia intelectual, pensamento crítico e conduta ética nas relações humanas. C) O que e quando ensinar? Pensar coletivamente para que os elementos da cultura humana nas ciências exatas, nas ciências humanas, nas diversas formas de linguagem e na tecnologia estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem, com o devido respeito ao estudante, para que



ele não seja sufocado pela exposição prematura à especialização. Sugerem que conceitos e conteúdos fundamentais a cada uma das áreas sejam ordenados de forma seriada. D) Como ensinar? Sugere algumas orientações metodológicas originadas de trocas de experiências entre os professores da rede pública estadual e da universidade responsável pela elaboração do material, além da proposição de discussões nas escolas, disseminação e divulgação de boas práticas, encontros para a discussão de experiências e participação em programas de formação continuada.

Na proposta, o currículo é concebido dentro de uma racionalidade técnica que enfatiza os conhecimentos científicos como os conteúdos por excelência que devem ser ensinados, orienta para que o programa seja desenvolvido em uma “ordem lógica” que respeite a “epistemologia da área de conhecimento” e os objetivos giram em torno da formação de identidades responsáveis e solidárias. Passa ao largo de sua abordagem a consideração de aspectos relativos às implicações das questões culturais no currículo.

Propõe o reconhecimento das diferenças como o que elas são: diferenças, e, a sua superação garantindo a todos os estudantes o direito à formação ativa, criativa, de qualidade, que incorpore o uso de diversas linguagens, a compreensão de conceitos, princípios, relações e fenômenos nas diferentes áreas do saber, que os permita compreender a realidade à sua volta e fazer escolhas acerca de valores e princípios éticos. Ao propor a “superação” das diferenças e um conjunto de conceitos, princípios, relações e fenômenos, a organização curricular deixa transparecer a crença em uma cultura e um conjunto de conhecimentos considerados universais e capazes de dar conta de todas as realidades sociais a que ele se destina. A RCCN diz que lidar com o mundo lá fora, “exige do conjunto da comunidade escolar um processo permanente de discussão para que valores e posturas diversas sejam respeitados e algum tipo de acordo para o objetivo comum seja estabelecido”.

De acordo com a proposta, a interdisciplinaridade é construída passo a passo, dia a dia, por intermédio da interação entre as diferentes disciplinas, que, é importante não esquecer, não se diluem nesse processo, mas se valorizam, exigindo o trabalho em equipe, a vontade de escutar o colega, de construir uma linguagem comum. Atribui ao professor a intermediação entre os saberes e a aprendizagem dos alunos. É ele que, “sabendo algo”, preocupa-se em levar outras pessoas a adquirir esse saber, ou seja, ele conduz outras pessoas no caminho da aprendizagem. Ele é considerado a “peça-chave”, principal ator do processo de mudança, precisando assumir de peito aberto este papel e a responsabilidade com o sucesso ou o fracasso desse projeto. Há uma ênfase nos saberes que o professor deve levar seu aluno a adquirir sem fazer menção aos demais saberes que circulam e/ou são construídos no espaço de trocas das salas de aula. O discurso do

texto defende que “Além de proporcionar uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho” (p.28).

O documento ainda propõe “que as escolas normais assumam o desafio de articular formação geral e específica, problematizando as disciplinas que compõem a base nacional comum do ensino médio com o olhar de como se ensina e como se aprende cada uma delas”. (p. 29). Há uma decisão de:

*[...] aconselhar que a disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa seja encarada como fio condutor do trabalho das demais disciplinas de formação pedagógica. Não é suficiente trazer as discussões, as reflexões, os documentos oficiais e resultados de pesquisas para a sala de aula das escolas normais. Estes saberes precisam ser referendados pelas experiências concretas desenvolvidas na disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa. Os conteúdos e conhecimentos teóricos precisam ser respaldados pela busca de soluções para situações-problema práticas e reais que ocorrem no âmbito da escola e da profissão (RCCN, 2006, p.33).*

Em relação ao papel da disciplina Abordagem Psico-Sociolinguística do processo de Alfabetização na formação de professores e suas demandas, são descritas como tarefas da disciplina: garantir que os futuros professores possam ter acesso à teoria produzida na área da alfabetização; incentivar a formação de professores pesquisadores da própria prática, valorizando os saberes dos alunos, tomando-os como ponto de partida para o diálogo necessário entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Existe a compreensão de que “a alfabetização, no espaço escolar, é uma prática que se constrói na interação entre sujeitos históricos (alunos/alunos; alunos/professores), articulada em torno de objetos culturais socialmente produzidos (leitura e escrita), em um movimento dinâmico e vivo, através da troca de experiências, de vivências concretas e de um processo permanente de reflexão sobre o conhecimento” (p. 125).

A organização da disciplina de forma contrária às orientações gerais do documento inclui em sua prática a valorização dos saberes dos alunos e reconhece o processo dialético de construção desta prática. As autoras concordam, de forma declarada, com os pressupostos de Emília Ferreiro (1985), quando afirma que “as mudanças necessárias para enfrentar em outras bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso, segundo a autora (Ferreiro), mudar os pontos por onde fazemos passar o eixo central de nossas discussões” (grifo das autoras).

Elenca-se como conhecimentos necessários ao futuro professor das séries iniciais os processos de permanência e mudança na alfabetização, os altos índices de analfabetismo,

fracasso e evasão escolar, concepções de alfabetização, os métodos e processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita, processo de construção do conhecimento, as teorias que embasam as concepções de aprendizagem, a história da escrita e seus códigos, a oralidade como parte integrante das práticas alfabetizadoras, o caráter discursivo da alfabetização, ambientes alfabetizadores e o papel do lúdico, a avaliação numa perspectiva formativa do sujeito.

A Reorientação Curricular do Curso Normal tem orientação pautada pela epistemologia genética que é identificada no discurso das práticas alfabetizadoras com grande influência, segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro (1985). O caráter discursivo do processo de alfabetização é reconhecido e apontado como tópico dentro do bloco de conteúdos que analisa as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sem representar, explicitamente, um eixo na estrutura geral do trabalho. A formação do professor pesquisador a partir de sua prática se apresenta na disciplina de Prática Pedagógica. Não se faz presente no documento a alusão ao desenvolvimento da Consciência Fonológica, nem em análises mais pormenorizada das pautas sonoras. Na descrição dos conhecimentos necessários e na ementa da disciplina não aparece inicialmente o termo letramento, este só aparece nas referências bibliográficas com a indicação do livro de Magda Soares: “Letramento – Um tema em três gêneros” (1998); pela portaria SEEDUC/SUGEN 91/2010 é incorporado o termo ao nome da disciplina, passando a ser chamada de Processos de Alfabetização e Letramento.

As propostas curriculares para a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores são constituídas por particularidades defendidas por grupos distintos, que participam das disputas para significá-las. Ao que se percebe, proposições referentes à alfabetização, como aquisição do código escrito, e, letramento, como uso social da língua, embora tenham divergências conceituais, não afetam suas bases epistemológicas. Se juntarmos a elas a demanda referente aos aspectos discursivos do processo de alfabetização, teremos três demandas que brigam pela defesa de seus espaços, mas que se alinham em seus propósitos, atuando de forma complementar entre si. As propostas pautadas no método fônico representam crenças e valores diametralmente opostos em relação ao grupo anterior, chegando a negá-los em seus argumentos; e a defesa por metodologias que levem em conta a consciência fonológica e a sistematização de aspectos do SEA associadas à ideia de alfabetização como construção conceitual e ao letramento articula um conjunto de pressupostos para pensar o processo de alfabetização.

As proposições teórico-metodológicas acerca da alfabetização não trazem incorporadas em si uma “verdade” pura e incontestável, elas são validadas ou não no contexto das relações

sociais, culturais, políticas e econômicas em que se manifestam. Em tal aspecto, considero um avanço a abertura para a incorporação de diversos matizes teóricos na política do programa Pró-Letramento. A transmutação de uma perspectiva teórica em política curricular para a formação de professores alfabetizadores, tal como vimos anteriormente no percurso histórico desta formação, descrito por Mortatti (2008), reduz as múltiplas possibilidades de produção de sentidos para a prática alfabetizadora.

As articulações feitas nas políticas curriculares, enquanto práticas de letramento situadas historicamente, refletem as negociações possíveis entre sentidos de alfabetização. Na perspectiva do letramento, em caráter revolucionário, é possível analisar como estas práticas problematizam as ordens estabelecidas favorecendo a autonomia de escolhas para a construção da própria prática; ou servem para reduzir as possibilidades de escolhas enquadrando uma suposta autonomia aos limites do já escolhido; evidenciando uma prática que ajuda a perpetuar valores e crenças que perpassam as relações de poder na construção dos currículos escolares. Tal proposição pode nos levar aos limites do risco do indesejável, mas também pode, radicalmente, nos expor ao alcance da maturidade profissional que se adquire por meio da apregoada autonomia, exaustivamente citada em documentos nacionais e internacionais de referência para a formação de professores, e tão pouco observada nos modelos curriculares que partem das escolhas prévias.

A análise geral das políticas curriculares aponta para alguns pontos que considero relevantes. O PROFA, apesar de considerar uma única matriz teórica, ancorada na Psicogênese da Língua Escrita, atribui à formação do formador um status de relevância ao dedicar-lhe, no âmbito do programa, espaço para a problematização de suas especificidades e forma de abordagem do professor em formação, que estão para além dos conteúdos específicos de fundamentação teórica e prática da alfabetização em si. A sutileza deste cuidado, independente dos conteúdos desenvolvidos, dos encaminhamentos dados ou dos interesses atendidos, já traz um elemento importante a ser refletido sobre a formação de professores alfabetizadores.

O Pró-Letramento traz como contribuição a ampliação da articulação discursiva com variadas demandas em jogo sobre a alfabetização e o letramento, abrindo margens a autonomia do professor, mas, ao mesmo tempo, a enquadra pelas vias da avaliação em larga escala. Inserir no processo um dispositivo que funciona potencialmente como regulador da prática do professor – a Matriz de Referência.

A Reorientação Curricular do Curso Normal se orienta por uma racionalidade técnica do currículo, enfatizando a centralidade dos conhecimentos científicos no currículo da formação inicial. O documento, em seu discurso, valoriza a formação do professor pesquisador de sua

própria prática sendo esta articulada pela disciplina de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa. O aporte teórico tem suas bases na psicogênese da língua escrita, embora insira conteúdos sobre as concepções de alfabetização, os métodos e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita. É por meio da análise criteriosa das políticas curriculares desenvolvidas ao longo da Década da Alfabetização (2003/2012), que poderemos levantar subsídios que nos ajudem a pensar na construção de novas políticas para este fim.

### **3 SENTIDOS PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Vimos no capítulo anterior um pouco das experiências com programas e reorientações curriculares para a formação de alfabetizadores, desenvolvidas no Brasil ao longo da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003/2012). As propostas contemplaram a formação inicial e continuada destes professores e, mesmo assim, chegamos ao final deste período com um saldo crítico em relação ao percentual da população alfabetizado em nível pleno, conforme nos mostrou os indicadores do INAF.

Vários sentidos sobre alfabetização e letramento foram sendo assumidos pelos programas e resta-nos, então, as perguntas: Quais sentidos foram produzidos pelos professores alfabetizadores recém-formados sobre estes significantes? Como eles são recontextualizados nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula? Na tentativa de buscar as respostas passaremos a análise da empiria desenvolvida com as professoras alfabetizadoras, por meio de entrevistas semiestruturadas e registro de situações significativas da própria prática cotidiana.

O trabalho analítico sobre os dados levou em conta o caráter intra e interrelacional, que permeia os contextos de influência, de produção e da prática, descritos por Ball (1998), quando propõe o modelo do ciclo contínuo de políticas. Negando a ideia de que as políticas de currículo possam ser entendidas como dois momentos distintos, o da prescrição e o da implementação, entendemos, nesta pesquisa, que todos os sujeitos que compõem estes contextos produzem o currículo na emergência das circunstâncias. Logo, os professores, sujeitos pesquisados, participam ativamente desta construção curricular, à medida que imprimem suas marcas singulares ao jogo político. Marcas singulares entendidas como resultantes dos mistos que compõem cada ser, envolvendo suas histórias de vida, suas crenças, seus valores, suas características, suas oportunidades e outros aspectos que os compõem.

A experiência de diálogo com professoras alfabetizadoras, assumindo o papel de pesquisadora, oportunizou a interface com um manancial de saberes que transbordam das vivências, das práticas, dos sentidos experimentados no movimento do fazer da professora e

do fazer-se professora. Muitas questões perpassaram seus discursos, por meio dos ditos e não ditos, das ênfases, da demora ou rapidez com que se abordava cada assunto, do tom sereno ou ofegante e das falas que se caracterizavam por desabaços, preocupações, indignações, interrogações e conclusões.

A tarefa de analisar os discursos das professoras trouxe o desafio de procurar compreender a fala de cada uma delas conjugada a essas variáveis, que em seu conjunto, apontam sentidos possíveis sobre as questões analisadas. Longe da intenção de utilizar a recorrência como critério de supremacia para os sentidos produzidos pelos professores, busco compreender a multiplicidade de leituras em suas singularidades e peculiaridades, ciente da existência de outras tantas não contempladas neste trabalho.

Poderíamos, então, nos perguntar, qual é a produtividade de uma pesquisa acadêmica que atua e resulta na imprecisão? Argumento que, à luz do referencial teórico que me embasa, a imprecisão é o fator mais preciso em nossas pesquisas. Alegoricamente, poderíamos idealizar a imagem de um pesquisador que lança suas redes ao rio, cujo intento não é definir o que é um peixe, mas investigar algumas espécies de peixes deste rio. Ele sabe que na rede não vêm todas as espécies e que de cada espécie apreendida existe uma infinidade no rio, ainda que com as suas especificidades.

Isso nos permite dizer que o que se pode apreender de um público-alvo delimitado em um território específico não representa consensos universais, mas formas exemplares dos possíveis sentidos que podem ser produzidos e que estão espalhados num extenso universo de posições diferenciais. O conhecimento aprofundado de alguns desses sentidos pode permitir aos seus usuários intervenções mais criteriosas, a partir da compreensão de efeitos que as políticas, em nosso caso, as curriculares, podem produzir. A pesquisa não se pauta por uma análise quantitativa, por isso interessa analisar até o mais singular dos sentidos observados em relação às demandas sobre a alfabetização e letramento, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores. Imbuídos desses posicionamentos, vamos passar às questões levantadas pelas professoras durante as entrevistas.

### **3.1 A construção do percurso**

O trabalho de campo se iniciou com a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, em setembro de 2014. Tendo recebido um parecer consubstanciado favorável, foram iniciados os primeiros contatos formais com a Secretaria de Educação do município de Pirai, solicitando a autorização para a realização das entrevistas.

Como público-alvo foram selecionadas as professoras em efetivo exercício na rede que atuavam em turmas de 1º e 2º ano de escolaridade, formadas a partir de 2007 e com, no máximo, cinco anos de experiência.

Atualmente, o trabalho de alfabetização na rede segue as diretrizes do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Não existe uma metodologia única, mas princípios que orientam a prática das professoras, baseados nos pressupostos da Psicogênese da Leitura e da Escrita e no conceito de letramento. Todas as professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano de escolaridade) participam do programa.

As entrevistas aconteceram durante os meses de dezembro de 2014 a março de 2015. No primeiro momento as nove professoras que se encaixavam nos critérios de seleção de público-alvo foram convidadas a participar. Uma delas não aceitou o convite alegando sentir-se despreparada para uma entrevista, as demais tomaram conhecimento dos propósitos da pesquisa, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Entre as entrevistadas eram três professoras concursadas, quatro professoras contratadas e uma professora permutada com outra secretaria de educação.

Foi elaborada uma ficha para fazer o levantamento dos dados (APÊNDICE A) das escolas, das entrevistadas e das turmas de atuação em 2014. Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, contendo um roteiro com dezesseis perguntas (APÊNDICE B), estas foram analisadas segundo um itinerário prévio de análise (APÊNDICE C). Foi solicitado às entrevistadas que fizessem um relato de experiência significativa (APÊNDICE D), escolhida de sua prática, na qual pudessem retratar ideias das crianças sobre a escrita, sobre a sua própria metodologia de trabalho ou sobre respostas ainda não encontradas na sua experiência na alfabetização. O relato foi enviado, posteriormente, por e-mail ou impresso. Em princípio, a ideia era fazer, no segundo momento, um encontro com todas as entrevistadas para a socialização dos relatos de experiência e para elucidação de questões referentes à entrevista. Devido à escassez de tempo, não foi possível realizar essa troca, então, no segundo momento, foram feitos contatos individuais com cada entrevistada, a fim de elucidar questões suscitadas no momento da entrevista, quando necessário.

Durante o mês de dezembro, no final do período letivo, algumas entrevistas foram feitas na escola e outras foram agendadas na casa das professoras. Foi um período agitado pelas atividades de final de ano, porém, ainda assim, considero que houve envolvimento de cada uma das entrevistadas, o que garantiu boa qualidade nas reflexões e respostas suscitadas pela entrevista. A maior dificuldade foi realmente agendar horários compatíveis em meio a tantas tarefas. Três professoras de escolas de difícil acesso foram entrevistadas em grupo em

meio às intensas atividades do final de ano; como não houve tempo hábil para terminar a entrevista, elas responderam seis perguntas e, posteriormente, terminei de entrevistá-las separadamente em outras datas. Uma dessas professoras, devido à dificuldade de acesso e contato, não consegui revê-la para terminar a entrevista. O segundo momento, realizado durante o mês de março de 2015, foi um breve retorno às entrevistadas para esclarecer questões pontuais das entrevistas e dos relatos de experiências.

Uma preocupação foi o fato de eu trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, embora não diretamente com a alfabetização, e a presença no grupo entrevistado de ex-alunas minhas, da disciplina de Abordagem Psico-Sociolinguística do Processo de Alfabetização. Entre as oito professoras, quatro estudaram comigo e quatro não. Ao iniciar cada entrevista, era enfatizada a importância de que elas ficassem bastante à vontade para expressarem suas ideias, dúvidas, desconhecimentos, angústias, enfim, tudo aquilo que desejassem dizer. Foi esclarecido que o objetivo não era julgar o trabalho delas e, muito menos classificá-lo como certo ou errado; cada contribuição era de extrema importância para os resultados da pesquisa.

Foi possível perceber nas posturas das professoras descontração, atitude reflexiva, constatação das próprias dificuldades e potencialidades de seus trabalhos, tranquilidade para apontar as falhas do processo de suas formações, mesmo entre as que foram minhas alunas e, aparente satisfação por participar da pesquisa, por ter a quem dizer sobre o próprio trabalho, sobre suas crenças e verdades. Essa atmosfera positiva me fez acreditar que as questões circunstanciais, que causaram preocupação, não foram capazes de interferir de modo a levar a uma distorção nas respostas dadas. Acredito que os discursos das professoras deixaram transparecer boa parte dos sentidos que têm atribuído à alfabetização e ao ato de alfabetizar.

A entrevista foi gravada em áudio com a permissão das professoras e, posteriormente, foram transcritas pela própria entrevistadora. Foram feitas anotações complementares no momento da entrevista. A transcrição da entrevista, tal como recomendada por Manzini (2009), foi desenvolvida como forma de realizar uma pré-análise do material. Ele nos esclarece que o processo de realização da entrevista se dá em três momentos: o primeiro é o da elaboração de um roteiro com foco no alcance dos objetivos da pesquisa; o segundo refere-se à entrevista propriamente dita, ele amplia e concretiza o idealizado, apresentando informações de natureza verbal e não verbal e o terceiro momento é o da transcrição. Este deve receber especial cuidado por parte do pesquisador, pois de acordo com os procedimentos e regras adotadas na pesquisa, o registro poderá dar maior ou menor visibilidade ao momento vivido, que será sempre infinitamente mais abrangente que o material escrito. Segundo o autor:



*No primeiro – a coleta – o enfoque era o presente, na ação de entrevistar. As respostas, explicações, argumentações e explanações do entrevistado eram o que mantinham a atenção. Na transcrição, o enfoque será naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível” (MANZINI, 2009).*

Foi feita uma transcrição integral das entrevistas, a fim de resguardar a fidedignidade da mesma, favorecendo a análise dos dados produzidos. Para ampliar a agregação de informações ao registro escrito e, conseqüentemente, as possibilidades de análises dos dados, adotamos algumas regras sugeridas por Manzini (2009), conforme o quadro 1 (APÊNDICE E). Foram feitos pequenos ajustes na grafia das palavras, com o objetivo de evitar possíveis desconfortos, que possam vir a ser causados aos sujeitos colaboradores desta pesquisa e por entender que este procedimento não compromete a análise dos dados investigados. Ainda assim, algumas expressões corriqueiras de uso não formal foram mantidas por expressarem a caracterização própria da linguagem cotidiana.

O tipo de entrevista adotado na investigação é a entrevista semiestruturada. Para Manzini (1990/1991, p. 154):

*A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.*

As perguntas das entrevistas individuais, no primeiro bloco, visaram observar que tipo de análise as professoras faziam da formação inicial e que sentidos produziram sobre os conceitos referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico. No segundo bloco, visaram às questões que envolvem a aplicação desses conceitos na prática, suas recontextualizações. Os registros sobre a experiência buscaram analisar como eles entrecruzaram o cotidiano escolar, a teoria e a prática, recontextualizando os saberes adquiridos. Foram observados quais os tipos de experiências que foram eleitas como significativas, e por quê, quais análises elas fizeram e quais argumentos utilizaram. Além dessas questões, outras foram surgindo à medida que o diálogo com as professoras ia apontando novas indagações.

O grupo entrevistado é bem jovem, variando a idade entre 20 e 27 anos. As professoras são oriundas de seis escolas municipais de perfis variados em relação ao porte<sup>7</sup>, ou seja, ao número de alunos, a localização e aos segmentos a que atende. Para resguardar a identidade das participantes e favorecer a fluência da leitura, serão utilizados nomes fictícios e as escolas serão identificadas por letras. Para melhor visualização, segue abaixo um demonstrativo situacional das professoras entrevistadas (Quadro 1). Todas as entrevistadas possuem um terço da carga horária total, isto é, 7h do total de 21h semanais, reservado a estudos e planejamentos, identificado como TD (Tempo Disponível). Entre as professoras três são efetivas na rede, quatro são contratadas e uma é permutada. A maioria das escolas possui equipe técnica constituída por Diretor, Diretor Adjunto, Orientador Pedagógico e Orientador Educacional, apenas uma escola, de pequeno porte, possui somente o diretor. Os alunos atendidos possuem um perfil socioeconômico que varia entre famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo até três salários mínimos, em média. Os dados a seguir são relativos ao final do ano letivo de 2014.

Quadro 1 – Demonstrativo situacional das professoras entrevistadas

<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Turma</b>	<b>Escola</b>	<b>Conclusão C.Normal</b>	<b>Experiência</b>
1 - Prof <sup>ª</sup> Dália	25	2º Ano	B	2007	1 ano e 6 meses
2 – Prof <sup>ª</sup> Jasmim	26	1º Ano	C	2007	4 anos e 11 meses
3 – Prof <sup>ª</sup> Begônia	20	1º Ano	E	2012	1 ano
4 – Prof <sup>ª</sup> Petúnia	21	2º Ano	A	2013	1 ano
5 -Prof <sup>ª</sup> Margarida	24	2º ano	F	2007	2 anos
6 – Prof <sup>ª</sup> Violeta	24	1º Ano	B	2009	2 anos
7 – Prof <sup>ª</sup> Camélia	27	1º Ano	A	2007	1 ano e 6 meses
8 – Prof <sup>ª</sup> Azaléia	25	2º Ano	D	2008	4 anos

Fonte:

Petúnia e Camélia trabalhavam na escola A que é uma escola de médio porte, localizada em área urbana e que atende o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano de escolaridade. Petúnia tem 21 anos de idade, possui um ano de experiência no 2º ano de

<sup>7</sup> Escolas de pequeno porte possuem até 200 alunos, de médio porte possuem até 500 alunos e de grande porte acima de 500 alunos.

escolaridade, sua turma tinha vinte e um alunos, sendo uma aluna incluída com Síndrome de Down, acompanhada por uma Mediadora Educacional<sup>8</sup>. Segundo a professora, a turma era falante e agitada, mas participativa e com boa aprendizagem. Aceitava bem as propostas feitas.

Camélia tem 27 anos e experiência de 1ano e meio em turmas de 1º ano de escolaridade. Sua turma possuía 22 alunos, sendo uma aluna incluída com sequelas de Paralisia Cerebral, também com a mediadora educacional. Na visão da professora, a turma demonstrava interesse na aprendizagem, principalmente quando havia histórias com encenações, porém, era falante em momentos que não eram apropriados. Uma turma que aprendia rápido, principalmente os que mantinham o interesse.

Dália e Violeta trabalhavam na escola B, de médio porte, localizada em área rural e que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Dália tem 27 anos e experiência de um ano e meio em turma de 2º ano de escolaridade. Sua turma possuía oito alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. A professora caracterizou o trabalho com a turma marcado por bastantes dificuldades superadas ao longo do ano, pois fez muitas aprendizagens.

Violeta tem 24 anos e 2 anos de experiência em turma de 1º ano de escolaridade. Possuíam quatro alunos. Segundo ela, sua turma era boa, curiosa, esperta até demais. Pegavam tudo com facilidade, somente uma aluna com muita dificuldade.

Jasmim era da escola C. Escola de médio porte, localizada em área urbana, atende alunos da Educação Infantil ao 3º ano de escolaridade. Jasmim tem 26 anos e experiência de cinco anos em turmas de 1º ano do EF. Sua turma possuía 16 alunos, sem nenhum aluno da Educação Especial. De acordo com os seus relatos, a turma tinha alunos com idade entre sete e oito anos. No geral, todos eram muito participativos e criativos, interessavam-se por todas as atividades propostas e geralmente buscavam contribuir com ideias e opiniões no decorrer das aulas. Com a prática diária das rodas de conversa e de leitura, os alunos foram se tornando cada vez mais críticos e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Azaléia era da escola D, escola de médio porte, localizada na área urbana, que atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de escolaridade. Ela tem 25 anos, experiência de quatro anos em turmas de alfabetização inicial. A turma com que trabalhava possuía 21 alunos, sem nenhum aluno da Educação Especial. Para a professora, a turma era bem agitada, com perfil de agressividade no início do ano, apresentando melhoras ao final do ano, mesmo assim era uma turma participativa.

---

<sup>8</sup> Profissional contratada pela rede de ensino para acompanhar aluno de inclusão na escola regular. Lei Municipal nº 1118/2013.

Begônia era professora da escola E, também de médio porte, localizada em área urbana, atende da Pré-escola ao 9º ano do EF. Com 20 anos, a professora tem 01 ano de experiência em turmas de alfabetização inicial. Sua turma era composta de oito alunos, sem nenhum caso de Educação Especial. Afirma que sua turma era boa, interessada e muito participativa.

Margarida atuava na escola F, escola de pequeno porte, localizada em área rural e que atende alunos da Pré-escola ao 5º ano de escolaridade. A professora tem 24 anos de idade, com um ano com experiência em turmas de alfabetização inicial. Sua turma possuía 10 alunos, sem nenhum caso de Educação Especial, porém com grande distorção idade/ano de escolaridade. Segundo a professora, sua turma tinha muitos alunos com muitas dificuldades.

### **3.2 Diálogos e experiências nas práticas alfabetizadoras com os processos de formação**

Ao ser indagado às professoras sobre as grandes questões que envolvem a alfabetização, pude perceber algumas ideias que apareceram na maioria das respostas, entre elas: “processo” como algo que se inicia num momento anterior ao trabalho sistemático da alfabetização, “Ele (aluno) tem uma leitura de mundo, ele já chega na escola sabendo alguma coisa”. (PROFª PETÚNIA); o entendimento de que as crianças trazem ideias e alguns conhecimentos sobre a leitura e a escrita; a alfabetização é vista como uma etapa singular, que serve de “base” para as aprendizagens posteriores; é percebida como um lugar especial que “abre portas” na vida das pessoas, “A alfabetização, eu acho que é abrir uma porta pro mundo, eu não estou filosofando não, mas para mim é isso mesmo.” (PROFª JASMIM); defendem a ideia de que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, “Acho que o letramento e a alfabetização eles caminham juntos” (PROFª MARGARIDA).

São ideias que têm atravessado os discursos nas políticas de currículo da formação de professores ao longo da década, conforme pude constatar ao longo de nossas análises nos capítulos anteriores. Embora os sentidos não sejam únicos, percebe-se que algumas ideias compõem um ideário potente pela capacidade que têm de sugerir uma forma de olhar. Não percebi nenhum discurso contrário ou divergente dessas ideias.

Quanto às demandas presentes nas políticas curriculares de formação do alfabetizador, foram levantadas muitas questões relativas à alfabetização e ao letramento. Sobre os métodos considerados tradicionais, foram citados o método fônico, o método da silabação e da sentencição, sem maiores aprofundamentos teóricos sobre os mesmos. Alguns procedimentos de tais métodos são utilizados de forma mesclada nas práticas de algumas

professoras. Eles são utilizados a partir de suas experiências passadas, como alunas da escola regular. São recursos utilizados por elas para complementar ou atingir alguns casos de alunos que estejam com dificuldades de aprendizagem pelo método recomendado, é o que podemos observar na fala da professora Azaléia: “...uns dois, três aluninhos, ali, que não conseguiam, eu tive que voltar mesmo, assim... em métodos que até aqui em Pirai eles não gostam muito, como o de silabação, mas eu vi que deu resultado” (PROF<sup>a</sup> AZALEIA).

Em relação à abordagem discursiva do processo de alfabetização não foi possível identificar a influência desse modelo teórico sobre a formação das professoras. Ao serem questionadas se conheciam esta abordagem, seis professoras responderam que não. Algumas disseram que já tinham ouvido falar, mas não sabiam do que se tratava, uma associou vagamente à ideia de diálogo e outra associou às ideias de Paulo Freire. Esse modelo teórico, embora potente, não foi utilizado como referência para a formação. A abordagem discursiva foi observada de maneira mais intuitiva, que propriamente embasada: “E na roda de conversa eu consigo atingir muitas vezes aqueles que têm dificuldade, porque da questão de alfabetização eu vou trabalhar lá no calendário, eu procuro analisar a palavra do mês: “Ah o mês dezembro...”, que outras coisas tem com a letra “d”?” (PROF<sup>a</sup> JASMIM).

Nas décadas de 1980 e 1990, vários pesquisadores iniciaram suas pesquisas dentro da abordagem discursiva, com enfoques diferenciados entre si, entre eles: Smolka, 1982; Mortimer e Machado, 1997; Machado 1999; Goulart 1999. Em nota a 13<sup>a</sup> edição de seu livro, “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, Smolka explica que suas ideias se ancoravam na concepção do que hoje tem sido designado como letramento, ou dela se aproximava. Segundo a autora, implicava:

*(...) as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava-se, nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (SMOLKA, 2012, p. 13).*

Ainda que com imbricações sobre a questão do letramento, enfatizando a importância de exercitar o dizer das crianças pela escritura, incentivando-as a ocuparem distintos papéis, como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras; algumas proposições advindas destes estudos considero não terem sido suficientemente exploradas, compreendidas e incorporadas às práticas pedagógicas, como por exemplo, as relações entre o discurso interior e o discurso escrito na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao falar sobre estas relações, Smolka (2012) analisa em profundidade as marcas do discurso interior

no discurso escrito, das crianças que estão na fase inicial de aprendizagem da escrita. Segundo ela, “Enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (SMOLKA 2012, P.102). Estas “marcas” se revelam na escrita descontinuada, segmentada, truncada e aparentemente despotencializada das crianças.

O aprofundamento desse embasamento teórico poderia ser um importante fator nas análises das escritas das crianças, sendo utilizado de forma complementar aos referenciais oferecidos pela epistemologia genética.

De forma recorrente, apareceram as questões relativas às divergências teórico-metodológicas sobre a alfabetização. Todas citaram esta questão com maior ou menor grau de aflição, porém, como uma indagação particular não respondida e sem um interlocutor legitimamente constituído que estivesse disposto a ponderar sobre as questões apontadas. Como essa se constitui no cerne central da minha investigação, seguem abaixo alguns tópicos levantados pelas professoras.

*Aí, se você entra numa determinada rede, aí a rede te aplica... te conduz a um determinado jeito de lidar, numa outra rede te induz a outro determinado jeito, né? E aí, às vezes aquela rede dá certo e a outra rede também dá certo, né? Aí você tenta unir aqueles dois e aí dá aquele embate. Alguém vira pra você e fala assim: Ah, mas o jeito que você está fazendo está errado. E aí, às vezes, você fica assim: Poxa, eu estou tentando unir os dois, está dando certo, tem aluno que consegue; mas aí, às vezes, você faz uma análise da sua turma, porque eu entendo assim: o professor conhece a turma, porque muitas das vezes quem está fora, sabe que está fora, mas o professor vai conhecer profundamente, porque ele está ali no dia a dia conversando, perguntando, vendo e analisando a sua turma. (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

Camélia é uma professora que atua em duas redes de ensino distintas. Ela se debateu muito em relação às críticas que são feitas ao trabalho sem o entendimento da lógica que está sendo usada para optar por este ou aquele procedimento. Ela aponta com a sua fala as diferentes orientações que são dadas em cada rede de ensino, desconsiderando que cada professor possui outros conhecimentos e deles se utiliza para fazer a leitura da realidade com a qual se depara.

Dália se refere aos métodos tradicionais dizendo:

*Porque assim, tem muitas críticas em relação aos métodos de alfabetização. Tem aqueles que dizem que já não podem ser mais usados, (estão ultrapassados) e que às vezes assim, com determinada criança aquele método ainda funciona. [...] Esta questão do método, o melhor método para alfabetizar ainda é uma questão [...] que causa bastante embaraço na nossa cabeça (PROF<sup>a</sup> DÁLIA).*

Dália é uma professora que se formou em 2007 e tem um ano e meio de experiência com turmas de alfabetização iniciantes; retrata as mesmas angústias encontradas em pesquisas feitas com professoras alfabetizadoras em outras décadas (cf. VIEIRA, 2007). Embora ela tenha utilizado a palavra método, tudo me levou a crer que se referia a procedimentos metodológicos, devido à forma como descrevia a sua prática. Percebi como algo comum as críticas feitas à utilização de procedimentos metodológicos por estarem ligados ao que preconizavam os métodos tradicionais, como práticas que devem ser abolidas, extinguidas, exterminadas para marcar um posicionamento diferencial em relação a tudo que se quer negar. Entretanto, considero importante analisar como estes procedimentos são recontextualizados por estas professoras em suas práticas. Com que sentidos os procedimentos vinculados às práticas tradicionais são utilizados por professores formados hoje, com a multiplicidade de leituras e crenças permitidas com as teorizações mais recentes? No mínimo, estas recontextualizações não se fazem como puras transposições, mas carregadas de processos híbridos que as reconfiguram no interior de uma prática que se caracteriza, não somente por seus procedimentos, mas por suas mesclas marcadas por intenções, ênfases, discernimento e efetividade. Observemos alguns exemplos:

*“[...] eu vejo que tem algumas coisas, né? Tradicionais que ainda funcionam, mas dentro de um contexto diferente do que era trabalhado. [...] A questão às vezes de registros, copiar alguma coisa do quadro, às vezes isso é uma coisa maçante, mas que para criança na vida de hoje, vamos dizer assim, na sociedade de hoje ainda é necessário. Porque de repente ela vai chegar no sexto ano, quinto ano e não vai saber utilizar é... o caderno como fonte de registro, como uma fonte de estudo, como uma fonte de acompanhamento mesmo pra ele estudar (PROF<sup>a</sup> JASMIM).*

*Poxa, você ouvir de um aluno ‘Eu não entendo o que você fala.’ É preocupante.” A turma toda entende, mas um não está entendendo... então você tem que buscar novos caminhos, você tem que pesquisar, você tem que tentar ver novos caminhos né? (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

*Pra mim, eu acho que o que é agora, não sei se eu posso falar que é o certo, mas é o que corresponde mesmo. Acho que o método de hoje pra mim, por meu modo de ensinar as crianças ajudou muito, né? Eu acho que essa parte tradicional aí, hoje em dia, no mundo que a gente vive, do jeito das crianças, realmente fica muito pesado. Acho que não ia funcionar mesmo não. Agora o método de hoje, para mim é melhor. (PROF<sup>a</sup> BEGÔNIA).*

Não são poucos os desafios que um alfabetizador enfrenta em início de carreira. Somam-se às fragilidades da relação entre teoria e prática, amplamente reafirmadas na literatura da área e na fala das próprias professoras, as situações adversas do próprio sistema de ensino; evasão, repetência, distorção idade-ano de escolaridade e outros. A professora Margarida, se expressa da seguinte forma ao expor suas angústias:

*Eu dei aula no pré-escolar o ano todo e, aí, sair e já cair de paraquedas na Alfabetização, então, opa! Espera aí, a gente toma um susto! Ainda estou no processo também, junto com as crianças. [...] De repente me tiraram dos pequeninhos e me colocaram na alfabetização com crianças fora da idade, turma multisseriada, minha turma era multisseriada com alunos de 13 anos no segundo ano. Então, isso tudo deu uma frustrada no início (PROF<sup>a</sup> MARGARIDA).*

Fico me perguntando por quanto tempo essa frustração interferiu, reduziu ou impediu a sua capacidade de reação e qual é a responsabilidade da formação inicial para com este profissional? Em algumas situações, a representação social sobre classes de alfabetização construída pelas professoras em sua formação, não corresponde à sua configuração na prática, portanto é compreensível ouvir o professor dizer que levou um “susto”, porque esperava uma turma com alunos menores, dentro de parâmetros mais próximos da faixa etária definida para a série, para trabalhar com um mesmo programa, fora outras representações que são construídas pelas professoras.

Outra inquietação pode ser percebida quando a professora diz:

*Não. Eu entendia a ideia mas eu falava: gente, eu vou ter que seguir esse passo a passo todo? Então, para mim foi muito confuso. Acho que se eu tivesse que seguir uma... uma linha, estou sendo muito sincera nisso, uma linha assim... método natural, você tem que fazer isso, depois isso, depois isso, depois aquilo, eu ia ficar meio perdida (PROF<sup>a</sup> JASMIM).*

É curioso, porque enquanto para algumas ter que se prender a um passo a passo é um complicador, para outras não ter um passo a passo é que é complicado. Mais uma vez se evidencia que não existe uma identidade comum capaz de representar todas as demais. Cada sujeito afeta e é afetado produzindo diferentes sentidos no processo de constituição do currículo da formação. Em tom mais ou menos aflito, o descompasso entre a teoria e a prática é apontado como algo que precisaria ter sido melhor trabalhado.

*Acho que os conteúdos que foram abordados na época, todos facilitaram bastante. A única dificuldade que eu tive foi em relação às fases de escrita principalmente no comecinho, pré-silábico, silábico com valor sonoro, então eu tive bastante dificuldade para identificar a fase que o aluno estava, né? Porque a gente abordou muito a teoria na época que eu estudava, a gente não tinha a prática, a gente não fazia o estudo, por exemplo, no estágio a gente não fazia o estudo dessa prática, a gente só tinha mesmo a teoria foi mais difícil de entender, mas hoje em dia eu já consigo, de acordo com a experiência, eu já consigo dominar isso aí (PROF<sup>a</sup> AZALEIA).*

*Eu acho que o curso normal, nessa parte da alfabetização devia assim orientar mais. Dizer mesmo que vai existir alunos com dificuldade, o modo que você trabalha com essa dificuldade, né? (PROF<sup>a</sup> BEGÔNIA).*

*Ainda encontro dificuldade sim e bastante, porque é aquela parte que eu falei...só trabalha teoria, a prática é pouco trabalhada. Então, a gente tem*



*que buscar até mesmo com outros professores que têm experiência pra gente estar trabalhando. No normal eles dão a base, mas não é a base suficiente pra gente ter a prática (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

Na fala das professoras, fica evidenciada a fragilidade na relação teoria e prática, pois ao aparecerem em tempos diferenciados, causam grandes dificuldades no entendimento e na operacionalização do processo ensino-aprendizagem. Fica pontuada uma necessidade de questionar a produção de sentidos nos currículos da formação inicial, de modo a permitir o aprofundamento da questão. O desenvolvimento articulado desses processos pode representar uma potencialização, que considero necessária, nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores.

Tal articulação demanda uma ação para além da aprendizagem de técnicas e procedimentos, mas uma construção conceitual da teoria por meio das práticas recontextualizadas no âmbito da formação.

Apesar das dúvidas e incertezas, a maioria das professoras admitiu não acreditar em uma metodologia única, capaz de dar conta das mais variadas necessidades dos alunos. Uma delas afirmou que “não tem um método pronto, acho que não tem nada fechado”.

*[...] tem muitas críticas acerca da alfabetização e, como eu entrei esse ano e peguei o estudo muito novo... eu fui alfabetizada no método tradicional e eu vi que não necessariamente só ele alfabetizava. Graças a Deus eu consegui alfabetizar meus alunos esse ano (PROF<sup>a</sup> PETÚNIA).*

Entre as entrevistadas, apenas uma disse não ter precisado lançar mão de práticas mais tradicionais com seus alunos e aquelas que o fizeram, tiveram o consentimento de seus orientadores pedagógicos, que as entenderam como necessidades pontuais. Elas percebem que há o foco no direcionamento ao uso de práticas mais progressistas, mas existe certa flexibilidade para aceitar estas mesclas, muito embora, ainda exista muitas reações adversas em relação a esse fato, deixando à deriva parte do fazer pedagógico. É o que podemos observar na fala emblemática da professora Violeta, ao ser questionada se já havia lançado mão de práticas mais tradicionais de ensino: “Sim. Só que é aquele momento que você não pode mostrar seu plano de aula que você está fazendo aquilo. Então, tem que ser aquela coisa, botar no quadro e apagar rapidinho. Para a criança nem copiar.” (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).

Como dito anteriormente, os professores possuem um terço de sua carga horária reservada aos estudos, planejamentos e outras atividades pertinentes ao trabalho, sob a orientação dos orientadores pedagógicos e educacionais. Há, por um lado, a sinalização da

importância de tal tempo para as trocas entre pares. A maioria reconhece em suas experiências como alfabetizadoras o auxílio fundamental de outras professoras mais experientes. A realização dos TDs (Tempo Disponível para Estudo), quando reúne semanalmente, ao mesmo tempo, professoras de uma mesma série, favorece a troca e integra melhor os trabalhos. Uma professora nos chama a atenção em relação à forma de utilização desse tempo pelos orientadores. Para ela, o tempo deveria ser aproveitado para maior ajuda na construção da prática, caracterizando uma relação de parceria entre professor e orientador; pois, em muitos momentos, prevalecem as relações de cobrança, sendo tão necessárias as ajudas, principalmente para as iniciantes.

*Chega na hora só pergunta assim: fez? Só quer saber assim: fez? E, aí, não te deu suporte naquele processo mas quer saber se fez, entendeu? Assim, se você faz... a gente até sabe, mas é o papel do professor fazer; ...mas tem aquele auxílio, tipo assim, mas será que se você fizesse dessa forma não ficaria melhor?, Não teria ou não surtiria mais efeito? (PROF<sup>a</sup> DÁLIA).*

O apoio sistemático e permanente dos profissionais mais experientes foi citado como um fator importante no incentivo à experimentação do novo. Encoraja e estimula, diante da insegurança, para ousar em propostas diferentes das habituais, inclusive, aquelas as quais não se acredita em um primeiro momento. No relato da mesma professora, sobre o acompanhamento das formadoras do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa -PNAIC (2012), ela diz:

*Então, assim, coisas que ainda estavam muito no tradicional elas acabavam apontando: não, não é bem por aí. Vamos tentar trabalhar dessa forma; e com os toques que elas foram dando eu fui tentando, sim, aplicar, entendeu? o novo método na sala de aula. Então, foi quando eu vi que apesar de eu ficar meio assim: mas será que a criança vai aprender desse jeito, gente? Mesmo assim com essa dúvida e, com o pé meio atrás, eu fui tentando, entendeu? [...] se há uma proposta vamos ver o que é que dá. (risos) Investi e então, eu fui investindo todo o meu esforço (risos) todas as minhas forças no novo método. E realmente aconteceu... aconteceu, mas assim, é até mais difícil que o tradicional (PROF<sup>a</sup> DÁLIA).*

Sobre o tópico avaliação, constatou-se que “o método mudou, mas a cobrança não mudou, é a mesma (risos), ou até maior” (PROF<sup>a</sup> DÁLIA). As cobranças são intensas e, ainda, permanecem da mesma forma, referindo-se ao formato das avaliações externas, que não levam em conta as singularidades de cada aluno. Na fala da professora, também me chamou a atenção, a ideia, várias vezes repetida, de “novo método”, associada às propostas do PNAIC, sugerindo uma desconexão entre os fios que vieram tecendo a história dos métodos de alfabetização ao longo do tempo, produzindo, provavelmente, uma visão fragmentada do

contexto. Aparentemente, não foram feitas associações entre a metodologia do Pró-Letramento, vista na formação inicial e a do PNAIC, atualmente desenvolvida.

Os caminhos percorridos trazem suas singularidades. Algumas das professoras acreditavam nos métodos tradicionais e, aos poucos, foram acreditando em propostas mais progressistas. Outras acreditavam em propostas mais progressistas e acabaram entendendo ser necessário lançar mão de propostas mais tradicionais. Foi possível perceber professoras que mostraram ter muita clareza conceitual sobre alfabetização e letramento, porém com dificuldades no desenvolvimento da prática: Segundo elas, a grande dificuldade é transformar os conhecimentos em prática. Sobre o estágio, elas apontaram que “tem questões mesmo que no estágio a gente não percebe, né? Porque, você não está ali no dia a dia com o aluno construindo aquilo com ele” (PROF<sup>a</sup> PETÚNIA) e que “(...) em relação aos estágios que a gente frequentava me ajudou bastante, porque eu tinha contato com as turmas, mas estar lá na sala mesmo e dar aula, quando você entra, é totalmente diferente” (PROF<sup>a</sup> AZALEIA).

A estranheza em relação à prática se dá, em grande parte justificada, como consequência de uma suposta dicotomia entre teoria e prática. A literatura da área tem apontado essa questão, mas convém especificar sobre qual sentido de prática estamos falando. Não são poucos os desafios para se construir referenciais teórico-metodológicos para subsidiar a formação inicial no desenvolvimento dessa difícil tarefa.

Considerando que uma formação teórico-prática consistente prescinde da ampliação da capacidade dos futuros professores de equacionar as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística e todos os condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização, tal como nos propõe Soares (1985), inferimos que isso demanda o alargamento e aprofundamento das bases teóricas disponíveis para se pensar a alfabetização. Na arena política, surge, então, outra demanda: o desafio de torná-la discursivamente possível.

Defendo a ideia de que a apreensão desses e de outros conceitos teóricos sobre a alfabetização também seja feita, orientando-se por meio de alguns princípios que regem as próprias teorias de alfabetização. Em primeiro lugar, me refiro à construção conceitual de tais conhecimentos. Segundo nos atesta Ferreiro (2011, p. 80), “um processo de construção envolve processos de reconstrução, e [...] os processos de coordenação, integração, diferenciação etc. também são processos construtivos.”

Nas entrevistas realizadas, foi possível observar o depoimento de várias professoras falando sobre as dificuldades encontradas na especificação dos conceitos de alfabetização e de letramento, com os quais trabalhavam. Algumas delas disseram não ter ouvido o termo letramento em sua formação inicial e outras, embora tivessem ouvido, não tinham clareza

sobre o conceito. Umhas tinham consciência de que para elas tal conceito ainda não tinha sido consolidado; outras tinham segurança para falar do conceito, mas apontavam as dificuldades encontradas para traduzi-lo na prática e foi possível observar, inclusive, o caso de compreensão totalmente equivocada sem a menor consciência do equívoco, em relação à abordagem da alfabetização, sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, que foi associada ao método fônico. Ideias equivocadas sendo utilizadas de forma “segura”, sem a menor suspeita de sua fragilidade. Seguem alguns depoimentos feitos pelas professoras ao serem perguntadas sobre como compreendiam os conceitos de alfabetização e letramento.

*[...] eu acho que eu custei a entender um pouco o letramento. Letramento e Alfabetização. Alfabetização, beleza; mas onde é que entrava o letramento na alfabetização? Hoje está um pouco mais claro, mas eu no começo de alfabetização eu ainda tenho um pouco de dificuldade de entendimento de letramento e alfabetização (PROF<sup>a</sup> MARGARIDA).*

*[...] consegui teoricamente diferenciar um do outro. Agora na prática, a dificuldade, na prática, foi conciliar esses dois processos. Assim, teoricamente eu sabia diferenciar o que é o letramento e o que é a alfabetização, né? Que um complementa o outro, mas, no caso, na prática a minha dificuldade foi trazer os dois de forma integrada com essa prática. Entendeu, porque muitas vezes eu me via só alfabetizando e esquecendo de letrar, entendeu? (PROF<sup>a</sup> DÁLIA).*

*Acho que a parte do letramento ela vem muito do som. [...] Porque para eu falar de letramento é muito vago (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

*Aí minha mãe me ensinou com o “L”: “ Ele vai lá no céu da boca.” , “animal”, ela começou a me ensinar a posição da língua, da boca, o ar, ela começou a me ensinar isso. E Emília Ferreiro faz isso, quer dizer, ela (a mãe) não é professora, mas ela começou a me ensinar isso e eu gosto muito de ensinar isso para as minhas crianças. Posição da boca, “olha, quando é essa letra a posição da boca fica assim, a posição da boca fica desse jeito.” E eu percebi que eles começaram a aprender, eu ia pro quadro e eles ficavam : Você não lembra não? O que a tia falou, olha a posição da boca.” (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

Metade do grupo admitiu ter dificuldade para explicar o que entendia sobre letramento, que foi associado ao som, às letras, ao vazio na representação; mesmo revendo estes conceitos no âmbito da formação continuada, a abstração do conceito ainda não foi significada pelas professoras entrevistadas. A outra metade do grupo, embora o tenha conceituado adequadamente, não fez alusão aos sentidos que mais recentemente têm sido defendidos, de letramento autônomo e letramento ideológico. O termo letramento, segundo Soares (2003, p. 15), vem sendo utilizado na área da Educação desde a década de 1980. Quase trinta anos depois, após 2007, ainda temos formado professores que admitem não terem ouvido falar do

termo letramento em sua formação inicial ou, ainda que tenham ouvido, tal discussão não foi marcada de forma significativa para estas professoras.

Algumas demandas que surgem no contexto da produção dos discursos passam pelo auge de suas disputas, ainda muito longe do contexto da prática pedagógica. Ocorre que a assimetria temporal favorece uma inserção tardia de quem atua no contexto da prática nas discussões sobre a educação. A inserção tardia nas discussões gera uma recontextualização das demandas em disputas, estas acabam sendo discutidas pelos professores no contexto atual, porém a partir das premissas do contexto passado. Por exemplo, embora o tema letramento continue sendo atualíssimo, as questões que foram suscitadas nas décadas de 1980 e 1990 ainda não contavam com a efervescência da popularização do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, que trazem consigo outras demandas, outros olhares. Logo, acredito que haja um descompasso nessa participação.

Esse processo, associado à pouca clareza conceitual, coloca parte dos professores em uma posição desfavorecida na arena de disputas da área. Embora desfavorecida, tal posição não é nula e não é neutra. Os fragmentos dos sentidos produzidos se fundem às crenças, vivências e valores de cada sujeito produzindo novos sentidos. Acredito que esteja no processo natural de resignificação a fonte de sabedoria das professoras, que foi expressa nas leituras que fizeram de suas práticas docentes. São práticas que produzem efeitos sociais demandando novas disputas. Caracteriza-se, assim, o ciclo contínuo de políticas, proposto por Ball (1998), que se movimenta de maneira desordenada provocando efeitos variados em cada contexto.

Um fato curioso foi perceber que a produção de conceitos, aparentemente confusos, não impede a produção de uma prática aparentemente adequada. No relato de experiências ricas, envolvendo o uso de variadas linguagens, vários gêneros textuais, várias práticas de leitura e de escrita, a professora não estabelecia relações dessas experiências na prática com os conceitos teóricos que a embasavam, embora estes estivessem presentes na mesma. Em seu relato, ela relata um trabalho realizado com a turma, a partir da música “Ciranda do Anel”, de Bia Bedran:

*Eu contei a história, eu gravei, eu contei a história de uma forma diferenciada pra eles, levei violão pra cantar a música pra eles, o fundo do mar, aí fui contando, levei conchas, aquela coisa e fui contando. Eu me caracterizei com aquele vestido, um vestido que eu tenho, aquela coisa toda e aí eu fui trabalhando. Trabalhei a música, trabalhei a história. [...] sempre a gente ia pra músicas e poesias. Aí eu me lembro que eu trabalhei com eles, foi essa música mesmo do “ Perdi meu anel no mar, não pude mais encontrar...” , eu não mostrei pra eles a letra, aí eu dei o texto todo fatiado e*

*isso estava no diversificado, né? Cada um tinha que fazer uma coisa. E em uma das mesas, eu dei o texto fatiado pra eles dessa música, mas eles não viram a letra da música (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

Apesar da constatação acima, é importante pensar nas potencialidades que o domínio de um consistente referencial teórico-metodológico pode oferecer. A construção teórica de tais conceitos supõe a desconstrução deles e a sua posterior reconstrução. A questão de fundo é compreender como se constrói um conceito teórico por vias práticas.

Os conceitos oferecidos para serem estudados, memorizados, associados, repetidos ou reproduzidos, furtam-se ao processo de desconstrução/reconstrução, que envolve elaborações mentais realizadas na interação profunda com o objeto de conhecimento, mediada pelos pares do contexto em que se insere. A apreensão superficial dos conceitos não oferece subsídios consistentes para a sua adequada elaboração mental e a sua possibilidade de aplicação mais flexível, para além de termos, clichês ou frases prontas, que identifico como fragmentos dos discursos oficiais que se repetem na fala dos professores, tais como: “...aquisição do código alfabético”, “...usos sociais da escrita”, “...uso de diversos gêneros textuais”, “...leitura de placas, letreiro de ônibus, receitas, bulas de remédio”, que são utilizados como argumentos, explicações ou justificativas, em muitos momentos, de forma limitada e reducionista.

No âmbito da discussão não se intenciona desenvolver práticas que atendam aos conceitos teóricos, mas desenvolver os conceitos teóricos por meio da prática. Oportunizando o diálogo entre o aprendiz, a teoria e seus interlocutores: professores, colegas da sala de aula, alunos da educação básica de forma privilegiada e outros atores do contexto. No caso dos conceitos de alfabetização, orientados pela epistemologia genética; de letramento, como práticas sociais de uso da leitura e escrita; da abordagem discursiva do processo de alfabetização, e do método fônico, todos teorizam sobre uma determinada forma de compreender e abordar as interações entre a criança e a leitura e a escrita. Logo, os futuros professores precisam construir conceitos sobre as possíveis leituras dessas relações, portanto, precisam se inserir e interagir nessas relações, de modo a operar diretamente sobre o seu objeto de conhecimento.

As próprias teorias de alfabetização nos oferecem elementos para repensar a formação inicial do professor alfabetizador. Defendo que a abordagem histórico-cultural de Vigotsky, que embasa o conceito de letramento, também se constitui em um importante princípio a ser considerado no trabalho com as teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, que encontra seu referencial no pensamento, se estiver carregada de significados. Estes

representam importantes relações entre pensamento e linguagem e são aprendidos por meio de experiências, sempre mediadas pelo outro, no ambiente cultural em que estivermos inseridos.

A presença do outro pressupõe interlocução e dialogicidade constantes que permitem aproximações, distanciamentos e conceitualizações, que organizam e tornam compreensivo o mundo à nossa volta. Podemos dizer que pensamento e linguagem constituem a base da alfabetização. Aprender a ler e a escrever é aprender outra forma de interagir dialogicamente com o mundo, produzindo novos significados.

Para além dos conteúdos teóricos sobre alfabetização, é importante entender que o ensino de uma linguagem tem a ver com a nossa própria forma de inserção no mundo. O conteúdo e a forma se fundem num único eixo. A forma expressiva ou receptiva como a linguagem é usada, já é em si um dado cultural que se incorpora melhor nas interações com o outro, sem a necessidade de usar outras metodologias “artificiais” com o fim de explicar, resumir, analisar *a priori*, um comportamento genuíno, utilizado nas relações sociais que são mediadas pela leitura e escrita.

Na formação de professores alfabetizadores, também é desejável que as interações linguísticas que se estabelecem, ofereçam a oportunidade de aproximações sucessivas dos significados teóricos que se queira trabalhar e ao mesmo tempo se constituam em formas peculiares de se abordar estes conteúdos. Uma formação pautada num caráter dialógico pode mobilizar variadas configurações de uso da linguagem como meio de abordar conteúdos teóricos com vistas à elaboração e reelaboração de seus significados.

A exemplo disso, Pontecorvo et. al. (2005, p.67-68) nos fala sobre as contribuições teórico-empíricas relativas ao papel da interação cooperativa e conflitual na construção e no uso das capacidades de explicação utilizadas nas interações sociais que se verificam no contexto escolar. Segundo a autora, a “potência” dos contextos de conflito de opiniões para explicar e argumentar, geralmente não é utilizada na escola (de formação de professores) para fins de aprendizagem. Situações de real discussão são pouco utilizadas, priorizando-se a estrutura usual das sequências de perguntas do professor, resposta do aluno, comentário do professor, com o objetivo de avaliar o aluno. Para a autora, a discussão – situação específica de interação em sala de aula – pode comportar processos linguísticos e sócio-cognitivos relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos.

O próprio contexto profissional dos professores alfabetizadores pode vir a se tornar um ambiente fértil para o aprofundamento teórico e prático, quando questões polêmicas são corajosamente problematizadas, sem o receio de não encontrar respostas ou de encontrá-las

fora dos padrões das minhas crenças. Isso é o que poderíamos ilustrar com o questionamento advindo com o relato de experiência abaixo:

*[...] recebi um aluno ao qual ficava o tempo todo andando e conversando, porém, as atividades o aluno recusava -se a realizar. Então, propus realizar atividades mais práticas envolvendo, coisas que levassem a motivá-lo, claro que não só a ele mas também à turma. Então, passei a levar violão fazer encenações, fazer a caixa da novidade, brincadeiras para começar a aula de forma positiva. E este aluno, por mais que eu fizesse, queria apenas desenhar. Este para mim foi um grande desafio ao qual me fez refletir e pensar sobre essas reações e o porquê delas. Por que este aluno não se sentia motivado, mas a turma sim? (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

A proposição de uma situação controversa é uma excelente oportunidade para explorar uma argumentação fundamentada, que vai ganhando consistência, à medida que precisa de explicações que possam sustentar os posicionamentos assumidos. Esse processo ajuda a desenvolver a autonomia intelectual necessária para assumir as rédeas da sua própria palavra.

*Uma modalidade opositivo-argumentativa parece sobremaneira relevante em todos os momentos em que se verificam desdobramentos significativos do argumento em discussão. Essa modalidade é caracterizada pela manifestação explícita de uma discordância, muitas vezes ativada pela pergunta “polêmica” de um interlocutor qualquer, ao qual atribuímos o papel de “cético” (segundo a terminologia proposta por Toulmin, 1958), isto é, daquele que não se satisfaz com as respostas oferecidas para o problema e que quer entender melhor o que está em jogo. O aspecto interessante desse fenômeno é que quando um dos interlocutores opõe-se, ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema. (PONTECORVO et.al., 2005 p. 78).*

Com essa prática, afastamo-nos da tirania dos discursos prontos, das aprendizagens rasas e dos discursos engessados. Enquanto se experimenta um modo de aprender conteúdos teóricos, cujo eixo metodológico se funda na linguagem, aprende-se um modo de ensinar também ancorado na linguagem. A teoria precisa ser desconstruída para ser reconstruída como unidade significativa. Quando falamos de um eixo metodológico fundado na linguagem, falamos obrigatoriamente da presença de um interlocutor.

As práticas de ensino que se revestem de caráter interlocutivo real são potencialmente capazes de mobilizar conhecimentos teóricos por meio de práticas discursivas que ajudam a elaborar e reelaborar o pensamento, nomeando, generalizando ou conceitualizando coisas. Tais práticas podem ter variados propósitos, entre eles argumentar, divulgar, explicar, comparar, concluir, diferenciar etc., porém o diferencial reside na presença de um interlocutor real, que possibilita o deslocamento das posições que podemos assumir na cadeia dialógica e nas variadas formas de abordar os objetos de conhecimento, do qual queremos nos apropriar.



A comunicabilidade possível a partir dos significados compartilhados em uma mesma cultura torna possível o processo de letramento. No âmbito da formação de professores alfabetizadores, os conhecimentos teóricos e práticos, concernentes aos conceitos de alfabetização e letramento, precisam ser constantemente significados por meio das vivências e interações dialógicas que vão se entrececendo e produzindo sentidos.

Em um contexto de formação, esse processo guarda semelhanças com o que acontece quando lidamos com conceitos mais complexos ou conhecimentos teóricos que não se encerram em uma única palavra e articulam variados elementos, formando um todo relacional e significativo. Os primeiros contatos com os conhecimentos mais complexos, seja ouvindo ou lendo sobre os mesmos, podem suscitar diversos arranjos em nossos pensamentos, extrapolando a sua significação. O que a princípio parece confuso e sem nexos, ganhará nitidez e definição, à medida que esses conhecimentos são submetidos aos jogos de linguagem, ou seja, à medida que elaboramos de variadas maneiras um mesmo conteúdo, seja criticando, sintetizando, comparando, questionando, concluindo etc.

*A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988: 88, apud FIORIN 2008, p. 18).*

O processo dialógico, ao ser assumido como eixo do trabalho formativo, pode articular conhecimentos teóricos e práticos, tornando-se, ao mesmo tempo, o objetivo a ser perseguido, o conteúdo a ser trabalhado e a metodologia a ser utilizada. Tal investida supõe a existência de interlocutores reais, que possam interagir dialogicamente, num movimento que favoreça aproximações cada vez mais significativas dos conhecimentos a serem construídos no interior das situações enunciativas.

No contexto de formação em que conceitos teóricos, textos acadêmicos, repertório prático, textos legais, textos literários, textos de referência e outros, são entrecortados por experiências, crenças e valores, entre as práticas de letramento que podem ser desenvolvidas, incluem-se as práticas que promovem a interlocução para além daquela que se realiza entre o leitor e o texto. A presença do outro potencializa a enunciação.

A dialogicidade, existente entre pares na sala de aula, conta com alguns elementos que se diferenciam da dialogicidade estabelecida entre alunos e professores na construção compartilhada de conhecimentos. A assimetria no nível de elaboração de conceitos a serem construídos, em cada uma das situações, pode gerar trocas com características muito

peculiares. No primeiro caso, por exemplo, maior fluidez na argumentação e busca da resposta que possa confrontar-se com a resposta do outro; e, no segundo caso, inibição ou mesmo acomodação do aluno por acreditar que o professor tem a resposta “certa”.

*Em primeiro lugar, o filósofo [Bakhtin] mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Em segundo, explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva (FIORIN 2008, p. 27).*

A fecundidade da produção discursiva vai se reconfigurando incessantemente a cada contexto de enunciação. Nossas palavras são sempre carregadas de um misto de sensações, sentimentos e sentidos. Quando temos um interlocutor presente, temos a oportunidade de checar, em tempo real, o que e o quanto conseguimos compreender do mundo ou nos fazer compreender por ele. Só podemos perceber isso com a ajuda do outro; seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo. Por meio dele, conseguimos um *feedback* para as nossas enunciações, que não se perdem num vazio, sem contraponto.

Algumas recomendações, que são muito indicadas em práticas de letramento na alfabetização com crianças, nem sempre são observadas, com o mesmo cuidado, em outros contextos, como por exemplo, o contexto da formação do professor que vai alfabetizar. A leitura periférica dos textos acadêmicos, ou seja, a leitura do que não está escrito em palavras, a leitura do contexto de produção, a leitura das características usuais daquele gênero, a inferência pelo título, a leitura de imagem, muitas vezes são negligenciadas pelos formadores de professores, como se essas aquisições já tivessem sido totalmente dominadas pelos formandos.

Muitos alunos chegam ao curso de formação sem nunca terem tido a oportunidade de vivenciarem tais práticas em seu próprio processo formativo na educação básica e que, posteriormente, precisarão ser trabalhadas com os seus futuros alunos, no ambiente de trabalho. Em muitos casos, os textos são oferecidos de forma árida e tendo como recurso apenas o que se entende do que vem escrito em palavras. Geralmente, narra-se uma “prática” que não é efetivada e que não permite um real movimento de desconstrução, seja do texto, do conceito, da teoria ou da própria prática.

As desejáveis habilidades de argumentar, sintetizar, analisar, comparar, concluir, categorizar, apresentar, criticar, opinar, ganham significado quando são realizadas com o outro e/ou para o outro, em função de um determinado fim. Fim este que precisa estar além do caderno ou do exercício para ser avaliado. Aprender práticas de letramento significa letrar-se,

à medida que pratica. Assumir a tarefa de desconstruir e reconstruir os enunciados, assumindo variados papéis no jogo da linguagem: ser leitor, escritor, escriba, ouvinte, comunicador em situações reais de interlocução.

As angústias expressas pelas professoras alfabetizadoras, quanto à apreensão de conceitos teóricos e ao desenvolvimento metodológico de suas práticas, conjugadas às adversidades encontradas, que são provocadas pelo próprio sistema de ensino ou pelas condições sociais dos alunos, reforçam a necessidade de aprofundamentos que possam ser úteis a gestores, professores, articuladores das políticas e demais envolvidos com a questão. A palavra útil define bem a dimensão dos nossos estudos, pois útil é aquilo que nos serve para ajudar a atingir os nossos objetivos. A utilização do princípio da construção conceitual e do dialogismo como eixos embaixadores do referencial teórico-metodológico do trabalho desenvolvido na formação de professores não limita seus alcances aos pressupostos de uma ou outra teoria de alfabetização específica, mas se abre como princípio para a abordagem de qualquer teoria sobre a qual se queira construir um conceito.

Na sabedoria expressa nas falas das professoras que, em alguns casos, mesmo sem dominar o instrumental teórico que informa a sua prática, foi possível enxergar a pertinência de determinadas leituras feitas sobre o contexto em que se insere, ponderando da seguinte forma: “[...] às vezes a gente fala muito da teoria, né? Para as crianças: Não, criança tem o seu tempo e tal, mas a gente se esquece que somos seres humanos e a gente também tem um tempo.” (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA)

Sua indignação era em relação à cobrança constante feita sobre o professor que ainda não tinha se apropriado adequadamente do referencial adotado na rede de ensino, sem levar em conta seu momento, suas dificuldades e incompreensões sobre o processo. Isso significa que os referenciais que embasam a concepção de aprendizagem adotada, não se estendem aos professores, não são levados em conta. Para a mesma professora, as ideias parecem soltas, segundo ela, são tantos pensadores, tantos conceitos que ela se perde. Ela expressa sua aflição da seguinte forma:

*Vem uma coisa diferente, aí a gente tem que começar a se adaptar com esse diferente. Então, são coisas que a gente tem que parar cada dia e pensar: “Pera aí, o que que eu estou fazendo? Qual que é letramento? Qual que é alfabetização? Qual que eu estou seguindo? Qual que está certo? Qual que eu to fazendo certo? Qual que eu to fazendo...” Sabe? Então, eu realmente nesse ponto eu tive, tenho um pouco de dificuldade, às vezes, para poder está entendendo, porque a cada dia me vem uma coisa nova (PROF<sup>a</sup> CAMÉLIA).*

Aparentemente, as teorias estudadas não foram ancoradas em redes de significações capazes de ajudá-la a compreender teoricamente o contexto em que se insere.

Sobre o ambiente que mais facilitou a compreensão dos conceitos teóricos, o mais indicado foi o da prática, apontado por cinco professoras e uma não chegou a responder esta questão. Houve entendimento, por parte de algumas professoras, de que todos os ambientes foram compondo um processo construído com uma boa base teórica na formação inicial, que foi se ampliando e se consolidando na prática de sala de aula e nas formações continuadas do PNAIC. Várias professoras citaram que a organização do município em relação ao processo de formação continuada favoreceu imensamente o envolvimento dos professores nos aprofundamentos teóricos e no acompanhamento diário do trabalho. Esse modelo de formação, quando realizado de forma organizada, favorece a compreensão do diálogo entre a teoria e a prática.

*Como eu já disse, o PNAIC realmente ele deu muito suporte em relação a essa coisa. Porque não é só a teoria, a gente tem que estudar, mas a gente tinha uma formação que a gente tinha o exemplo da prática, e realmente é uma coisa que dá muito certo, porque essa questão de trabalhar com diversos textos, de trabalhar com essa questão dos jogos, das atividades lúdicas, é uma coisa que realmente proporciona prazer para a criança, a criança tem mais liberdade para aprender e ela se senti assim mais valorizada (PROFª DÁLIA).*

Aparentemente, o que tem sido o grande diferencial nas formações continuadas de professores alfabetizadores é a grande oportunidade destas se realizarem de forma mais contextualizada. Os textos teóricos, os subsídios didáticos, material complementar, tudo encontra um referente na prática e a possibilidade de interlocução real. A falta de relação entre teoria e prática na formação inicial foi percebida por todas as professoras como uma falta importante que comprometeu o início do trabalho docente. Apesar dessa constatação, aparentemente de forma contraditória, algumas entrevistadas alegaram:

*Então, assim, a minha formação inicial também foi muito boa, muito boa mesmo, e também teve muitas atividades práticas também; só que é como eu acabei de falar, acho que ainda tem que ter mais a prática, às vezes a gente prioriza muito a teoria e esquece de praticar, então eu acho que assim, a gente sente mesmo a falta da prática (PROFª DALIA).*

Fica a pergunta, se houve atividade prática, por que sentir falta dela? Talvez porque, como já foi dito, esta prática ilustrava as teorias estudadas, mas não servia para ajudar a construí-las conceitualmente. Outro aspecto da prática docente e sua relação com a formação inicial foi melhor explicitado pela professora Petúnia: “Tem questões, mesmo que no estágio,

a gente não percebe, né? Porque, você não está ali no dia a dia com o aluno construindo aquilo com ele”. Um dos aspectos é o da descoberta dos vários níveis de elaboração sobre a escrita que no estágio podem ser vivenciados em determinados períodos do ano escolar, mas não ao longo dele, o que a professora Petúnia identifica como um desafio. Ao viver a experiência ao longo de um ano escolar, pode retomar as aprendizagens feitas na formação inicial, com sentido, a partir daquele momento. Ao falar do estágio, a professora Petúnia diz: “o estágio me fez refletir mesmo, mais sobre postura de professores”. A experiência do estágio também serviu para confirmar ou descartar coisas que foram aprendidas anteriormente. Entre os ensinamentos descartados, por não se confirmarem na prática, foi apontado que:

*A questão de... de aula mesmo, da gente fazer uma aula onde busque o interesse do aluno e a gente faz muito isso no Normal, eu fazia muita aula mirabolante e na prática às vezes não é isso que acontece. No dia a dia de sala de aula é muito corrido e às vezes nem sempre você pode criar um momento onde a gente...eu sempre tentava, é... a motivação, fazer com que o aluno é... despertasse o interesse nele por aquilo, mas acaba que o ano letivo é corrido e tem coisa que não dá (PROF<sup>a</sup> PETÚNIA).*

Ao apontar que a formação inicial ajudou ou dificultou o início de carreira, a prof<sup>a</sup> Jasmim diz que, em seu Curso Normal, era exigida a aprendizagem de um método. Havia uma grande cobrança e ela se sentia incomodada com a rigidez dos passos do método. Ouvia sempre dizerem que, se ela fosse trabalhar em alguma prefeitura, o método seria cobrado. Ao ser admitida no município de Piraí, constatou que lá não existia um método definido, mas alguns princípios metodológicos a serem observados. Ela pensou: “... e agora? Eu senti um alívio porque eu não tinha que seguir tudo aquilo, mas eu também fiquei perdida porque eu não sabia que caminho tomar.”

Assim como ela, outras professoras também se manifestaram em relação às dificuldades encontradas no início de carreira, como podemos observar em seus depoimentos:

*[...] no início do ano, eu fiquei imaginando assim “Como que eu vou alfabetizar essa criança, né? Como é que eu vou fazer? Como que essa criança vai ler e escrever? Né?”. E eu acho que lá na minha formação, não é que existe assim um método, né? Mas, eu acho que devia é... preparar mais a gente nessa parte de alfabetização, como que você vai partir com a criança para ela começar a aprender a ler e escrever, porque até então o que me dificultou mesmo, nesse início foi o como que eu vou fazer (PROF<sup>a</sup> BEGÔNIA).*

*[...] a minha base no Normal possibilitou eu ter passado, por que foram professores excelentes; só que na prática quando eu cheguei aqui, eu entrei no segundo ano e a maioria dos alunos do segundo ano não eram alfabetizados, era uma turma muito complicada, eu não tinha experiência*

*nenhuma, então, para mim foi muito pesado (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

Penso que uma das grandes responsabilidades da formação inicial é debruçar-se sobre essa questão. Bem sabemos que a experiência pode retroalimentar o nosso saber e o nosso fazer constantemente, impulsionando-nos a conquistar uma condição diferencial de consolidação de saberes em relação aos saberes que temos em início de carreira, porém, ainda fica em nossa pauta o compromisso de pensar meios de intervir e contribuir para que esse início seja melhor respaldado.

Em defesa dos aspectos considerados importantes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que articule alfabetização e letramento, foram apontados os seguintes aspectos:

*Acredito que seja muito importante conhecer o meio que ele vive, tentando mostrar pra ele da forma como ele entenderia a importância do... da leitura e da escrita mesmo na vida dele (PROF<sup>a</sup> JASMIM).*

*É a questão da rotina, você tem que estabelecer uma rotina e você vai trabalhar com o aluno roda de leitura, hora da curiosidade, esse momento da notícia, ter textos mas textos assim que sejam funcionais, não somente trazer um texto qualquer e assim, então tudo tem que estar interligado eu acredito que é isso que faz a diferença (PROF<sup>a</sup> AZALEIA).*

Além desses, também foram apontados o trabalho com a literatura infantil associado a vários gêneros de mesma temática em sequências didáticas e o ensino da utilidade dos textos.

De modo geral, as professoras se sentem bem com o trabalho que fazem na alfabetização. Dizem que buscam se aperfeiçoar e admitem que ainda precisam aprender muito. A rotina é o eixo da organização do espaço e do tempo na sala de aula, pois seis professoras apontaram tal prática reservando tempo para o trabalho com a oralidade, com a leitura, a escrita, práticas de alfabetização, de letramento e as atividades diversificadas envolvendo outras áreas de forma mais flexível. Entre os materiais utilizados no preparo das aulas, foram citados os livros didáticos, as coleções compradas, os livros de literatura infantil e de forma bastante recorrente, as pesquisas em blogs de outros professores na internet. Uma das professoras fez a seguinte sinalização:

*Eu utilizo muito esses blogs de educação [...] É blog de professora. Aí lá ela posta atividades, tem projetos e tem professoras que fazem comentários, né? Falar “Eu trabalhei esse determinado tema, então, deu certo.”, eu também utilizei outras ferramentas que elas falam. E tipo.. você vai lendo e vai vendo, ajuda pra caramba. Uma professora dá uma posta, a outra fala “Ah eu trabalhei...”, comenta “Como você fez? Também fiz isso.”. Então, vai acrescentando o trabalho de cada uma (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

As recontextualizações que foram percebidas nas narrativas das professoras e nos relatos de experiências retrataram a oferta de oportunidades prazerosas aos alunos. Experiências com jogos envolvendo leitura e escrita, atividades propostas com o fim de resgatar a auto-estima do aluno, e, com isso, a aprendizagem. Foi o que transpareceu no relato da profª Dália (ANEXO C). Em sua entrevista a professora foi enfática ao sinalizar:

*[...] mas essa parte de todo esse resgate de auto estima da afetividade, o que às vezes lá no terceiro ano, que eles foram para o terceiro ano que o professor vai parar para pensar e vai dizer "nossa, essa professora não ensinou nada.", mas tem toda uma questão histórica deles que o pouco que eles sabem hoje, as palavras que eles já conhecem, as palavras que eles já conseguem escrever, o pouco que eles conseguem produzir, entendeu, já é muito (PROFª DÁLIA).*

É interessante perceber a ampliação do sentido que pode ser atribuído ao significante alfabetização que se amplia ao incorporar a ideia de que não se limita ao ato de ler e escrever, mas também é a aprendizagem de um modo de ser e estar no mundo.

Além do exemplo citado, outros relatos foram feitos sobre o desenvolvimento de sequências didáticas e projetos de trabalho. Há uma satisfação pessoal e a aparente sensação do “dever cumprido” ao final das atividades prazerosas que foram relatadas. É o que demonstra, por exemplo, a profª Jasmim em seu relato (ANEXO D), que traz muito viva a ideia de um trabalho em que se percebem evidências das práticas de alfabetização conjugadas com práticas de letramento.

Em alguns relatos, percebe-se um trabalho mais sequencial e encadeado, buscando uma abordagem mais interdisciplinar, em outros, os relatos contam sobre atividades isoladas que foram realizadas em sala de aula. Em alguns casos, são inseridos procedimentos considerados mais tradicionais entre as propostas recomendadas. Uma das professoras relatou que utilizou procedimentos que experienciou, quando a própria mãe a alfabetizava, outra utilizou práticas aprendidas na formação inicial, algumas atividades são criadas pelas próprias professoras. Alguns relatos de experiências dão visibilidade ao processo de recontextualização, como o relato descrito a seguir:

*Em uma das nossas rodinhas de bate-papo, uma aluna trouxe uma reportagem que falava sobre o aumento do preço de alguns produtos alimentícios. Naquele instante, pensei que, o restante dos alunos, não se interessariam por aquela novidade, entretanto, me equivoquei. A turma começou a participar. Uma outra aluninha começou a opinar falando dos preços dos tomates. Foi uma experiência interessante. Depois realizamos a construção de um texto coletivo. A partir deste momento, passei a solicitar que os alunos trouxessem, além das histórias que já traziam, notícias e outros gêneros que lhes chamassem a atenção. Daí em diante, recebemos receitas, letras de música e até bulas de remédio. Foi uma experiência positiva e que ganhou apoio geral da turminha (PROFª AZALEIA).*

Provavelmente, a professora foi impulsionada pelo próprio movimento das crianças. O que a princípio para ela não teria efeito, suscitou o envolvimento dos alunos, fazendo com que “os mitos” sobre o que é ou não interessante para as crianças fossem desmistificados.

É clara para as professoras a importância de se trabalhar diversos gêneros textuais, mesmo para aquelas que demonstraram não ter segurança sobre o conceito de letramento. Como podemos perceber, aparentemente, as recontextualizações se valem não só de conteúdos conceituais que povoam a consciência imediata do professor, mas também conteúdos armazenados que compõem um imaginário que habita a subjetividade. É o caso, por exemplo, da professora que embora tivesse demonstrado apropriações conceituais confusas sobre alfabetização e letramento, relatou uma brilhante experiência envolvendo a história do anel de Bia Bedran com a música. Nessa atividade usou o violão, caracterização de personagens, escuta do barulho de conchas do mar, leituras e escritas diversas, resultando em uma atividade encantadora para alunos e professora, conforme já relatado anteriormente.

Os relatos de experiência, embora se constituam em material de grande riqueza para a pesquisa, não puderam ser explorados em todo o seu potencial, devido à impossibilidade de reunir todas as professoras para fazer um aprofundamento de suas significações. Apesar desse fato, ele ainda contribuiu para ilustrar situações de interação em sala de aula, onde foi possível, por exemplo, correlacionar a crença da professora com a sua prática. Vejamos abaixo dois depoimentos de uma mesma professora.

*Eu acho que ainda a mais eficaz é a (prática) tradicional. Apesar de eu trabalhar mais com as progressistas. Eu não sei se é porque eu fui alfabetizada na tradicional [...] eu lembro que quando eu aprendi a ler era familinha silábica e hoje em dia não pode trabalhar família silábica evidenciar a família silábica. (Por quê?) Porque eles pedem para a gente trabalhar assim a gente lança um texto, desse texto a gente tira a palavra e dessa palavra a gente tira a família (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

*Ah, eu uso muitos livros (para preparar as aulas). Muito livro, muito livro didático. E eu sempre procuro ir em livro antigo. [...] eu não sei, mas eu acho que o livro antigo, assim, lá de 90, eu acho que ele tem mais embasamento, apesar de ser do método tradicional, eu posso pegar um texto qualquer, um texto na internet, uma música, e a partir daquele livro didático antigo, a parte da gramática eu posso tirar dali. Uso muito. E a parte assim, de texto, música, eu procuro sempre na internet (PROF<sup>a</sup> VIOLETA).*

A professora demonstra sua crença em métodos tradicionais, admite seu uso e a preferência por livros mais antigos e, ao mesmo tempo, mescla em sua prática outros subsídios que retira da internet, reconfigurando sua metodologia de trabalho que também é associada a práticas recomendadas no âmbito do PNAIC, conforme revela no seu relato de experiência



significativa (ANEXO E). Fica evidenciado um processo de recontextualização por hibridismo, presente na prática da professora, que “descoleciona” as coleções binárias de “práticas tradicionais” e “práticas progressistas” para recompor a sua própria forma de ensinar.

### **3.3 As contribuições das políticas curriculares**

Em face dos dados produzidos, nos debruçaremos sobre as interpelações que eles fazem ao currículo da formação inicial de professores alfabetizadores entendendo que:

[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (LOPES e MACEDO, 2011, p. 40).

Como foi possível observar, em cada época, diferentes discursos foram significando o currículo e modificando o modo de compreendê-lo. Com visões, objetivos e pressupostos variados ele veio de uma tradição que o entendia como algo dado, fechado em si mesmo e restrito às atividades planejadas e planejadas nos documentos escritos. As visões mais recentes o enxergam para além da dicotomia entre a prescrição e a implementação, ou seja, não há uma separação possível entre estes dois aspectos. O ciclo contínuo de políticas, desenvolvido por Ball (1998), nos ajuda a pensar este todo complexo. Por meio deste modelo de análise, o autor salienta que o movimento político acontece simultaneamente em todos os contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Esta profusão de disputas, embates, defesas e ataques vão fazendo mover a política.

Compartilho com Dias (2009, p. 30) a definição de currículo como uma prática de significação no âmbito da política curricular pública, caracterizando a sua produção como dinâmica e imprevisível. Sua plenitude se manifesta no laço das relações. Assim compreendido, não nos cabe pensar no currículo da formação inicial, mas nos currículos da formação inicial de professoras alfabetizadoras. As análises aqui empreendidas focalizam as demandas presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, compreendendo que estas representam uma pequena e bem delimitada parcela dos fatores que interferem na realidade que se quer investigar. A eleição do referencial teórico-metodológico como eixo das análises leva em conta os conhecimentos acadêmicos disponíveis, embora não exclua outros tantos conhecimentos produzidos que circulam livremente no cotidiano das escolas, participando também dos embates e disputas pelo poder de significar.

O conceito de letramento, em seu sentido ideológico, é considerado uma prática social e não apenas habilidades técnicas e neutras, tem suas raízes nas próprias concepções de aprendizagem, de identidade e de existência pessoal; são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder. Retomando tal conceito, podemos associá-lo às políticas curriculares enquanto práticas sociais discursivas, produzidas de forma situada. É uma genuína prática de letramento, que no dizer de Kleimam (2005, p. 22), “as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros (material escrito em geral), envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramento”. Em um evento de letramento há uma participação coletiva que mobiliza os saberes de cada participante, seguindo as regras das instituições em que acontece, visando interesses individuais e metas comuns. Este conceito de letramento extrapola os muros da escola se configurando nas práticas desenvolvidas no contexto social.

Ao pensarmos nesse conceito, em sua vertente revolucionária, marcada pelo questionamento às estruturas sociais, podemos nos perguntar em que medida as políticas curriculares (práticas de letramento) têm contribuído para reforçar ou questionar estas estruturas. Vejamos alguns exemplos extraídos das políticas curriculares em estudo: “O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, PROFA, 2001, p. 5).

A argumentação e a construção discursiva limitam o conhecimento didático, que o professor necessita aprender, à produção dos últimos vinte anos, referindo-se à Psicogênese da Língua Escrita. Essa proposição desconsidera o que foi produzido em termos de didática da alfabetização em épocas anteriores, sendo um trabalho direcionado a professores que, em sua maioria, tiveram não só a formação inicial de professores, mas toda a sua trajetória escolar pautada por outros paradigmas que também o constituíram como profissionais. Experiências que foram informando e automatizando o “como fazer”.

*Outro aspecto a ser considerado no que se refere à prática alfabetizadora é o encaminhamento do trabalho pedagógico. Os métodos de alfabetização, fundado em uma concepção mais tradicional de educação, são os mais utilizados. O que não nos causa admiração, pois esses modos de ensinar a ler e a escrever – “alfabético”, “silábico”, “fonético”, “palavração” etc. – existem há mais de 2000 anos. São bastante conhecidos e praticados. Mas o número elevado de crianças e jovens que não consegue se alfabetizar é uma realidade e nos possibilita afirmar que tais métodos não têm cumprido sua principal tarefa – ensinar a ler e escrever (RCCN, 2006, p.124).*

A associação direta entre os métodos de alfabetização “tradicionais” e o fracasso na alfabetização deixa de fora discussões importantes e pertinentes que poderiam ser feitas aprofundando a questão. Perpassa o sentido de que estes métodos não são bons porque não alfabetizam e, posteriormente, são associados às causas das estruturas sociais injustas que vieram se consolidando nas denúncias aos modelos sociopolítico e econômico excludente. Por esse mecanismo, o texto da política consegue justificar o porquê erradicá-los de nossas práticas e encobrir uma sutileza, nem sempre visível a todos. É importante questionar e discutir: em que contexto social estes métodos foram elaborados? Para atender a quais demandas? Quais os pressupostos teóricos que embasam suas propostas? Foram criados com quais intenções? São perguntas que merecem ser adequadamente respondidas antes de avaliar se são necessários ou não serem conhecidos.

A seleção prévia e pouco fundamentada sobre o que o professor precisa ou não saber, reduz significativamente suas possibilidades de conhecer de forma abrangente sua área de atuação. Cria preconceitos e estigmas que são associados erroneamente à sua postura profissional, sugerindo que se tais métodos foram responsáveis pelo fracasso e a exclusão escolar, esta é a escolha do professor ao adotar tais práticas. O discurso empurra, de certa forma, o professor para o lugar que, em sua maioria, ele não deseja estar, ou seja, como cúmplice de um fracasso anunciado. Durante muito tempo, essas práticas foram e ainda são utilizadas de maneira clandestina, como vimos anteriormente nas pesquisas de Mortatti (2010) e de Moraes (2008). O desconhecimento do contexto mais amplo que envolve a sua elaboração obstrui a possibilidade de enxergar as potencialidades latentes, que podem ser recontextualizadas em nossas práticas alfabetizadoras atuais, produzindo resultados.

No contexto adverso em que se encontram as questões da alfabetização, todo e qualquer conhecimento pode ser útil e se presta a infinitas recontextualizações hibridizadas que possam responder, pelo menos em parte, às singularidades de cada desafio que nos são postos. Nesse sentido, os textos das políticas curriculares podem favorecer ou dificultar os questionamentos às nossas próprias práticas pedagógicas, na medida em que amplia ou reduz os sentidos possíveis de serem atribuídos a elas. Essa contribuição se embasa na ideia de que as “Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante” (LOPES, 2005, p. 60)

Tal discussão não é uma apologia à volta aos métodos tradicionais, mas uma reflexão que pretende ampliar este olhar, livrando-se das amarras dos juízos preconcebidos.

Compartilho com a produtividade dos postulados da teoria psicogenética, do entendimento da alfabetização e do letramento como processos distintos, mas intercomplementares entre si. Considero uma perda significativa os pressupostos da abordagem discursiva do processo de alfabetização não terem chegado ou, terem chegado de forma parcial, aos cursos de formação inicial, mas não desconsidero qualquer conhecimento produzido como útil às nossas capacidades de recontextualização.

Esta é uma questão que envolve diretamente a autonomia do professor, pois as escolhas prévias que lhes são dirigidas, fechando os sentidos de forma muito restrita, direcionam uma prática que pode não responder aos desafios de sala de aula, como foi apontado nesta investigação, pode não corresponder às crenças do professor e pode ser descartada, sendo utilizadas outras práticas à revelia. Ao que tudo indica, o papel que se deseja reservar ao professor nestes modelos é o de mero implementador de propostas já escolhidas, deixando como mensagem de fundo a descrença na sua capacidade de fazer opções e conduzir sua prática com autonomia. Tal visão desconsidera o que Lopes e Macedo (2011, p. 42) apontam: “Qualquer manifestação do currículo (e da política curricular), qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar responder à pergunta sobre quais os sentidos produzidos por professores alfabetizadores, recém-formados, sobre a alfabetização, o letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e ao método fônico, foi observada uma pluralidade de sentidos produzidos. São sentidos que, ora se aproximam, ora se afastam dos sentidos preconizados nas políticas. Foram percebidas atitudes de consciência dos professores sobre a pouca clareza em relação a determinados conceitos, assim como também foi possível observar atitudes de aparente inconsciência sobre o afastamento entre os sentidos que eles produziram e os sentidos preconizados nas políticas curriculares. Esses sentidos foram sendo produzidos de maneiras diversas pelas professoras, por meio dos discursos oficiais, das experiências vividas como alunas, como filhas, nas trocas com as colegas mais experientes. Alguns sentidos foram construídos conceitualmente e outros apenas subjetivamente.

Algumas dificuldades pontuadas, de forma recorrente, apontaram pistas para o questionamento dos currículos da formação inicial: a dificuldade para começar - O que fazer? Como fazer?; a necessidade de desconstruir os conceitos de alfabetização e letramento para reconstruí-los, articulando-os à prática.

Sobre a forma como foram feitas as recontextualizações no âmbito da prática pedagógica, foram percebidas algumas lacunas que os sentidos teóricos produzidos não deram conta. As lacunas foram sendo preenchidas no contexto da prática com os sentidos produzidos a partir das vivências anteriores como alunas que observaram as práticas de seus professores, como filhas, ensinadas por suas mães, pelo imaginário construído sobre o que é ser professor, pelas próprias intuições.

O uso de práticas consideradas mais tradicionais é considerado como um “elemento estranho à prática recomendada”, precisa de ressalvas. Embora tenha sido apontada uma certa tolerância dos orientadores em relação ao uso dessas práticas, ainda é uma situação que traz muitos “embaraços à cabeça do professor”, segundo elas. Foi possível perceber questionamentos e indagações sobre o embate entre práticas tradicionais e progressistas, que se perdem num vácuo sem respostas. Considero que a impossibilidade de fazer a socialização das experiências significativas entre as professoras, deixou uma lacuna que merece ser posteriormente preenchida, a fim de ampliar a compreensão sobre os seus processos de recontextualização.

A análise das políticas curriculares permitiu identificar aspectos que contribuem para a reflexão sobre o currículo da formação e seus possíveis avanços. Foram estabelecidas

correlações entre a política de formação inicial do professor alfabetizador e a política de formação continuada, pontuando estigmas e dilemas. Evidenciou-se entre as políticas de formação continuada a tentativa de cerceamento da autonomia do professor, ora por meio da definição restrita da abordagem teórico-metodológica da prática, ancorada na Psicogênese da Língua Escrita, ora por meio das avaliações externas ancoradas nas Matrizes de Referência da Provinha Brasil.

Muitas foram as aprendizagens elaboradas até aqui. Mergulhar sem reservas no campo do saber, sabendo não saber, é um desafio que nos coloca em frente aos nossos limites. Ao mesmo tempo, é uma aventura maravilhosa que nos impele ao crescimento e ao encontro das nossas potencialidades.

A análise panorâmica das políticas curriculares associadas às entrevistas realizadas permitiu enxergar o fazer da professora alfabetizadora no interior de uma complexa e gigantesca trama de relações. Essa visão favoreceu a compreensão das forças atuantes neste organismo vivo. O conhecimento desse funcionamento nos ajuda a participar do jogo político conhecendo suas características e peculiaridades. A principal delas é o caráter desordenado, arritmico e incerto que impulsiona esses processos e provoca efeitos imprevisíveis que vão do macro ao microcontexto e vice-versa. São efeitos que se assemelham à ideia do foguete, ilustrada por Ball (2009): a política é como um foguete que se lança ao espaço. Ele sobe, estabiliza e cai sem que possamos prever o lugar exato em que vai cair. A tentativa de aprisionar seus sentidos, arrumar seus processos, corrigir suas ambiguidades, resultará numa busca incessante e inalcançável. A produção de políticas curriculares requer o esforço de trabalhar em uma permanente tensão, entre disputas e embates, em torno de propostas que visam à hegemonia.

A leitura em profundidade se faz necessária para que possamos nos aproximar dessa realidade multifacetada, a fim de compreender a ebulição dos seus movimentos, cientes, contudo dos limites das nossas possibilidades de intervenção. A utilização do modelo de análise proposto por Ball (1998), o ciclo contínuo de políticas, se constituiu em uma contribuição pertinente aos propósitos da investigação. A ampla contextualização que permite enxergar e acompanhar os fios que perpassam interesses e desafios que perpassam do contexto de influência na esfera macro à prática docente em sala de aula e suas correlações, investe a análise de maior consistência teórico-metodológica para o alcance de seus objetivos, tendo em vista a adequação às peculiaridades das pesquisas em educação.

Os efeitos de diferentes políticas em tempos de globalização exercem força coercitiva significativa, mas não absoluta. Isso significa que diferentes forças disputam concepções

sobre a educação, o currículo, a formação de professores e os processos de alfabetização, nos contextos de produção da política, produzindo sentidos. É nesse ponto que reside a possibilidade da emergência de novos discursos e a proposição de novos caminhos, sujeitos a novos embates e disputas pelo poder de significar.

A formação do professor é vista como um dos focos principais das propostas curriculares. Acredito que a formação inicial deve ser tão central para a docência quanto a continuada, mas por vezes, pode parecer pela intensificação das políticas voltadas para esta última, que seu uso possa pretender superar possíveis problemas na formação inicial. Ambas caminham lado a lado com total assimetria no foco de investimentos, desempenhando papéis e funções que se misturam sem deixar clara as suas especificidades, que são marcadas mais pelo espaço-tempo de formação, que por suas concepções e abordagens teórico-metodológicas. A ênfase em políticas de formação continuada pode se configurar em mecanismo que reforça ainda mais as ideias disseminadas que têm feito parte de um imaginário que sobre a desqualificação os professores, a sua formação e seus formadores; sugerindo que estes precisam reaprender a desempenhar o seu ofício.

A alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores pelo alcance de seus impactos sociais, políticos, econômicos e culturais no tecido social ocupam hoje uma posição estratégica nesse contexto e constituem o foco para onde considero que a atenção deva ser deslocada, levando em conta os sentidos que produzem. A formação inicial do professor alfabetizador, que vem se mantendo à deriva, merece que seja responsabilmente assumida como um compromisso inadiável com a população de modo geral.

Na esteira de todas as reflexões empreendidas até aqui, concluo que três aspectos de grande importância devam ser revistos. O primeiro deles é a afirmação do espaço da formação inicial de professores alfabetizadores, como espaço investido de credibilidade e da responsabilidade de formar estes profissionais. Considero ser essa, uma condição *sine qua non* para se pensar um projeto comprometido com a alfabetização no país. Seja em relação à tarefa de conferir pertencimento, seja em relação à tarefa de rever as configurações de sua ocupação no interior deste espaço maior que é o da formação de professores. É preciso repudiar o sentido de “menos valia”, “lugar menor” para se formar alfabetizadores, atribuído à formação inicial, fazendo uma releitura desses sentidos à luz dos poucos investimentos técnicos, políticos e financeiros que têm sido dispensados a esse nível de formação. A defesa da formação inicial não significa uma crítica à formação continuada, mas uma crítica aos sentidos que se deseja produzir sem o questionamento das relações, que se estabelecem entre

ambas, reforçando os preconceitos e estigmas da má formação dos professores e de seus formadores.

Um segundo aspecto, refere-se ao sentido de prática docente mais usualmente utilizada. Geralmente ela é associada à ideia de “práticas”, que são desenvolvidas pelo professor no dia-a-dia, ou seja, a ideia de procedimentos pedagógicos. Defendo que a produção dos sentidos que caracterizam uma prática depende da trama relacional que compõe essa prática. Para que ela se constitua, é preciso que, além de procedimentos, ela esteja imbuída de intenções, ênfases, discernimento, efetividade e outros, ou seja, a prática docente entendida como discurso, dotada de elementos discursivos e não discursivos, compondo um todo relacional que produz sentidos sociais. Tal percepção ajuda a compreender que os procedimentos ganham sentidos no interior de um “discurso”, que é a prática do professor vista de forma global. Logo, as recontextualizações que têm sido feitas são, em boa parte, orientadas pelos procedimentos que podem ou não usar, pelo que podem ou não mostrar. Essas amarras limitam o trabalho do professor e o impedem de fazer uma análise mais abrangente do alcance de sua prática e escolhas mais fundamentadas para ela.

Por último quero ressaltar que acredito que outro grande desafio é tornar discursivamente possível, nas políticas curriculares, o exercício da autonomia dos sujeitos. De modo que as escolhas prévias e inevitáveis na política, não signifiquem o cerceamento do saber, mas a possibilidade de transitar de forma mais autônoma entre os saberes, fazendo avançar os processos de articulação e discursividades nas políticas curriculares.

Enfim, acredito que a potencialização da formação inicial do professor alfabetizador deva ser um compromisso político de formação de uma categoria profissional para atuar na escola básica, em um segmento vulnerável e de grande impacto social. Aponto como um dos caminhos de possível contribuição a construção conceitual dos conhecimentos teóricos da área, cujo objetivo não é desenvolver práticas que atendam aos conceitos teóricos, mas desenvolver os conceitos teóricos por meio da prática. O caminho sugerido se oferece ao aprofundamento teórico, por meio de novas pesquisas que possam melhor embasá-lo.



## REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.4, nº 10, p. 1-27, jan./abr.2012.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su <<puesta em práctica>>: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**. Vol.1, nº 2, p.105-13, abril. 1998.

BALL, Stephen J. **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: ProPed / UERJ, 2009a Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493/theater>>, acesso em: 18/02/2014.

\_\_\_\_\_. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>, acesso em: 19/02/2014.

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. De 1996.

\_\_\_\_\_, **Resolução CEB Nº 2**, de 19 de abril de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de abr. de 1999.

\_\_\_\_\_, MEC/SEF **PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Guia do Formador, mod.I , Brasília: MEC/ SEF, 2001.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de jan. de 2001.

\_\_\_\_\_, 2001. **Relatório de Gestão Financeira – Exercício 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf> acesso em 02 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_, MEC/SEB, **Pró-Letramento**, Guia Geral, Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_,Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em Ação: análises e perspectivas**, Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Banco de Teses da CAPES**. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso em 21/02/2015.

CAPOVILLA, Fernando (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil** 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil** 20ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996- 2006)**. Rio de Janeiro: 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre as políticas de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, nº 51, set./dez. 2012.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo:Imprensa Oficial, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_, Emília. **Com todas as letras**. 17ª ed., São Paulo: Cortez, 2011;

\_\_\_\_\_, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Blog da Psicologia da Educação – UFRGS Disponível em <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita> acesso em 20/02/2015.

FIORIM, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v.9, nº 50, p. 17-29, mar/abr 2003.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo:Cortez, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – **Sinopses Estatísticas da Educação Básica-2011**, Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse> acesso em 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_**IDEB Resultados e Metas**, Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 11 de dezembro de 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. Disponível em [www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.0200.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.0200.00.00&ver=por), acesso em 14 de novembro de 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo:Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Brasília: MEC, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**, Madrid:1985.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteira**, v. 5, nº 2, pp. 50-64, Jul/Dez. 2005.

\_\_\_\_\_, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011. Apoio Faperj.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevista. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: Uso e processos de análise**, Marília: UNESP, 2009.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re) visão radical**. São Paulo em Perspectiva, 2000.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. Normal de nível médio: Atual e prioritário, até quando? **Retratos da Escola**, v. 2, n 2-3, jan/dez. 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? “Discursos recentes sobre a alfabetização” **Anais do XIII ENDIPE – Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”** – abr/2006.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? **XIII ENDIPE – SIMPÓSIO “OS DISCURSOS E AS NARRATIVAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS”**, 2006, Pernambuco.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Correia Borges; Leal, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em debate**, Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, nº 223, pp. 467-476, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, nº 44, pp. 329-341, maio/agosto 2010.

\_\_\_\_\_. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil, **Cadernos Cedes**, Campinas v.33, nº 89, pp. 15-34, jan/abr 2013.

ONU, Res A/56/116 - **United Nations Literacy Decade: education for all**. 19 december 2001. Disponível em: < <http://www.un-documents.net/a56r116.html> > acesso em: 11 de dezembro de 2013.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PNUD, **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em:

< [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/pirai\\_rj](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/pirai_rj) > acesso em 14 de dezembro de 2013.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde, AJELLO, Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução de Cláudia Bressan; Susana Termignoni. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe. Boletim da Educação no Brasil – “**Saindo da Inércia**”, 2009 Disponível em [http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/ARTE%20FINAL%20PREAL\\_VERSAO%20SITE.pdf](http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/ARTE%20FINAL%20PREAL_VERSAO%20SITE.pdf) acesso em 22/10/2014.

SEEDUC/SUGEM. **Portaria nº 91** de 29 de março de 2010. Estabelece normas e orienta quanto a implantação da matriz curricular do Curso Normal em nível médio, e dá outras providências.

SEE/RJ. **Reorientação Curricular – Curso Normal**, Livro IV, Rio de Janeiro: RJ, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 19-24, fev de 1985.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, nº 12, p. 44-50, Dez/1990.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 0, set./out./nov./dez de 1995, p. 5-16.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº25, jan/fev/mar/abr 2004, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Cidadania. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento e Letramentos: Uma perspectiva Sócio Cultural dos usos da Escrita**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas:Unicamp, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1988.

VIEIRA, Luciene Cerdas. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)**, 2007, 152 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DADOS



**OS SENTIDOS PRODUZIDOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Pesquisadora Responsável: Edineia da Silva

LEVANTAMENTO DE DADOS

<b>Dados do Entrevistado</b>		
1 – Identificação da Entrevistada:		
2 – Idade:	3 -Tempo de Experiência (1º e 2º AE):	4 - Conclusão do Curso Normal (Nível Médio)
<b>Atuação em 2014</b>		
5 – Escola:		
6 – Equipe Técnica:		
( ) Diretor    ( ) Orientador Pedagógico    ( ) Orientador Educacional		
7 – Segmentos Atendidos: Pré-Escola ao Ensino Médio		
8 – Localização: ( ) Urbana    ( ) Rural		
9 – Perfil Socioeconômico: ( ) Alto    ( ) Médio    ( ) Baixo		
10 – Ano de Escolaridade:	11 – Número de Alunos:	
12 – Alunos Incluídos:	13 – Tipo de Deficiência:	
14 – Mediador Educacional (alunos de inclusão): ( ) Sim    ( ) Não		
15 – Caracterização da Turma:		
16 – Tempo para Estudo inserido na Carga Horária: 1/3 da CH Total		

## APÊNDICE B – ENTREVISTA

- 1) - Que conceitos mais importantes foram construídos por você, durante a sua formação, e que você lembra quando se fala em alfabetização?
- 2) Como você explica, com suas palavras, estes conceitos?
- 3) Você teve facilidade para compreender estes conceitos? Por quê?
- 4) Onde estes conceitos foram melhor compreendidos? Na formação inicial, continuada ou outro?
- 5) Para você, o que justifica a importância ou não destes saberes para a prática pedagógica?
- 6) Em que a formação inicial ajudou ou dificultou o seu início de carreira?
- 7) O que estes conceitos não respondem na sua prática?
- 8) Que outro aspecto da sua formação você gostaria de abordar livremente?
- 9) Que resultados dos seus alunos confirmam ou não as teorias estudadas?
- 10) Hoje ainda existe muita divergência entre práticas de alfabetização mais tradicionais e outras mais progressistas. Qual a sua opinião a esse respeito?
- 11) Como você avalia a sua prática?
- 12) Você gosta de alfabetizar ou prefere turmas mais adiantadas?
- 13) Como você costuma organizar o espaço-tempo das atividades pedagógicas?
- 14) Que tipo de material você costuma utilizar, como subsídio, no preparo de suas aulas?
- 15) Você tem encontrado dificuldades em sua prática? Quais? Como procura saná-las?
- 16) Você conta com algum tipo de apoio? Qual?

## APÊNDICE C – ITINERÁRIO DE ANÁLISE

O primeiro bloco de questões foi direcionado para a análise dos sentidos construídos sobre as demandas investigadas e a percepção das professoras sobre a formação inicial. A intenção foi compreender como as demandas que vieram disputando hegemonia nos projetos de alfabetização se fizeram presentes nesta formação. Como roteiro para este foco, foram utilizadas as seguintes questões: 1) Que conceitos mais importantes foram construídos por você, durante a sua formação, e que você lembra quando se fala em alfabetização? 2) Como você explica nas suas palavras estes conceitos? 3) Você teve facilidade para compreender estes conceitos? Por quê? 4) Onde estes conceitos foram melhor compreendidos? Na formação inicial, continuada ou outro? 5) Para você, o que justifica a importância ou não destes saberes para a prática pedagógica? 6) Em que a formação inicial ajudou ou dificultou o seu início de carreira? 7) O que estes conceitos não respondem na sua prática? 8) Que outro aspecto da sua formação você gostaria de abordar livremente?

No segundo bloco, a análise se direcionou às recontextualizações feitas no contexto da prática, ou seja, que contrapontos eram feitos entre o que veio da formação e a realidade da sala de aula. O foco foi nos desafios encontrados no cotidiano. Para elucidar essas questões foi utilizado o seguinte roteiro: 9) Que resultados dos seus alunos confirmam ou não as teorias estudadas? 10) Hoje ainda existe muita divergência entre práticas de alfabetização mais tradicionais e outras mais progressistas. Qual a sua opinião a esse respeito? 11) Como você avalia a sua prática? 12) Você gosta de alfabetizar ou prefere turmas mais adiantadas? 13) Como você costuma organizar o espaço-tempo das atividades pedagógicas? 14) Que tipo de material você costuma utilizar, como subsídio, no preparo de suas aulas? 15) Você tem encontrado dificuldades em sua prática? Quais? Como procura saná-las? 16) Você conta com algum tipo de apoio? Qual?

Em cada um dos blocos, outras questões foram surgindo no momento da entrevista, como fruto das circunstâncias, das dúvidas e das possibilidades de ampliação do entendimento sobre as questões trabalhadas.



## APÊNDICE D – RELATO DE EXPERIÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO

---

UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós- Graduação em Educação  
Mestrado  
Linha: Currículo e Linguagem

Pesquisa: Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores

Pesquisadora: Edineia da Silva

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Relate um fato ocorrido em sala de aula, na sua interação com os alunos, que tenha feito você refletir sobre as ideias das crianças sobre a escrita, sobre a sua metodologia de trabalho ou sobre respostas que você ainda não tenha encontrado na sua prática alfabetizadora.

## APÊNDICE E – QUADRO I

Categorias	Sinais	Descrição
1 – Dúvidas ou sobreposições	(INAUDÍVEL)	Quando não se entender parte da fala
2 – Fala interrompida	/	Quando o falante corta a unidade bruscamente
3 – Alongamento de vogal	:::	Alongamento de vogal
4 – Comentários do analista	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência
5 - Pausas	(+) (++)	Pausas pequenas Pausas longas
6 - Contrações	<	Contrações usuais na oralidade

Quadro 1 – Adaptação do resumo das normas compiladas, segundo Marcuschi (1986, p. 10-13)

## **ANEXOS**

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

Curso Normal em Nível Médio

## ANEXO 1\*

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

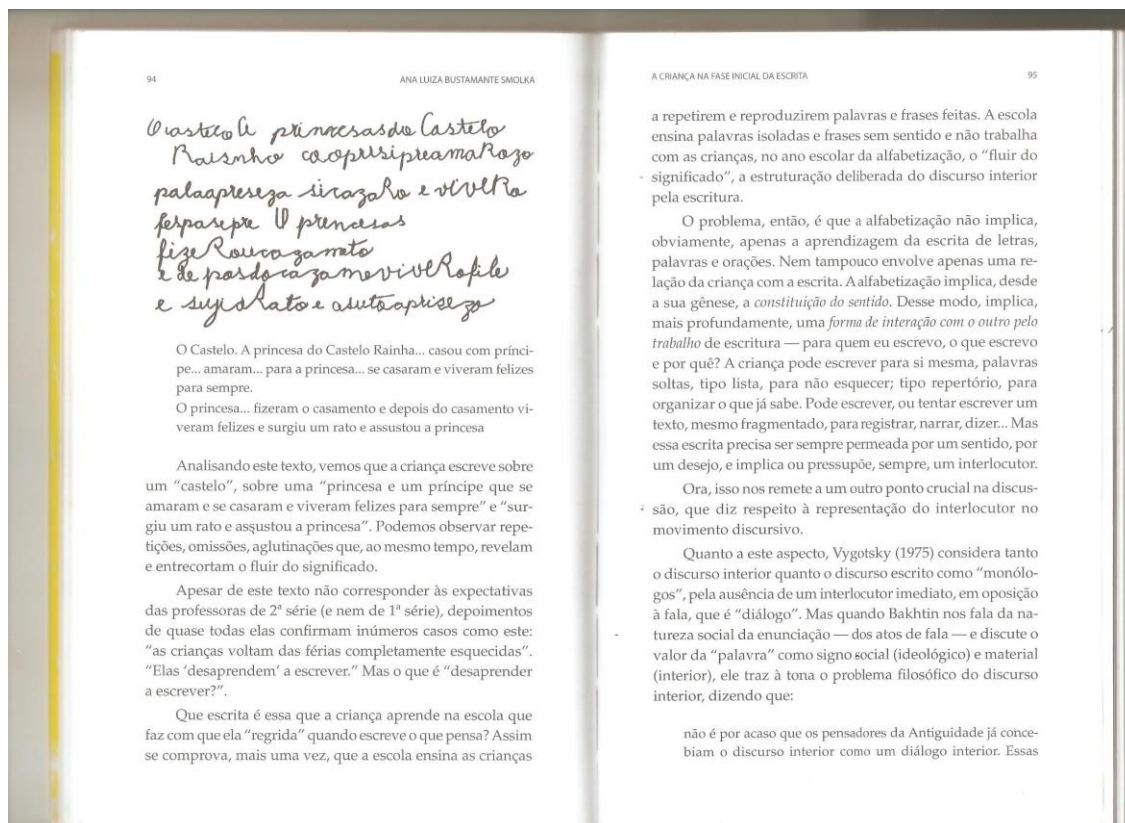
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO\*\*

Área	Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual				Total	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	-	2	80	80	-	80	240
		Educação Física	2	2	2	-	80	80	80	-	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Física	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Biologia	2	-	-	-	80	-	-	-	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	-	2	2	-	-	80	80	-	160
Filosofia		2	2	-	-	80	80	-	-	160	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160	
	Tempos para ênfase definida no PPP	2	-	-	2	80	-	-	80	160	
	Ensino Religioso *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	-	2	-	-	-	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	2	-	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960
Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional		30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800	

\* Este documento de reorientação curricular contempla apenas as disciplinas de formação profissional. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada precisam ser discutidas nas escolas para que os programas curriculares sejam adaptados à carga horária do Curso Norma a partir das propostas construídas para o Ensino Médio Regular (volumes 1, 2 e 3).

\*\* Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 02 de janeiro de 2001 (Resolução SEE n.2353).

## ANEXO B - TEXTO



Texto de uma aluna da 2ª série

Livro: A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo

Ana Luiza Bustamante Smolka / 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2012 (p. 94-95)

## ANEXO C – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pesquisa:

Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores

Pesquisadora: Edineia da Silva

Professora: Dália

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

. No início do processo pedagógico, Allan era um aluno bastante agressivo, tinha dificuldade em obedecer as ordens, não interagia com os colegas e optava em se isolar em atividades em grupo.

Durante o processo de alfabetização, diante das atividades propostas, o aluno foi modificando sua maneira de agir, o que influenciou significativamente sua aprendizagem. Allan passou a demonstra interesse pelas atividades, e um ótimo raciocínio. Passou a participar ativamente das aulas com ideias, perguntas e questionamentos, e até mesmo com experiências próprias.

Enfim, podemos salientar que a alfabetização não propicia somente a aquisição da leitura e da escrita, mais favorece o resgate da autoestima, a percepção da capacidade de cada ser, do seu valor, aguçando assim, sua criatividade, sua vontade de aprender, de construir, de produzir conhecimento.

## ANEXO D – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pesquisa:

Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores

Pesquisadora: Edineia da Silva

Professora: Jasmim

### RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Relate um fato ocorrido em sala de aula, na sua interação com os alunos, que tenha feito você refletir sobre as ideias das crianças sobre a escrita, sobre a sua metodologia de trabalho ou sobre respostas que você ainda não tenha encontrado na sua prática alfabetizadora.

A experiência a ser relatada se deu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por dezesseis alunos com média entre sete a oito anos de idade.

Observou-se que os alunos gostavam muito de brincar de comprar e vender seus brinquedos e materiais. Sempre, ao sobrar um tempo entre uma atividade e outra, lá estavam brincando de vender seus objetos.

Como esse fato sempre estava ocorrendo na sala e chamando a atenção dos alunos, decidi partir desse centro de interesse para planejar um projeto. Assim, em roda, foi conversado com os alunos a respeito da ideia do projeto e de algumas atividades que poderiam ser realizadas e eles demonstraram muito entusiasmo com a ideia complementando ainda com outras, que foram acrescentadas ao projeto.

Após a conversa com os alunos, foi proposta a escolha e, conseqüentemente, a votação do nome para o projeto. O nome escolhido foi “Comprar e vender para aprender”.

Dessa forma, com o nome já definido pela turma, partimos para o quadro de sistematização, que também foi explicado às crianças sobre o seu objetivo. Para a realização deste, conversamos em roda sobre o tema do projeto e o que cada um tinha em mente sobre o assunto. Após esse momento, cada aluno teve a oportunidade de escrever, preenchendo em um cartaz o primeiro tópico do quadro de sistematização respondendo a seguinte pergunta: O que sabemos? E, aos poucos, fomos completando a outra pergunta: Como iremos saber?

Com a primeira parte completada, conforme a ideia desenvolvida juntamente com os alunos, foi dado início à organização de um mercadinho na sala de aula. Cada aluno foi levando para sala embalagens de produtos para montar o mercadinho.

A turma toda demonstrou muita empolgação com o projeto, até recebi depoimentos de algumas famílias dizendo que os filhos estavam juntando tudo em casa para vender na escola e ainda, que alguns estavam brincando de comprar e vender os objetos dentro de casa.

Com o passar do tempo, o projeto foi sendo elaborado, e replanejado de acordo com o que se podia observar das crianças. E assim, diversas atividades e dinâmicas de compra e venda foram realizadas em sala. Organizávamos quem iria ser o caixa do mercado, os funcionários e assim por diante. Também preparamos um teatrinho da seguinte forma: escurecemos toda a sala, organizamos as cadeiras e um espaço para a compra e venda de ingressos. Cada aluno havia recebido, durante as aulas, dinheirinho sem valor e, foi com esse dinheirinho que deveriam comprar as coisas vendidas na sala. O teatrinho deu muito certo, as crianças gostaram muito.

Ainda, foram realizadas a dinâmica de compra e venda de brigadeiros, pipocas, pirulito, bolo e suco. Tudo isso partiu da história da Chapeuzinho Vermelho que estávamos trabalhando. Como a personagem havia levado doces para a vovó, resolvi levar para a sala o doce preferido pela turma, o brigadeiro.

Organizamos no nosso mercadinho a compra e venda dos brigadeiros, especificamos o valor, separamos quem seria o caixa e o vendedor. Porém, cabe lembrar que, anteriormente, cada aluno ajudou a enrolar os docinhos, o que foi uma festa na sala.

Em outro dia, uma aluna levou pipoca e uma outro suco. Assim, fizemos novamente a dinâmica de compra e venda na sala.

E dessa maneira, o projeto foi se desenvolvendo. Também cabe enfatizar uma aula-passeio que fizemos no mercado do bairro, em que cada aluno deveria pesquisar os preços dos produtos para colocar nas mercadorias da sala.

O projeto obteve sucesso, surgindo de um interesse percebido nos alunos. Todos puderam participar ativamente com suas ideias.

Para a culminância do projeto, organizamos uma festinha na sala em que cada um poderia levar algo para partilhar com o colega. Para essa festinha, desenvolvemos atividades variadas, como roda de conversa, confecção de cartão para trocar com o colega e a proposta de comprar e vender algo para comer e beber no dia da festinha.

Nesta perspectiva, procurei acolher o interesse dos alunos dentro da prática pedagógica desenvolvida, também me preocupei em encaixar o currículo às necessidades e



curiosidades dos alunos. E posso afirmar que foi uma experiência muito rica de sentidos, como foi dito, tive depoimentos de algumas famílias e resultados satisfatórios na sala de aula frente ao processo de ensino aprendizagem.

## ANEXO E – RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Pesquisa:

Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores

Pesquisadora: Edineia da Silva

Professora: Violeta

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Relate um fato ocorrido em sala de aula, na sua interação com os alunos, que tenha feito você refletir sobre as ideias das crianças sobre a escrita, sobre a sua metodologia de trabalho ou sobre respostas que você ainda não tenha encontrado na sua prática alfabetizadora.

Em um dia de trabalho, levei para a sala de aula um alfabeto móvel e um silabário. Dividi a turma em dois grupos; no primeiro grupo, em que havia crianças na fase da escrita pré-silábica, ofereci a eles o alfabeto móvel. O segundo grupo, que já estava em uma fase mais avançada (silábica), ofereci o silabário.

A atividade iniciou da seguinte forma: coloquei no quadro um grupo de palavras que já havíamos trabalhado e pedi que eles as formassem novamente nas mesas. Pude observar que o grupo pré-silábico realizou a tarefa rapidamente, pois foi mais fácil selecionar letra por letra. No segundo grupo, a tarefa foi realizada lentamente, pois a preocupação deles era a junção das palavras e o som de cada sílaba na palavra pedida. Foi mais fácil perceber em qual ponto da minha metodologia de trabalho estava acertando e em qual eu necessitava abordar cada vez mais. A experiência foi proveitosa, porque era uma atividade que foi sugerida pelas tutoras do PNAIC e foi gravada em vídeo também. Com isso, todas as professoras após realizarem as atividades e mostrarem no encontro mensal, puderam relatar os pontos positivos e negativos do trabalho.