

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REGINA SODRÉ ALMEIDA MARREIROS**

**DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: um**  
percurso a ser desvelado

São Luís

2011

**REGINA SODRÉ ALMEIDA MARREIROS**

**DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS: um  
percurso a ser desvelado**

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação,  
Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal  
do Maranhão - UFMA, visando à obtenção do grau de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes.

São Luís

2011

MARREIROS, Regina Sodré Almeida.

Dos métodos de alfabetiza o às práticas das professores: um percurso a ser desvelado / Regina Sodré Almeida Marreiros. – São Luís, 2011.

127 f.

Disserta o – Mestrado em Educa o, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2011.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes.

1. Alfabetiza o. 2. Métodos. 3. Letramento 4. Forma o.  
I.Título.

CDU: 37.01

**REGINA SODRÉ ALMEIDA MARREIROS**

**DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS:** um percurso a ser desvelado

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação, Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, visando à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nota:\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes (orientador)

**1º EXAMINADOR**

---

**2º EXAMINADOR**

---

A Deus, pela luz que me guia,  
estando sempre a me amparar em todos  
os momentos de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi minha Fortaleza, que nos momentos de incertezas abrandou meu coração, mostrando-me que a caminhada muitas vezes é longa e difícil, mas possível quando há dedicação.

Ao meu marido, Natinho, que com toda paciência e amor viveu e dividiu muito dos momentos de angústia e satisfação, mostrando-se compreensivo ao abdicar de minha presença, para que eu pudesse dedicar-me à minha produção.

Aos meus filhos, Lucas e Manuella, pela paciência e tolerância que tiveram comigo e pelo amor tão profundo que sempre demonstraram.

À minha irmã Carol, que sempre acreditou em mim, dando-me força e impulsionando-me a continuar.

Às outras mulheres de minha vida: minha vizinha Calu, pelo modelo de ser humano que é e minha inspiração como mulher e à minha mãe, pelo amor que se configurou na plenitude de exercer seu papel como mãe.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes, pelos sábios ensinamentos pautados em paciência e dedicação.

A todos aqueles que acreditam no papel transformador da educação, na qual direciona os educandos pela busca de sua cidadania, bem como de uma sociedade melhor e mais democrática e igualitária.

*A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória realizada em uma escola da rede municipal de São Luís, e se propôs a investigar como as professoras, que atuam nas turmas dos 1<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, têm desenvolvido o trabalho de alfabetização em suas salas de aula. O propósito é investigar questões que envolvem o processo de alfabetização, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de seis e sete anos. O foco da pesquisa foi a análise das concepções de aprendizagem da leitura e escrita e a relação existente entre a teoria estudada na formação inicial e continuada com a prática desenvolvida por professoras alfabetizadoras e como o letramento se evidencia nessas práticas. Foram tomadas como referência quatro professoras, um coordenador e uma coordenadora, com o objetivo de verificar o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Para a coleta de dados foram utilizados entrevistas e questionários semi-estruturados, bem como observação da prática docente. A análise dos dados indicou que as professoras defendem uma teoria teórico-construtivista, tomando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. No entanto, fica também evidente uma fragmentação entre as dimensões teóricas e a prática realizada pelas professoras no processo de construção da alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Métodos. Letramento. Formação.

## ABSTRACT

This study presents the results of an exploratory research done in a municipal school in the city of São Luís, and it was proposed to investigate how teachers, who teach in classrooms of 1<sup>o</sup>s years of fundamental teaching, have developed work of literacy in their classrooms. The purpose is to investigate issues about the process of literacy, specifically, the teaching of reading and writing for children of six and seven years. The focus of research was the analysis of learning conceptions of reading and writing and the relation between theory studied in the initial and continued formation with practice developed by teachers of literacy and how the literacy is evidenced in this practices. Were taken as reference four teachers, one coordinator man and one coordinator woman, with objective of to verify what is known and how is taught, thought and action. It is a qualitative research, with case study. For data collection were used interviews and semi-structured questionnaires, and observation of teaching practice. Data analysis indicated that teachers advocate a theoretical-constructivist base, considering child as active subject in the learning process. However, is evident also a fragmentation between theoretical and practical dimensions done by teachers in the process of construction of literacy.

**KEYWORDS:** Literacy. Methods. Formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escrita no nível pré-silábico .....	58
Figura 2: escrita no nível intermediário silábico alfabético .....	59
Figura 3: Escrita no nível alfabético .....	60
Figura 4: Escrita do aluno da escola observada.....	105
Figura 5: Atividade para sistematização da escrita .....	108
Figura 6: Atividade para sistematização da leitura .....	108
Figura 7: Produção textual de uma aluna.....	109
Gráfico 1: Evolução na leitura e escrita no ano de 2010 .....	111
Quadro 1: Capacidades que são expectativas em Língua Portuguesa na 1ª Etapa .	79
Quadro 2: Capacidades que são expectativas em Língua Portuguesa na 2ª Etapa .	79
Quadro 3: Perfil das professoras do 1º ano.....	86
Quadro 4: Mapeamento das atividades propostas para elaboração do planejamento em sala de aula .....	103
Tabela 1: Analfabetismo no Brasil de 1920 a 2000 .....	37
Tabela 2: Níveis de alfabetismo segundo o grau de escolaridade (INAF 2009).....	39
Tabela 3: Formação dos coordenadores da escola .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
FUMCAS	Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional para Avaliação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFINHA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores com menor Carga Horária
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: uma breve reflexão sobre os métodos de alfabetização no Brasil nos finais do séc. XIX e séc. XX</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1 Métodos de alfabetização no Brasil</b> .....	<b>27</b>
<b>2.2 Analfabetismo no Brasil – alguns dados</b> .....	<b>36</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO: por onde começar</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 O papel da educação infantil na alfabetização</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2 Alfabetização e Letramento</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3 O educador e a alfabetização do ensino de nove anos</b> .....	<b>61</b>
<b>4 ALFABETIZAÇÃO: o contexto de sala de aula e os métodos aplicados pelos professores alfabetizadores</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1 A escola pública municipal de São Luís: aspectos legislativos e a realidade de São Luís</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2 Procedimentos metodológicos: a trajetória</b> .....	<b>80</b>
<b>4.3 O local da pesquisa</b> .....	<b>83</b>
<b>4.4 Os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>85</b>
<b>4.5 Os instrumentos da coleta de dados</b> .....	<b>89</b>
<b>4.6 Resultados e discussões da pesquisa</b> .....	<b>92</b>
4.6.1 Aplicação dos questionários .....	92
4.6.2 Fase de observação: algumas práticas das professoras - do planejado ao executado .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no âmbito das discussões acerca dos métodos de alfabetização, tomando como referência para a investigação uma escola da rede municipal de São Luís. Considera-se importante e necessária uma reflexão, visto que no momento atual, com a organização da escolaridade em Ciclos nas escolas públicas, a alfabetização vem sendo tratada como um processo mais amplo.

O universo de investigação é o Ensino Fundamental, mais especificamente o 1º ano do Novo Fundamental (crianças de seis anos), em que se busca pesquisar, sob diferentes aspectos, a temática sobre os métodos de alfabetização utilizados pelos professores, tomando como foco central as práticas desenvolvidas em sala pelos docentes. O plano de investigação orientou-se para um estudo de caso, por meio do qual pôde-se fazer um acompanhamento sistemático do cotidiano escolar durante o segundo semestre do ano letivo de 2010.

Nesse contexto, optou-se por analisar a Educação Infantil, nível em que se desenvolve o processo de alfabetização e em que se busca construir no aluno uma compreensão da leitura e da escrita de forma consciente, a serviço de sua libertação.<sup>1</sup>

O interesse pelos métodos de alfabetização e pelo modo como os professores desenvolvem as práticas alfabetizadoras em sala de aula surgiu a partir do trabalho desenvolvido como coordenadora de professores alfabetizadores da rede municipal e particular de São Luís do Maranhão, tendo em vista a observação empírica da diferença entre as práticas realizadas pelos professores de escolas públicas e privadas (ressalta-se que esse fazer pedagógico é específico de cada profissional).

Portanto, a discussão proposta é sobre as dificuldades que se impõem para que o professor da rede municipal desenvolva o trabalho de alfabetização e na tentativa de analisar esses entraves na rede municipal, a pesquisa consistiu-se no acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula e no encontro com os

---

<sup>1</sup> A libertação [...] é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores – oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 2005, p.38).

professores, a fim de compreender como esses ordenamentos configuram-se nesse espaço.

Outro aspecto que merece reflexão é a competência da escola pública maranhense na formação de cidadãos plenamente alfabetizados, tendo em vista que é o requisito mínimo para se falar de uma educação de qualidade.

Dessa forma, alfabetizar todos os alunos nas séries iniciais impacta em todo o desenvolvimento nas séries posteriores, uma vez que a leitura e a escrita são o foco central da escola e têm a função de incorporar na criança a cultura do grupo em que ela está inserida. Isso requer um trabalho planejado, constante e diário, além dos conhecimentos sobre as teorias, até porque, atualmente, nas escolas públicas e privadas, o trabalho com o código escrito antes dos seis e dos sete anos é um processo que vem se estruturando gradativamente, com início na Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) buscam responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumprem com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de

estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referências para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade". (BRASIL, 2001, p.20 ).

Até o início dos anos 80, o que se observava a partir da prática como coordenadora de professores é que o foco das escolas estava voltado somente para as fases do desenvolvimento infantil, ou seja, baseava-se na teoria de Piaget<sup>2</sup>, o que significava, para muitos educadores, seguir os estágios do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor; pré-operacional; estágios das operações concretas e

---

<sup>2</sup> A teoria de Piaget é única em sua formulação dos objetivos educacionais. Isso porque ela separa dois processos que são relacionados; mas muito diferentes, conceitualmente. O desenvolvimento refere-se aos mecanismos gerais do ato de pensar: pertence à inteligência em seu mais amplo e completo sentido. Tudo quanto pode ser chamado característico da inteligência humana vem à tona, principalmente, através do processo de aprendizado. O aprendizado refere-se à aquisição de habilidades e fatos específicos e memorização de informações específicas.

A teoria de Piaget declara, com muita clareza, que o desenvolvimento geral da inteligência é a base sobre a qual repousa todo aprendizado específico. O aprendizado só pode ter lugar sob a condição de que a criança tenha mecanismos gerais aos quais ela possa relacionar à informação contida no aprendizado. Nesse aspecto do fato, a inteligência é o instrumento de aprendizado mais necessário. A criança que aprende nomes geográficos estaria fazendo-o bastante dispatadamente se não tivesse uma compreensão geral das relações espaciais, históricas e sociais. (PIAGET, 1979, p.38).

estágios das operações formais), ao elaborar o planejamento, privilegiando as atividades lúdicas (jogos, e exploração do esquema corporal), o desenvolvimento da linguagem oral, da socialização e da construção da autoestima. Toda essa preparação tinha como plano de fundo a prontidão para a alfabetização, ou seja, ao desenvolver as atividades de motricidade fina, por exemplo, o fato de o aluno realizar movimentos contínuos e descontínuos era uma das habilidades que garantiria uma boa alfabetização.

Desse período (1980) até o momento atual (2011), várias outras mudanças se evidenciaram no contexto educativo, como por exemplo, a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, com o objetivo de atender às exigências por maior democratização do ensino, além de dar maiores condições para a formação do cidadão e atender às solicitações da sociedade civil.

Para dialogar com esse processo de mudança, buscaram-se entre as variadas referências sobre concepção de alfabetização, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido no final dos anos 70 e que trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. A pesquisa retirou a alfabetização do âmbito exclusivo da Pedagogia e a levou para a Psicologia. Pertencentes à escola de Jean Piaget, as pesquisadoras trouxeram, a partir de suas pesquisas, uma nova perspectiva: considerar a aquisição do conhecimento pelo sujeito.

As autoras supracitadas utilizaram o essencial de sua teoria e de seu método científico, a fim de explicitar o processo de aquisição da língua escrita e verificar de que maneira a criança aprende a ler e escrever. A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento surge como ponto de partida para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita, o que Piaget (1975, p.7) define da seguinte forma:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilíbrios majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio.

Ferreiro e Teberosky (1991) mostram, dessa forma, em relação à escrita, que as crianças têm ideias, teorias, hipóteses que continuamente a colocam à prova frente à realidade e que as confrontam com as ideias do outro. Essas pesquisas foram de grande importância para se pensar uma alfabetização mais ampliada, conforme asseveram Azevedo e Marques (1995, p.40), quando afirmam que:

A substituição da representação do alfabetizando como um ser passivo que aprende através de associações viso- áudio- motoras, estimuladas por métodos onipotentes, por uma outra representação do alfabetizando enquanto ser ativo que pensa e, enquanto tal, constrói hipóteses sobre a escrita em interação com outros sujeitos. Ou seja, a substituição do olho que vê, do ouvido que ouve e da mão que escreve por um cérebro que pensa.

Ferreiro e Teberosky (1991) constataram ainda que os métodos utilizados para a alfabetização consideravam apenas o ensino como uma técnica para ensinar a ler e a escrever, já que a escrita era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e, portanto, a leitura como uma aquisição técnica. Nesta perspectiva, os sucessos na aprendizagem eram atribuídos ao método ou a quem o transmitisse e não ao sujeito da aprendizagem; a estes era atribuída somente a responsabilidade pelo fracasso.

Assim, também apresentam a importância de conhecer a criança e o que ela pensa sobre o objeto a ser aprendido, a fim de potencializar a práxis do educador. E, ao contrário do que ocorria quando se pensava que a criança não tinha conhecimento algum sobre o objeto escrito, agora com o conhecimento de um sujeito, que interage com a língua escrita e tenta desvendá-la, é possível aproximar-se de uma alfabetização que valorize a criança e suas construções, com a mediação do professor. Talvez tenha sido esse o engano de alguns professores ao interpretarem a concepção construtivista, simplificando o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, ao deixar o aluno construir no seu tempo, sem intervenções do adulto, gerando uma discussão em relação à definição de qual método era o mais indicado para trabalhar com a criança.

Essa dúvida provocou outra discussão: de um lado, estavam de acordo com Frade (2007) os defensores dos métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração, e do outro lado, aqueles que defendiam os métodos que priorizam a compreensão. A discussão sobre o melhor método para alfabetizar as crianças

acontece desde que a alfabetização passou a ser uma tarefa da escola, em um movimento de idas e vindas referente às concepções sobre a forma de como o professor ensina e como as crianças aprendem. Essas formas foram modificando-se ao longo do tempo, porém, até o momento atual, ainda há lacunas no processo de alfabetizar, requerendo análise e novas ações, o que pode ser constatado através dos seguintes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): O Nordeste, em comparação às demais regiões, tem se destacado em percentual de analfabetismo. Os dados mostram que, em 2009, existiam no Brasil 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% da população com mais de 15 anos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) estimou a taxa de analfabetismo funcional – percentual de pessoas de 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo – em 20,3%. O índice é 4,1 pontos percentuais menores que o de 2004 e 0,7 menor que 2008.

Embora os dados indiquem que no Nordeste foi onde o analfabetismo mais caiu entre 2004 e 2009 – de 22,4% para 18,7%, o índice ainda está bem acima das demais regiões, quase o dobro da média nacional. Merece destaque também a redução do analfabetismo funcional, em 6,6 pontos percentuais de 2004 para 2009. Entre os estados brasileiros, o Maranhão lidera a maior proporção de analfabetos funcionais (82,7%), o que nos remete a dar uma atenção especial, uma vez que há programas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde 2003,<sup>3</sup> voltados para atender esta demanda e os resultados alcançados ainda exigem propor estratégias que impulsionem um avanço mais acelerado.

O Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF), de 2007, mostra que só 28% da população brasileira estão na condição de alfabetizados plenos. Para impedir que mais pessoas fiquem restritas a compreender apenas enunciados simples, o desempenho escolar nos anos iniciais precisa de resultados melhores. As principais redes de ensino do país, como a de São Paulo, trabalham com a meta de

---

<sup>3</sup> De acordo com o MEC, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território Nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implantação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados.

alfabetizar em dois anos. Aqui em São Luís, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a meta é de três anos, o que já coloca a região em desvantagem quando trata de uma avaliação que envolve todo o país como a Provinha Brasil. É preciso alinhar os objetivos educacionais, para que se tenham resultados equilibrados entre os Estados.

Ao se observar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constata-se que, embora algumas escolas apresentem resultados crescentes de melhoria, a maioria dos sujeitos envolvidos nesse processo não tem alcançado satisfatoriamente o desempenho esperado. Os índices do IDEB, especificamente no Nordeste, mostram que há uma pequena evolução, porém, ainda temos alunos saindo do Ensino Fundamental I (5º ano) sem saber ler/escrever/interpretar. Diante desse quadro, para nortear a pesquisa, algumas questões foram necessárias e se fizeram presentes durante todo o processo de construção do objeto. Essas problematizações deram clareza aos objetivos a serem alcançados durante o desenvolvimento do estudo.

A alfabetização ainda é uma das maiores preocupações do país. E em São Luís, a realidade se configura de forma preocupante. Fala-se a partir do que se tem observado nas salas de aula nesses 25 anos de experiência: professores que desenvolvem trabalhos sem analisar as necessidades individuais dos alunos e atividades pensadas somente para o coletivo, comprometendo o aprendizado dos alunos que se encontram em momentos anteriores ao processo de ler convencionalmente. Portanto, busca-se compreender, a partir de um recorte, como os professores alfabetizadores trabalham o processo de alfabetização, tendo também como foco a observação da prática pedagógica de quatro professoras da rede municipal de São Luís.

Diante do que está definido na legislação e o que se observa como educação para uma formação cidadã, há uma grande distância entre o real e o ideal. À frente dessa dicotomia, procura-se entender por onde se pode transitar para se oferecer o que é proposto de fato e de direito no que se refere à educação das crianças.

Se existe uma política institucionalizada e se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional declara que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)

Então, se estão claros esses direitos na LDB 9.394/96 no artigo Art. 2º, como fazê-los evidentes dentro do espaço escolar? Como se consubstanciam em sala de aula os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Isso remete a uma questão polêmica que Weisz (2010, p. 15), em entrevista à revista Nova Escola nº 22, menciona que:

[...] é preciso admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual. A existência de um fracasso maciço, o fato de ele ter sido tratado como natural até poucos anos atrás e a fraca evolução desse quadro em 40 anos, mostra como é sofrido ensinar aqueles que dependem da rede pública.

Muitos avanços foram alcançados até aqui. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso, várias leis foram elaboradas em direção à educação em uma perspectiva de melhoria do ensino no país. Dentre elas, destacamos: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE.

Com a Lei nº 11.494/2007, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse Fundo tem como foco atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Está em vigor

desde janeiro de 2007 e se estende até 2021 e durante esse período o Brasil terá que alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo o site do INEP, a educação básica brasileira tem média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez e leva em conta o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar. E de acordo com o ministro da Educação, Fernando Haddad, as metas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), têm como objetivo a criação de mecanismos para mostrar a situação em que o país se encontra e a partir desses resultados fixar a média seis que deverá ser alcançada em 2022. A média seis foi considerada a partir do resultado obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

A partir da análise dessas leis e outros expedientes jurídico-administrativos, acredita-se em uma profunda mudança na educação brasileira, embora, em relação às legislações, o respeito à criança, e especificamente sua participação na escola, requeiram urgência nas ações educacionais. Projetos como Educação para Todos, Brasil Alfabetizado, entre outros, não supriram as necessidades que estão postas.

Nos últimos 30 anos estive envolvida com programas de formação docente e venho acompanhando alunos em processo de alfabetização. Todo esse tempo de experiência me proporcionaram condições de afirmar que as soluções para tratar do processo de alfabetização não são imediatas. A qualidade da educação, em especial da alfabetização, só evoluirá quando as políticas educacionais deixarem de ser políticas de governo para serem políticas de Estado.

Nós que ensinamos, sabemos que a atividade escolar transcorre de uma forma rápida demais. O professor deve atuar: entre os alunos, em seus trabalhos, nas avaliações, na sala de aula, nas consultas e visitas dos pais etc. No âmbito administrativo reserva-se pouco tempo aos que ensinam para uma reflexão individual e, menos ainda, coletiva. No entanto sem uma reflexão sobre a própria prática, esta se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para melhorar o nosso trabalho (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1995, p. 143).

A necessidade de uma prática reflexiva me levou a um repensar acerca de um novo percurso da presente pesquisa, na busca de compreender, a partir das variáveis instituídas nos espaços escolares, como o professor alfabetizador

desenvolve as práticas de sala de aula e quais conhecimentos utiliza na aplicação dos métodos de alfabetização no trabalho com o aluno.

Esse “sair de si mesmo”, de acordo com Chauí (1997), levou a uma reflexão de que é preciso desprender-se de crenças, transformar o que antes era considerado como certeza, colocando agora em ‘dúvida’, em ‘suspense’, o que conduz a uma nova flexibilidade do objeto pesquisado.

Com o intuito de buscar respostas para as indagações que se fazem presentes, proponho como objetivo geral analisar, nas práticas das professoras alfabetizadoras, em quais métodos baseiam-se e como orientam os alunos nas atividades de letramento.

Os objetivos específicos para a constituição deste estudo compreenderam: observar em sala de aula a prática pedagógica das professoras que participam desta pesquisa (quatro professoras alfabetizadoras, numa escola da Rede Municipal de Ensino em São Luís – MA); identificar o(s) método(s) de alfabetização utilizado(s) pelas professoras; aplicar um questionário junto aos professores, a fim de analisar as respostas quanto ao método que afirmam utilizar; analisar a relação entre método utilizado e o fazer pedagógico; analisar as atividades propostas pelas professoras em sala de aula com o propósito de averiguar se há uma unidade entre o método que elas afirmam utilizar e sua prática alfabetizadora.

Para o desenvolvimento do presente estudo, realizou-se, tanto a pesquisa bibliográfica e documental, quanto a pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico inicial visou auxiliar a busca de critérios norteadores sobre os métodos de ensino da alfabetização e sua evolução. Nesse sentido, todos os elementos e aspectos abordados ao longo da discussão teórica foram selecionados com o intuito de fundamentar a importância do trabalho com os métodos e o conhecimento que os professores possuíam em sua aplicação, sendo este o pressuposto básico que orientou este estudo.

A pesquisa documental favoreceu a revisão da literatura, o que possibilitou a análise e o acesso à produção documental sobre a temática em questão. Com relação a este tipo de pesquisa, Gil (1996, p. 32) assinala que “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados”.

Quanto ao estudo de campo, foi utilizado o espaço pedagógico da escola Unidade Municipal João Ribeiro Vaz (UMJRV) <sup>4</sup>. Foi aplicado um questionário junto às professoras dessa escola, realizando-se observações da atuação profissional destas educadoras e de seus coordenadores. O uso dessa pesquisa foi de fundamental importância, pois mediante Marconi e Lakatos (1999, p. 22): ela “[...] consiste na observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

A escolha da escola não foi tarefa fácil, pois, ainda que não se buscasse um caso ideal para os objetivos do estudo, era fundamental que a instituição apresentasse pelo menos uma proposta de trabalho com os alunos da alfabetização que estivesse mais articulada com as metas propostas pelo IDEB. Dessa forma, numa pesquisa qualitativa “[...] ao invés de procurar variáveis de interesse, o pesquisador procura eventos ou casos que sejam de interesse” (STAKE, 1983, p. 21).

Durante a primeira visita a UMJRV, para conhecer o espaço e conversar com a diretora para conseguir sua autorização<sup>5</sup>, foi possível observar, pelo seu relato, que, embora não houvesse um planejamento que fosse orientado pelo coordenador – realizado somente sob a perspectiva dos professores – havia algumas práticas e posturas voltadas para uma alfabetização baseada na abordagem construtivista – interacionista, de forma a permitir a transformação da tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual mais significativo para o aluno, a partir das necessidades vivenciadas em sala de aula. Mas, como já alertava Marx (1999, p. 26):

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens de carne e osso, parte-se dos homens, de sua atividade real.

Desse modo, foi necessário conhecer as práticas efetivas dos professores em seus mais diferentes momentos em sala de aula para compreender de fato como se dava a dinâmica do trabalho pedagógico no interior da escola.

---

<sup>4</sup> O nome da escola, bem como o de todos os entrevistados, são fictícios.

<sup>5</sup> Aqui, como na maior parte das escolas, embora a diretora tenha falado em consultar a coordenadora e as professoras, quem de fato “autoriza” a entrada de um pesquisador é a mesma.

Após a escolha da escola, o estudo de campo iniciou-se em setembro de 2010. Durante este período, a escola foi visitada de forma assistemática e, durante os períodos em que lá foi desenvolvida a pesquisa, procurou-se levantar dados a partir dos seus próprios documentos e registros, especialmente a observação do planejamento do professor. Foi nesse período que houve a aplicação do questionário junto aos coordenadores e professores e a observação das aulas dos professores, relacionando o que constava no planejamento ao modo como se desenvolvia o trabalho com os alunos.

Posteriormente ao período de ambientação com a escola e com os profissionais, as visitas à instituição foram sistematizadas, tendo como foco as práticas dos professores alfabetizadores, com o objetivo de observar com maior profundidade sua realidade, tendo em vista que para Rockwell (1986, p. 51):

O processo normal de observação é seletivo. O pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias-sociais e teóricas- a respeito da realidade de que se aproxima (de que ponto de vista se observa a 'escola'?) a tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que se supõe relevante. Por isso, é importante na tradição etnográfica, insistir na advertência de 'observar tudo', mesmo que de fato seja impossível. A tarefa de observação etnográfica não precede de um momento em que se "vê" a totalidade do outro, quando se definem 'coisas' específicas para observar. Ao contrário, a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo da observação, sendo necessário treinar para 'enxergar' mais. Inicialmente consegue-se isso mediante a abertura para os 'detalhes' que não se encaixam em nenhum esquema. Ou então, pela atenção aos indícios, que os sujeitos proporcionam e que indicam novas relações significativas. Estas 'pistas' são recuperáveis e se tornam interpretáveis na medida em que o trabalho teórico paralelo as integre. O trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliara visão.

Dessa forma, fez-se o acompanhamento dos horários de entrada e saída dos alunos, permaneceu-se com eles durante o horário do lanche, realizou-se a observação dos mesmos enquanto estavam brincando, quando isto era possível, em função de não haver espaço adequado para tal atividade na escola.

É preciso, porém, lembrar que este estudo foi a apresentação de uma leitura entre tantas possíveis, a partir de uma dada realidade. Portanto, a análise aqui apresentada esteve, certamente, impregnada de subjetividade, pois segundo Stake (1983), o problema não está na subjetividade presente, mas no fato de não considerá-la como algo que perpassa o processo de pesquisa. A ética meramente exige que o subjetivo não seja dissimulado como objetivo, uma vez que se tem uma

história, um percurso intelectual e profissional do qual não se pode desconsiderar em nome de uma hipotética imparcialidade ou objetividade científica.

O que se tentou foi adotar extremo cuidado para que a subjetividade não interferisse de modo a desconfigurar em demasia os fatos observados e as ideias apresentadas pelos sujeitos da pesquisa de campo, tendo o cuidado de, ao final da pesquisa apresentar/sugerir os resultados do trabalho observado não só para a equipe da escola em foco, mas para outros educadores. Inicialmente foi usado como critério para desenvolver esta pesquisa os indicadores do IDEB<sup>6</sup>, por ser um instrumento importante para a avaliação do desempenho dos alunos inseridos no processo educativo.

A pesquisa, ratificando o que já foi explanado anteriormente, teve como campo de estudo uma escola da rede municipal em um bairro de São Luís, que vem, desde 2004, apresentando índice de desempenho crescente de acordo com os resultados da Provinha Brasil<sup>7</sup>.

Participaram deste estudo quatro professoras alfabetizadoras do 1º ciclo, 1ª etapa e dois coordenadores da escola. A colaboração desses profissionais foi de grande relevância para esclarecer alguns pontos levantados na pesquisa referentes às concepções que norteiam o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, os quais forneceram informações mediante relatos que são expostos durante este estudo.

Optou-se pela escolha de letras/siglas para identificar professores e coordenadores, a saber: Professores (P1; P2; P3; P4) , Coordenador (C1 e C2).

Ao fazer uma pesquisa do cotidiano<sup>8</sup>, colocaram-se os saberes em suspenso, uma vez que é preciso reescrever a escola partindo-se de um contexto observado, exigindo do pesquisador um olhar mais apurado, uma trajetória que produz descontinuidade e espaços de fuga, exigindo a perspicácia dos sentidos, da

---

<sup>6</sup> O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Provinha (<http://www.ideb.inep.gov.br>).

<sup>7</sup> Dados da Provinha Brasil apresentados pela escola UMJRV em 2004 (4,5); 2007 (5,0).

<sup>8</sup> Pesquisa realizada na UMJRV (Unidade Municipal João Ribeiro Vaz) em um bairro de São Luis para tese de Mestrado.

sensibilidade, da intuição. É o reaprender a partir das próprias incertezas e para isso é de suma importância conhecimentos teóricos múltiplos e complexos que vão dar sustentação ao ato de pesquisa. Em vários momentos surgiam questões que desarticulavam um pensar já elaborado, fazendo retroceder para que fossem elaborados novos encaminhamentos.

Pensar a alfabetização leva a pensar a escola, objeto permanente de discussão, porque, sendo a educação uma força social, a escola é um instrumento de transformação, mas também de reprodução e a alfabetização é uma partícula a ser desvelada nessa teia de complexidade que é o processo educacional.

Os caminhos percorridos durante a pesquisa mostram o lugar de onde fala a escola, atitude presente em todos os espaços: as dificuldades, possibilidades e avanços. Essas contradições foram necessárias para pensar, como diz Zago (2003), a realidade pesquisada. O tecido que vai se constituindo em seu desfecho, na problematização das informações encontradas.

Dessa forma, o trabalho dividiu-se em quatro capítulos. O primeiro consta a introdução sobre o tema em questão, a justificativa da escolha evidenciando sua importância, os problemas levantados para o desenvolvimento da pesquisa, os caminhos que nortearam a pesquisa e a perspectiva histórica da alfabetização no Brasil.

O segundo capítulo faz referências à alfabetização desde as décadas finais do século XIX até o contexto atual, enfatizando quatro períodos distintos, que segundo Mortatti (2004), em termos de tematizações, normatizações e concretizações em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo ou tradicional.

No terceiro, apresentam-se tópicos relacionados ao papel da Educação Infantil no âmbito da alfabetização; a alfabetização e o letramento; bem como o currículo e a alfabetização no ensino de nove anos.

Já no quarto capítulo, enfatizam-se questões referentes à alfabetização, incluindo o contexto em sala de aula e os métodos aplicados pelos professores alfabetizadores.

E, por último, apresentam-se algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

Pretende-se, pois, mostrar com a pesquisa, que esse estudo não somente é necessário em termos de provocar reflexões, como também pode trazer contribuições para a construção de novos caminhos à prática dos professores alfabetizadores.

## **2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO:** uma breve reflexão sobre os métodos de alfabetização no Brasil nos finais do séc. XIX e séc. XX

### **2.1 Métodos de alfabetização no Brasil**

Durante muito tempo, devido às dificuldades de ingresso no ensino básico, a alfabetização era atribuída à família, a qual se encarregava dos primeiros ensinamentos, já que o primeiro grupo no qual a criança está inserida. Exemplo disto é o que relata Freire (2003, p. 13) sobre sua infância:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro, gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar a escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do 'mundo'. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavra mundo.

Observa-se no singelo relato do autor a adequação de métodos alfabetizadores com os recursos que possuía em sua casa, em que a família exerceu o papel de sua primeira alfabetizadora.

A família continua a participar da alfabetização de seus filhos, entretanto, com a “facilitação” do ingresso na escola, a família passou a dividir ou a delegar às instituições escolares o papel alfabetizador. Ao alfabetizar o aluno, a escola utiliza métodos diversos que foram evoluindo conforme a sociedade. Para Mortatti (2004, p. 2):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Os métodos de alfabetização podem ser agrupados em dois grupos: os métodos sintéticos, que se desdobram em processos alfabéticos, silábicos e fonéticos, ou seja, partem de segmentos menores da fala (fonema, sílaba, letra) para chegar a palavras, frases e textos. No outro grupo, os métodos analíticos se desdobram em processos de palavração, sentencição e contos. Estes adotam

procedimentos opostos aos métodos sintéticos, partindo das unidades maiores para chegar às unidades menores (fonemas, letras e sílabas).

Nessa estrutura, percebe-se a busca por uma alfabetização com sentido. Porém, a construção do conhecimento está baseada em estratégias visuais, em etapas e procedimentos que, via de regra, nada têm a ver com ações que privilegiam a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. E finalmente reunindo os “ganhos” de um e de outro conjunto de métodos, criaram-se os métodos mistos. Mortatti (2004, p.6) acrescenta que:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

A autora ressalta os esforços de mudança que por quase um século focaram especificamente na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, situando-os em quatro momentos distintos.

O primeiro momento caracterizou-se até o final do Império Brasileiro. Com a necessidade de escolas e como não havia espaços específicos para funcionamento, elas eram improvisadas em salas adaptadas, em condições precárias. O ensino dependia muito do empenho dos professores, sendo o material didático também precário. O ensino da leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC” sendo utilizados nesse momento 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).

O segundo momento ocorre a partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Tendo como objetivo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. A base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura.

No terceiro momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O quarto e último momento são marcados pela desmetodização da alfabetização, com foco em quem aprende e como se aprende a língua escrita (lecto-escritura), surgindo o pensamento interacionista em alfabetização<sup>9</sup> que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores.

Essa disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização. (MORTATTI, 2004, p.8).

De acordo com Soares (2004), até os anos 80 do século XX, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia à série de alfabetização; só aluno considerado “alfabetizado” era promovido à 2ª série. O que não difere tanto do século XXI, pois o problema continua; a diferença é que hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados. A discussão sobre os métodos de alfabetização surge exatamente no momento histórico em que há uma necessidade de se trabalhar com os alunos em determinado tempo e um espaço pedagógico que garantisse uma aprendizagem de massa (BRASLAVSKY, 1992). Dessa forma, os métodos de alfabetização apresentam uma história que conduz a uma reflexão sobre os respingos que se fazem presentes no contexto atual e que é fruto de um passado turbulento. Portanto, para a construção do presente, é preciso

---

<sup>9</sup> O pensamento "interacionista" baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever. (MORTATTI, 1999.)

“elaborar o passado”<sup>10</sup>, na tentativa de compreender e atuar de forma clara e efetiva nessa realidade.

A alfabetização no Brasil suscita uma discussão permanente, requerendo sempre um movimento reflexivo. Em relação aos métodos, de acordo com Frade (2007), existem os que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas e os métodos que priorizam a compreensão. Porém, tanto um quanto o outro têm como conteúdo o ensino da escrita, diferindo em dois aspectos: 1) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; 2) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

A proposta era 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), seguindo uma 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, ela se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o movimento correto das letras. Ou seja, o professor tinha pura e simplesmente a tarefa de ensinar o que estava proposto, sem fazer uma relação com o significado. Dessa forma, o aluno só decorava e reproduzia esse saber.

Nota-se, porém, que essa prática, embora muito restrita à capacidade do aluno, quando aliada a fatores significativos, pode ter um efeito mais positivo na aprendizagem do educando, uma vez que as referências são necessárias para que ele possa construir a compreensão da leitura e da escrita. Isso remete a uma reflexão: o que falta na aplicação das metodologias dos professores atualmente é que sua prática seja ressignificada a partir dos estudos existentes, fazendo uma

---

<sup>10</sup> A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu [...]. Em face dessa perspectiva, o mal-estar do presente representa pouco mais do que o luxo de um estado de ânimo. (ADORNO, 2003, p. 48).

leitura mais profunda, buscando o intangível, que se apresenta nas teorias na busca de perceber o aluno nas dimensões política, social e cultural.

Já o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. O ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta"<sup>11</sup>.

Segundo Araújo (1995), o método alfabético ou de soletração é um dos mais antigos. A sua aplicação seguia o seguinte procedimento: primeiro a decoração oral das letras do alfabeto, em seguida, seu reconhecimento em pequenas sequências seguida de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Após essa etapa, o aluno deveria decorar todos os casos possíveis de combinações silábicas, memorizadas, sem estabelecer a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras significavam, ou seja, a fala. Dessa forma, através da simples memorização e inclusão de letras, os alunos deveriam recuperar sozinhos, as relações dos sinais gráficos com a fala.

O método silábico era apresentado com sílabas em todas as combinações possíveis e as estratégias utilizadas eram o canto e a memorização. Uma estratégia descrita por Braslavsky (1992) era apresentar a primeira linha de sílabas na forma de uma frase com sentido, sendo que as demais linhas eram uma variação da combinação de vogais, mas sem sentido.

Segundo Braslavsky (1992) e Araújo (1995), o método fônico<sup>12</sup> nasce como uma reação às críticas ao método de soletração e nesse período é utilizado em

---

<sup>11</sup> O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico* – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP, 1915).

<sup>12</sup> O método fônico é mencionado na França, por Vallange, em 1719, através da técnica de figuras simbólicas; na Alemanha, através de revista pedagógica, em 1803, por Henrique Stefani e é trabalhado por Montessori em 1907 (FRADE, 2007).

vários países. Nesse método, o ensino é iniciado a partir da forma e do som das vogais, posteriormente as consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, ao juntar-se a outro fonema, forma sílabas e palavras. Havendo ainda uma sequência que deve ser obedecida pelo professor, partindo do ensino dos sons mais simples e posteriormente, o ensino dos sons mais complexos. Esse método tem como foco a relação som /letra (FRADE, 2007).

Com o objetivo de minimizar a falta de sentido e aproximar os alunos de um ensino mais significativo é que foram pensadas variações do método fônico, diferindo uma modalidade da outra, quanto à forma de apresentar os sons, buscando referência numa palavra que tenha significado para o aluno, ou que esteja relacionada a uma imagem e som, ou a um personagem associado a um fonema ou ainda partindo de uma história para dar sentido ao fonema. As lições dos livros do método fônico se apresentam com palavras ou pequenos textos, sendo o manual do professor que direciona em que momento deve-se fazer as apresentações das letras, incluindo qual recurso vai servir para a emissão dos fonemas.

O método defende o fenômeno da língua e os processos de percepção infantil. Tem como unidades de análise a palavra, a frase e o texto, pois acreditam que o reconhecimento global do texto utilizado como estratégia inicial favorece um processo mais completo das unidades que, dependendo do método global de contos, sentencição ou palavração, partem do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

A ordem de apresentação de palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia, substancialmente, o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo a atenção é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons. E estes depois reunidos, auxiliam o aluno a enfrentar palavras novas com autonomia de leitura. (RIZZO 1986, p. 24).

Ao ser aplicado, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Para o desenvolvimento das atividades, são utilizados como procedimentos: cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras do outro, exercícios psicomotores para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, etc. No método de sentencição, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, é decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas.

Outro procedimento descrito na história desse método, conforme Soares (1985), é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever palavras novas. Braslavsky (1992) descreve o método da frase, que parece ter um sentido similar ao método de sentencição, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido, desde o começo da alfabetização.

O ponto de partida, de acordo com a autora, são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de diversos tamanhos, expostas na sala de aula para que os alunos (as) possam visualizá-las, conservando-as numa certa ordem, para que possam depois consultá-las e encontrem nelas novas palavras e combinações.

No método global de contos e historietas, a marcha seguida tem como foco o reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um determinado tempo que visa ao reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões, de palavras e, finalmente, das sílabas. Todas essas fases acontecem simultaneamente na busca de dar mais sentido ao texto no momento que é trabalhado com o aluno. Dessa forma, acredita-se que ao trabalhar simultaneamente o aluno tem condições de compreender o texto em sua totalidade.

Esse processo era conduzido pelo professor utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse contato maior com o texto é que era apresentada uma forma de decomposição, tendo o cuidado de fragmentar o texto em estruturas maiores, como primeiro a sentença e depois a palavra. Dessa forma, se um livro constava de 8 lições, recomendava-se que só após a 3ª lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 5ª lição é que se fazia a palavração da 1ª lição e assim sequencialmente.

Uma das polêmicas do método global, segundo estudos de Braslavsky (1992), é que esta análise acaba sendo um mistério, uma questão “mais intuitiva que racional”, ao contrário dos métodos sintéticos, que usam um princípio descrito como “racional”, que seria mais fácil de ser acompanhado e aplicado pelos professores.

Frade (2007) relata que neste conjunto de métodos é apresentada uma teoria sobre a leitura, do ponto de vista conceitual e fisiológico. Nesta teoria, os olhos se movimentariam aos saltos e não em pequenas pausas ou sinais gráficos e a leitura se daria em torno de ideias e não símbolos gráficos.

Os materiais didáticos utilizados, como: livros, textos, revistas e mesmo as tão faladas e necessárias cartilhas, não possuem alma. Sozinhas, não fazem milagres. Portanto, a busca por uma proposta que venha dar conta das necessidades de trabalhar de forma significativa é uma questão necessária e urgente, mas que precisa estar acompanhada de muita clareza em relação ao trabalho pedagógico que se deseja realizar.

Os idealizadores das cartilhas, sem dúvida, trouxeram contribuições importantes no processo de alfabetização no Brasil e serviram de base para que fossem pensadas novas possibilidades para a construção de uma alfabetização mais significativa.

Ao abordar a alfabetização significativa, não poderia deixar de trazer para essa discussão o legado deixado por Paulo Freire sobre o assunto. Ele criou muito além de um método, "*criou uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem*" (SOARES, 2004, p. 119), sendo um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência, conforme nos fala na citação.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma forma de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido<sup>13</sup>. (FREIRE, 1975, p.142)

---

<sup>13</sup> Atribui-se aqui à *alfabetização* um sentido mais amplo que a mera aprendizagem da transferência do sistema fonológico para o sistema ortográfico; *alfabetização* designa, nesta exposição, um processo

Quando Paulo Freire se posiciona contra “as atividades de alfabetização que falam de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (Freire, 1975, p.104) não está se posicionando contra o “método” que, das “palavras geradoras” *Eva e uva*, tira a “família” va-ve-vi-vo-vu porque ele também propõe que das “palavras geradoras” *tijolo ou favela* se tirem as “famílias” ta-te-ti-to-tu,fa-fe-fi-fo-fu. O autor está se posicionando contra o distanciamento entre Evas e Uvas e a experiência existencial do alfabetizando, que trabalha com tijolos e mora em uma favela; está se posicionando contra a alfabetização considerada apenas aquisição de uma técnica mecânica de codificação/decodificação, e não como ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação. (SOARES, 2004, p.119).

Não é o método e sim uma concepção de alfabetização que transforma o *material* com que se vai trabalhar com o aluno e o seu processo de alfabetização, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza. Segundo Paulo Freire, a concepção da alfabetização é importante porque além de selecionar palavras do universo vocabular dos alunos em processo de alfabetização, selecionar palavras que atendem a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema; por outro lado deve selecionar palavras imbuídas de significados social, cultural, político, vivencial. Que as palavras trazidas para a sala de aula não sejam utilizadas apenas como objeto de decomposição, mas que estejam inseridas no universo semântico de situações existenciais, das quais surjam plenas de significado. É necessária uma concepção de alfabetização que faça com que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre a realidade, como meio de superação de uma consciência ingênua, como *promoção da* “ingenuidade em criticidade.” (FREIRE, 1975, p.104).

Paulo Freire enfatiza que nessa concepção de alfabetização é preciso ter também como foco as *relações sociais* em que se alfabetiza, onde devemos considerar o alfabetizando não como aluno, mas como participante de um grupo em que o alfabetizador deve ser considerado coordenador de debates; e dessa interação entre coordenador e participantes, a aula deve ser como um diálogo (SOARES, 2004, p. 120). Paulo Freire nos traz uma contribuição valiosa, com essa

---

que leve o indivíduo ao domínio e uso da escrita, isto é, a produção adequada de texto escrito em situações em que a escrita for a melhor alternativa.

concepção de alfabetização que põe o método a serviço de uma política e filosofia de educação, de conscientização, de libertação, respeitando o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre em um lugar social.

Quando se afirma que um método nunca é neutro, o que não é neutro não é o seu arcabouço de procedimentos de técnicas; o que não é neutro são os conteúdos, os objetivos e as práticas educativas por meio dos quais o método se corporifica, se materializa. Tanto é isso verdade que os conteúdos, os objetivos e as práticas educativas propostas por Paulo Freire poderiam ser corporificados, materializados em um outro arcabouço de procedimentos e de técnicas. Aliás, o que tem ocorrido é que a concepção de alfabetização de Paulo Freire tem inspirado e orientado vários e diferenciados métodos de alfabetização. (SOARES, 2004)

A contribuição de Paulo Freire para a alfabetização vai além de um método. Como cita Soares, ele criou uma teoria da educação, uma pedagogia e uma concepção de alfabetização que revolucionou não só o Brasil, mas o mundo. Porém, diante de todo esse legado, ainda vivemos no Brasil grandes dificuldades para extinguir o analfabetismo.

## **2.2 Analfabetismo no Brasil – alguns dados**

Mortatti (2004) ressalta que, desde o período colonial, havia no Brasil uma grande quantidade de pessoas que não sabiam ler e escrever, mas essa problemática somente veio à tona no Período Imperial, com a proibição do voto dos analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/ Lei Saraiva, de 1882). Somente a partir do século XX é que o analfabetismo se configurou como um problema político, social, cultural e econômico, fortalecendo a discriminação e a marginalização do analfabeto, definindo-o como incapaz. Embora os dados sobre os levantamentos da população datem do período colonial, seu fortalecimento ocorreu no século XIX, com a necessidade de se localizar a quantidade de pessoas que sabiam e os que não sabiam ler.

Falar, portanto, de analfabetismo no Brasil é falar de um grande débito que temos com a população, em especial a nordestina, conforme a tabela 1, que

demonstra a realidade brasileira a partir da evolução da população recenseada no Brasil e o número de analfabetos com as taxas percentuais de analfabetismo. Com base nesse cenário, confere-se uma evolução que caminha a passos bem lentos.

**Tabela 1: Analfabetismo no Brasil de 1920 a 2000**

ANO	POPULAÇÃO RECENSEADA NO BRASIL #	ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS		ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS		ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS	
		No	%	No	%	No	%
1920	30.635.605	18.549.085	71,2	—	—	11.401.715	64,9
1940	41.236.315	21.295.490	61,2	16.452.832	56,7	13.242.172	55,9
1950	51.944.397	24.907.696	57,2	18.812.419	51,5	15.272.632	50,5
1960	70.070.457	27.578.971	46,7	19.378.801	39,7	15.964.852	39,6
1970	93.139.037	30.718.597	38,7	21.638.913	32,9	18.146.977	33,6
1980	119.002.706	32.731.347	31,9	22.393.295	25,5	18.716.847	25,5
1991	146.825.475	31.580.488	24,2	21.330.295	18,9	18.587.446	19,4
2000	169.799.170	25.665.393	16,7	17.552.762	12,8	16.294.889	13,6

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

Os censos populacionais<sup>14</sup> precisavam adaptar-se às mudanças em relação ao conceito de alfabetização, uma vez que este passava por critérios de evolução no que se refere ao critério “ler e escrever”. Sobre o assunto, Mortatti (2004) enfatiza que o critério utilizado até 1940 se baseava na declaração da pessoa a respeito da capacidade de ler e escrever seu nome. Já no Censo de 1950, o critério ampliou-se, baseando-se na capacidade de uma pessoa ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse, desconsiderando não alfabetizada aquela pessoa que só sabia escrever seu nome.

Para o censo de 2000, o critério utilizado foi a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, porém, a pessoa que havia aprendido a ler e escrever, mas esqueceu, e a que só assinava o próprio nome, também era considerada analfabeta. Essas mudanças foram importantes para se definir critérios que medissem se uma pessoa é ou não analfabeta, uma vez que o contexto social, cultural e político do

<sup>14</sup> Em 1872, foi realizado o primeiro Censo no Brasil, o Recenseamento Geral do Império; em 1890, já no período republicano, foi realizado o segundo; e, em 1900, o terceiro. Todos eles, porém, cercados de problemas. Em 1920, realizou-se novo Censo, desta vez mais bem planejado. Mas é a partir do Censo de 1940, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fundado em 1936, que se inicia a produção de estatísticas sistemáticas e especializadas e a utilização de procedimentos em vigor até os dias atuais nos censos, os quais, desde essa data, com a introdução de questões cada vez mais detalhadas, vêm-se realizando a cada 10 (BOTELHO, 2004), executando-se o realizado em 1991 (MORTATTI, 2004).

país também passa por mudanças estruturais. Dessa forma, percebe-se que o conceito de alfabetização foi se ampliando ao longo da história, o que é representado através da temporalidade, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) <sup>15</sup>.

O mapa do analfabetismo no Brasil em 2000, segundo o IBGE, respalda de forma clara como se configura essa realidade, fazendo uma representatividade através de levantamentos concretos de dados sobre o assunto. A partir dos dados apresentados pelo IBGE na tabela posterior, fica evidente a realidade do país e a necessidade de se continuar elaborando e efetivando propostas de trabalho com o objetivo de alcançar um maior resultado em relação à alfabetização da população brasileira. Esses dados servem de referência para que os poderes públicos elaborem políticas educacionais para combater o analfabetismo.

Os resultados de 2009 presentes na tabela 02 revelam importantes avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos. Há uma redução dos chamados 'analfabetos absolutos' de 9% para 7% entre os anos de 2007 e 2009, uma queda significativa de 6% no nível rudimentar amplia o índice de brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados. O nível básico apresenta um crescimento expressivo, passando de 34% em 2001-2002 para 47% em 2009. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, mantendo-se em oscilação, como mostra a tabela a seguir.

---

<sup>15</sup> 1951 - a capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia-a-dia e entende aquilo que leu e escreveu. 1957 - um *continuum* de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social. 1962 - o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. 1978 - a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (HARRIS, 1999 *apud* MORTATTI, 2004).

Tabela 2: Níveis de alfabetismo segundo o grau de escolaridade (INAF 2009)

<b>INAF / BRASIL - Evolução do Indicador de Alfabetismo</b>						
<b>População de 15 a 64 anos (%)</b>						
	<b>2001- 2002</b>	<b>2002- 2003</b>	<b>2003- 2004</b>	<b>2004- 2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>
<b>Analfabeto</b>	12	13	12	11	9	7
<b>Rudimentar</b>	27	26	26	26	25	21
<b>Básico</b>	34	36	37	38	38	47
<b>Pleno</b>	26	25	25	26	28	25

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coloca este trabalho à disposição de todas as instâncias administrativas, para ampliar a reflexão sobre o tema, oferecendo, ainda, um acervo de dados para que o desenho dessas políticas seja norteado a partir dessas informações precisas. Esse levantamento considera a pluralidade existente no Brasil e sugere que nas discussões da elaboração das políticas seja observada essa diversidade, tratando especificamente as necessidades a partir da realidade na qual elas se apresentam.

De acordo com Lacerda (2002, p.17):

Existem muitas tensões que limitam, impedem ou até mesmo contribuem para que os professores dêem um passo fora do riscado. Além disso, estamos aprendendo que falar em “relação dialógica é tão fácil quanto falar em “sociedade mais justa”, “escola de qualidade”, “diálogo entre teoria e prática” e tantas outras expressões que fazem parte do discurso educacional.

Diante do contexto no qual se encontram enquanto educadores, a autora conduz a uma reflexão, no sentido de que não basta apenas citar, uma vez que somente citar não torna nada possível. É preciso um trabalho coletivo em que todos os envolvidos no processo educativo, como ressalta Morin (1991), possam transformar nossas certezas e procurar sempre algo mais, onde antes pensávamos que já havíamos visto tudo. A formação em serviço, em que o professor é acompanhado e orientado em sua prática é uma boa estratégia para se pensar em novas possibilidades de trabalho pedagógico. Lacerda (2002, p. 53) ressalta que:

Considerar extremamente positiva a comunicação de práticas pedagógicas entre professoras é um antolho que nos impede de ver que este trabalho focaliza exclusivamente o que deu certo e o que não deu, aquilo que é digno de se tornar uma boa receita. As práticas que não são consideradas satisfatórias e onde o bolo solou são negligenciadas e não reconhecidas como um meio e instrumento de compreender nosso complexo trabalho de educadoras.

Dessa forma, o erro precisa ser reconhecido como possibilidade para criar novas estratégias de trabalho com o aluno e dar para o professor novas ferramentas. Parte-se da hipótese de que o educador, consciente ou não, apoia-se em teorias e crenças que exercem grande influência em sua conduta docente, o que está diretamente relacionada com a sua formação. De acordo com Zeichner (1993, p. 6): “talvez a grande questão seja preparar professores que possam dar uma educação de qualidade para os filhos das classes populares”. O que se refere a formar professores para trabalhar nas escolas públicas.

Essa perspectiva, se considerada, pode contribuir para que os professores consigam olhar para a escola e vê-la (LACERDA, 2002). São muitas as dificuldades enfrentadas na busca de uma “escola de qualidade”. Dentre elas, cita-se para analisar o desempenho dos alunos o Programa Internacional para Avaliação (PISA)<sup>16</sup>. Kerstenetzky e Alvarenga (2009) relacionam o investimento em Educação com a posição desses países no PISA, em que o valor investido no Ensino Fundamental nos Estados Unidos ou no Japão é quase nove vezes maior do que no Brasil. As autoras relatam que os gastos brasileiros com educação também são mais baixos que os do México e Chile.

Sabe-se que a solução não é só o investimento financeiro, uma vez que as diferentes políticas educacionais de cada país levam a resultados variáveis. Os dados retratados por Kerstenetzky e Alvarenga (2009) servem como balizadores importantes para se verificar o posicionamento da educação brasileira e pensar em estratégias que garantam o seu avanço, dando condições de competir igualmente com os outros países.

Cristovam Buarque (1994), na apresentação de abertura por ocasião do lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização Nações Unidas – Nova Iorque, em 13 de fevereiro de 2003 relata que: “O analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil. Em realidade, nos vários Brasis persistem

---

<sup>16</sup> O PISA é um teste realizado de três em três anos com estudantes de 15 anos de idade. Os países mais bem colocados gastam uma quantidade muito maior por aluno do que o Brasil, onde cerca de 40% dos alunos têm as piores notas. A edição 2009 do PISA foi realizada em maio e cerca de 50 mil jovens brasileiros responderam às provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. - dos 65 países que participaram, o Brasil, ficou em 53º lugar com base em informações da OCDE (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011). A educação brasileira evoluiu 33 pontos nos exames realizados no período entre 2000 e 2009.

pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se”. Sendo essa a realidade no Maranhão, pois de acordo com o IBGE (2000), do total de 5.651.475 habitantes, na faixa etária de 10 a 14 anos a quantidade de analfabetos é de 17,8; de 15 anos a mais é de 28,4 e de 15 a 19 anos é de 12,2. Quando se observa o quadro no interior do Estado, os resultados são preocupantes e em São Luís não está tão diferente. Do total de 870.028 habitantes, a faixa etária de 10 a 14 anos apresenta uma quantidade de 4,6; de 15 anos é de 7,3 e de 15 a 19 anos são 2,6.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

A escola faz parte do mundo e, para cumprir sua função de construir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (BRASIL, 1998, p.138).

É preciso, portanto, além das propostas definidas, que o professor tenha um conhecimento que transcenda pura e simplesmente o ato de ensinar a ler e escrever; precisa perceber seu aluno de forma diferenciada, com necessidades específicas, na sua dimensão humana, intensificando o acompanhamento e orientação. Para que o (a) professor(a) possa fortalecer sua prática no trabalho com os alunos, deve haver um acompanhamento mais sistemático pela coordenação no sentido de dar apoio pedagógico aos professores. O direito à educação está definido nos documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (art. 227)<sup>17</sup> e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>18</sup>, porém, não significa que sejam efetivados, requerendo que se tenha um conhecimento profundo sobre a criança e seu desenvolvimento para que possa garantir, através de um processo educativo, o esclarecimento e um posicionamento mais crítico da realidade onde se insere.

---

<sup>17</sup> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

<sup>18</sup> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Para tanto, essas análises precisam ocorrer dentro de um setor em que os atores envolvidos na elaboração das diretrizes para o ensino, além do conhecimento técnico e o conhecimento sobre o humano, tenha a clareza de que um elemento constante no trabalho educacional é, pois, o trabalho em equipe, incluindo as intenções recíprocas com crianças e adultos. Esse aspecto do relacionamento é fundamental, segundo Ghedini (1994), para conduzir uma concepção de educação na qual, de um lado, as experiências e características pessoais sejam levadas em consideração e valorizadas e, de outro lado, experiências sejam transformadas em conhecimento e projetos educacionais que permitam a gestão da situação educacional.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) é uma ocasião especial que nos traz diferentes emoções e pensamentos. Claramente, a Década da Alfabetização deve ser muito bem recebida. É certamente um motivo de celebração o fato de que a comunidade internacional continua a reconhecer o quão importante é a alfabetização – como aspecto vital do direito à educação, como parte de um impulso maior em direção à Educação para Todos, e como um instrumento de desenvolvimento econômico, social e cultural. (UNESCO, 2003, p. 11).

Outro aspecto importante a ser considerado é quanto às questões emocionais do(a) professor(a) e nesse caso é necessário recorrer às estratégias que possam fortalecer o cuidado com essa forma tão importante. Dessa forma, é necessário o acompanhamento e orientação do coordenador, para que faça as intervenções necessárias e o(a) professor(a) possa enxergar seu aluno com respeito e como ser potente que é, contribuindo para seu crescimento emocional e cognitivo.

Para ilustrar tal situação, menciona-se Saint-Exupéry (2009, p. 18) apontado o encontro do Pequeno Príncipe com a raposa, o qual diz:

Tu não és para mim senão um garoto igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo.

Segundo Ghedini (1994), não é possível tratar do desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças e sua abertura para o ambiente que as cerca sem levar em conta as condições de trabalho dos educadores, os instrumentos culturais e pedagógicos de que dispõe, seu treinamento e a organização dos serviços. As experiências tornam-se significativas para as crianças quando estas mantêm uma relação de confiança com os adultos.

Sendo isso apenas uma ponta do iceberg, uma vez que há outras variáveis pertinentes nesse processo, mas acredita-se que esse seja um ponto fundamental para rever o processo de alfabetização, onde a qualidade deriva da reunião das diretrizes qualitativas precisas, referentes ao treinamento contínuo, uma boa estrutura organizacional e aos contatos regulares com as famílias e com o contexto social em que as escolas operam, uma vez que aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas também perceber as articulações entre conhecimento e emoção, que os alunos vêm estreitamente integrados (GHEDINI, 1994).

As observações realizadas em sala de aula nesta pesquisa permitiram constatar que as condições objetivas do trabalho docente não favoreciam o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem, dada a impossibilidade de a professora atender a demanda de 25 alunos, sem que houvesse outro profissional para ajudá-la. Acredita-se que no processo de aprendizagem, a relação afetiva que o professor estabelece com o aluno é fundamental para o fortalecimento do processo, aspecto que precisa ser repensado na escola.

### **3 ALFABETIZAÇÃO: por onde começar**

#### **3.1 O papel da educação infantil na alfabetização**

Durante muito tempo, conforme já ressaltado, a educação da criança era responsabilidade das famílias (BUJES, 2001). No espaço familiar e no convívio com outras crianças e adultos é que ela aprendia a posicionar-se diante do mundo e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. As escolas de Educação Infantil, como complementaridade da educação familiar, é um fato recente. O olhar sobre a faixa etária de zero aos seis anos só foi modificando-se a partir das mudanças ocorridas na sociedade a partir dos seguintes eventos: a mudança da sociedade na Europa com a descoberta de novas terras, o aparecimento de novos mercados e, ainda, o desenvolvimento científico. A invenção da imprensa fortaleceu muito esse fator, permitindo que muitos tivessem acesso à leitura, em especial, a leitura da Bíblia, o que designou para a igreja um papel fundamental na alfabetização. Em função da disputa religiosa existente entre católicos e protestantes, a igreja reunia os fiéis para a leitura da bíblia, a fim de que estes tivessem o mínimo de domínio da leitura e da escrita.

Com o advento da Revolução industrial várias foram as mudanças no campo político, econômico e social. Uma delas é a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que possibilitou o surgimento das creches e pré-escolas, depois das escolas, cuja função adquiriu um caráter materno. A expansão destas instituições, segundo Bujes (2001), especialmente no final do século XIX na Europa e mais para a metade do século XX no Brasil, recebeu também grande influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal

Essas ideias contribuíram para que muitas ações discriminatórias fossem exercidas considerando o “certo” e o “errado”, o “normal”, “o adequado” em relação à conduta humana, o que contribuiu para a exclusão dos que eram considerados “diferentes”. Como exemplo desse fato, a exclusão das crianças que apresentavam

Síndrome de Down, consideradas durante muito tempo como incapazes de determinadas aprendizagens e do convívio com crianças “normais”.

De acordo com a evolução histórica da concepção de infância, cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar com ela as mudanças. Na atualidade, a busca por uma compreensão cada vez mais fiel sobre a criança tem ganhado lugar de destaque nos modos de pensar a experiência humana. Bujes (2001) afirma que as descrições feitas pelos psicólogos, de como ocorre o desenvolvimento humano, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) incluindo também as escolhas que fazemos para dirigir os processos, ou seja, o que se descreve como experiência possível e desejável da educação infantil e as teorias eleitas para justificar as escolhas feitas nada mais são do que arbitrárias, o que se acredita, hoje, como o mais adequado para a educação da criança.

Para falar da Educação Infantil no Brasil é necessário fazer uma retrospectiva a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Sendo a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para a área, que os desafios e as perspectivas têm sido colocados. A LDB foi elaborada tendo como base a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil - em creches e pré-escolas. A lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, proclamando também a educação infantil como direito da criança de zero a seis anos e dever do Estado em propiciá-la.

Outro objetivo proclamado é o de que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem fazer parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, em vez de ficarem ligadas a secretarias de assistência social. Nessa mudança, para as secretarias de educação dos municípios definiu-se a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar.

Com a nova concepção de educação como direito estabelecido às crianças menores de seis anos, foram disseminadas pelo território nacional diversas instituições com o objetivo de ofertar a educação infantil, buscando preparar estes

alunos para a incursão no mundo da leitura e da escrita, utilizando métodos próprios para desenvolver as capacidades desse público, visando à inserção no ato de ler e escrever.

Neste sentido, buscou-se inserir as crianças na educação infantil, mas atendendo ao desenvolvimento de suas capacidades, as quais são relatadas por autores como Piaget (1975) e Vygotsky (1991) que tratam sobre o desenvolvimento da criança, utilizando maneiras distintas, relacionando pensamento e linguagem. Piaget (1975) aponta a existência de uma lógica anterior à linguagem com origens na ação, na busca de compreender as estruturas do pensamento através do mecanismo interno que as produz.

À proporção que ouve o que se fala a sua volta, a criança vai buscando compreender a natureza da linguagem oral, formulando hipóteses e reconstruindo a linguagem por si mesma, dando significado à informação que o meio proporciona, sendo que antes do ingresso na escola, já possui um conhecimento prévio a respeito da escrita, resultante de sua interação com o meio em que vive.

Assim, a criança, ao se inserir no ambiente escolar, já possui uma linguagem própria, trazida do convívio de seu lar, onde a família possui um papel essencial no estímulo do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao ingressar na Educação Infantil algumas crianças já possuem, muitas vezes, pré-ensinamentos trazidos de sua casa, os quais devem ser contemplados. Segundo Bourdieu (2001), as crianças estão imersas em um campo (contexto cultural), com sua prática social de letramento, cuja aprendizagem no ambiente doméstico constitui o capital cultural e linguístico. Dessa forma, relacionar “as experiências da casa e comunidade com os programas de educação infantil” (DIAZ, 2005, p.4) é o fator crítico para o sucesso do letramento. A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que conduza a criança no gosto por livros, onde localiza um mundo de ideias interessantes. A criança aprende a ler manipulando os livros, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando livros, folheando as páginas, aprendendo convenções com auxílio de imagens e palavras escritas cursivas.

Nesse contexto, os professores devem atender o desenvolvimento de cada criança, estimulando-a no ato de ler e escrever. Não esquecendo que a criança leva um tempo para desenvolver essas capacidades. Considerando que cada criança é única, é preciso respeitar o tempo e suas especificidades, pois a temporalidade também é diferente, existindo algumas crianças que aprendem mais rápido, enquanto outras demoram um pouco mais. Não se deve avaliar a compreensão do aluno impondo temporalidade, mas deve-se buscar desenvolver suas capacidades, estimulando o aprendizado, ofertando um ambiente escolar que possibilite: “[...] um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções” (OLIVEIRA, 2002 p. 193).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma a importância do trabalho com a linguagem como eixo básico nessa etapa escolar, norteando a formação do sujeito, possibilitando sua interação com as outras pessoas, inserindo a criança no mundo do conhecimento, assim como no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998).

A educação infantil torna-se o espaço inicial para a promoção do desenvolvimento da leitura e da escrita, que será desenvolvido na fase de alfabetização da criança.

### **3.2 Alfabetização e Letramento**

Ao se pretender realizar uma reflexão acerca das diferenças entre letramento e alfabetização é necessário considerar que, apesar de serem conceitos distintos, a alfabetização é uma etapa do letramento. Há também outro fator imbuído: como ocorre a prática psicopedagógica dentro destas fases de aquisição da leitura e da escrita. É importante ressaltar, que, a partir da necessidade de representar a fala, criou-se a escrita e, desse modo, a linguagem passou a ser vista. Com base no exposto, depreende-se que o letramento e a alfabetização estão diretamente relacionados ao ensino da leitura e da escrita já que para Silva (1981, p.22) “o ato de

ler inicia-se quando um sujeito, através de sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo.”

Já Cagliari (1999, p.85) afirma que “quando vão aprender a ler e escrever, as crianças têm uma única referência de conhecimento já adquirido, a própria fala”. Assim, conhecimentos prévios contribuem no aprendizado da própria fala.

A familiaridade com a escrita, com seus conteúdos e seus suportes é não somente uma consequência da aprendizagem da leitura, é talvez, sobretudo, uma condição para que ela ocorra de forma adequada, sendo de grande importância a promoção de situações centradas nos usos e funções da leitura e escrita no cotidiano familiar e escolar da criança neste processo de aprendizagem. Diante dessas considerações, destacam-se os estudos de Soares (1998, p.47) sobre os conceitos de letramento e alfabetização: “*Alfabetização*: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. *Letramento*: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

De acordo com Soares (1998), não basta aprender a ler e escrever (ser alfabetizado), é preciso incorporar a prática da leitura e da escrita para envolver-se com seus usos. Kleiman (1995, p.19) complementa afirmando que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Uma das formas de ter acesso ao sistema de escrita é através do processo de alfabetização. Para Cagliari (1999, p. 99), “o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura”.

O autor supracitado também assinala que:

Para saber decifrar a escrita, é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos. Como a escrita é uma forma gráfica de representação da linguagem oral, é necessário estudar os mecanismos da produção da linguagem oral, quais os seus usos e, ainda, como a linguagem oral se relaciona com a forma escrita que representa, num contexto culturalmente específico da sociedade moderna. (CAGLIARI, 1999, p.100)

A alfabetização é um processo de representação, mas não só de fonemas em grafemas / grafemas em fonemas, mas ao mesmo tempo é, principalmente, um

processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. É a representação simbólica do significado de um objeto ou um evento. A palavra é substituta do objeto, isto é, significa algo. Ferreiro (1985, p. 9), tratando a natureza do processo de aquisição da leitura e escrita, explica que:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la, as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Ainda de acordo com Ferreiro (1985, p. 9).

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, compreensão de significados, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual.

Ao comentar a diferença entre a codificação e o processo de aquisição, ou elaboração do sistema convencional de escrita pela criança, Ferreiro (1985, p. 8) completa que:

A diferença essencial é a seguinte: no caso de codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas; o nosso código não faz senão encontrar uma representação (alternativa) diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas [...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em outros casos, que a criança re-inventa esse sistema.

Para Soares (2004, p. 20), o letramento:

[...] é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distinguem-se (alfabetização e letramento) tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Soares (2004) recorre a duas expressões para explicitar esse movimento que acontece entre os dois processos em estudo e diz que houve uma “invenção” do conceito letramento e uma “desinvenção” de alfabetização. A autora trabalha com o conceito de “reinvenção” da alfabetização ao detectar um fenômeno que está acontecendo na França, Estados Unidos e no Brasil. A alfabetização, que por décadas foi calcada pelo letramento, volta a ser considerada. Há necessidade de uma instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico. As pesquisas nos Estados Unidos sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, analisadas pela autora, mostram que o problema

não está na *illiteracy* (no não saber ler e escrever) mas no *literacy* (no não domínio das competências de uso da leitura e da escrita).

Dessa forma, o letramento passa a enfatizar o uso de habilidades cognitivas e linguísticas na prática do ler e do escrever, atribuindo-lhe um caráter social de que o domínio destas habilidades contribuem tanto na vida educacional como no convívio em sociedade, permitindo a participação política, cultural, nas áreas econômicas, entre outras. O letramento passa a ser atribuído, porém, não está separado do ato de alfabetizar, somente passou a ampliar suas funções, visando à uma educação social, adequando-se aos novos padrões da sociedade, permitindo, no ato do aprendizado da leitura e escrita, o desenvolvimento simultâneo das capacidades cognitivas e linguísticas.

De acordo com o RECNEI (BRASIL, 1998), para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais, tais como: dispor de um acervo de livros, gibis, jornais, revistas, enciclopédias; organizar momentos de leitura livre; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras, entre outras. Em relação à prática da escrita, condições como: reconhecer a capacidade dos aprendentes para escrever; dar legitimidade e significação às escritas iniciais e propor atividades de escrita que fazem sentido para os alunos são essenciais.

A grande preocupação com o “como” alfabetizar faz-se presente através da busca de métodos de ensino que facilitem a aprendizagem, onde o letramento passa a ampliar as práticas da alfabetização, ensinando ao aluno o ato de ler e escrever, e instigando o seu senso crítico sobre este ato. Dessa forma, o aprendizado da leitura e da escrita se amplia para além do domínio do código, onde as habilidades (ler e escrever), utilizadas nas diversas práticas sociais vividas pela criança e o sujeito que aprende a ler e escrever, aprende também a fazer uso desse conhecimento. Portanto, compreende-se uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito do letramento. Contudo, faz-se necessário enfatizar que, embora sejam conceitos relacionados, não se deve incorporá-los em um só. Cada um dos conceitos tem suas particularidades dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O papel da escola no entendimento referente ao aprendizado da leitura e da escrita restringe-se à alfabetização, porém, sabe-se que tão somente o domínio do sistema alfabético de escrita não é garantia da imersão da criança no mundo letrado.

É preciso ir além, colocar a criança em confronto com as diferentes formas de discurso escrito, como se estruturam, como e quando são usados. É preciso que ela tenha a possibilidade de usar amplamente a leitura e a escrita como estas se apresentam no cotidiano, prática que vai muito além do escrever ou ler algumas palavras ou frases simples. As competências e habilidades, associadas aos usos da escrita, são muito variadas (ler um bilhete simples a escrever um romance), são níveis diferentes de letramento (dos mais simples aos mais complexos); e em diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita (com autonomia, com ajuda de um professor ou por alguém que escreve) como também a literatura que ainda utiliza tipos de letramento.

As crianças são iniciadas na escrita em “eventos de letramento”, quando os adultos leem e escrevem para elas, e também quando as convidam para arriscar-se em leituras ou escritas. Nessas práticas, elas vão aprendendo as funções da escrita, entendendo que ela serve para comunicar, divertir, convencer. Fazem leituras apoiadas em ilustrações, evidenciando que, mesmo não sendo alfabetizadas, são capazes de atribuir sentidos aos textos, e vão se apropriando da escrita, adquirindo um nível de letramento que ampliará a alfabetização. Soares (1998, p. 18) define letramento x alfabetização:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já o alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Essa diferenciação surge diante das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, muito centradas na escrita, nas quais é insuficiente o domínio das primeiras letras. Torna-se preciso que as pessoas leiam e escrevam textos com competência. A participação da vida social, cultural e produtiva e o exercício da cidadania exigem mais do que ser alfabetizadas, requer domínio das práticas letradas.

Dessa forma, todo método tem sua importância. Uma vez que cada criança aprende de forma diferenciada, é necessário que o professor tenha conhecimento

das várias metodologias e das reais necessidades de seus alunos para ajudá-los em sua aprendizagem.

Soares (2004) traz uma grande contribuição quando, ao fazer a releitura de artigos sobre alfabetização e letramento, apresenta dados que retratam algumas das dificuldades referentes ao processo de leitura e escrita. Tais dados são resultados de diferentes abordagens do processo de alfabetização, por áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia). Tratando a questão de modo independente, os dados buscam a explicação das dificuldades, isolando as variáveis que impactam no problema: no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem); no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), no professor (formação inadequada, incompetência profissional), no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das classes populares) e, finalmente, no próprio meio, no código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). É preciso haver uma articulação entre essas variáveis e a pluralidade de enfoques, para se pensar uma alfabetização<sup>19</sup> para além do “ler e escrever”.

Assim, é necessário que as educadoras e educadores pensem não somente os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas tudo que os envolve no contexto social (a comunidade, a cidade, a história de vida, etc.). Nada pode escapar à curiosidade sutil dos educadores envolvidos na prática da alfabetização<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Soares (2004 p. 18) enfatiza o conceito de alfabetização como um conjunto de habilidades, como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo. A perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas da alfabetização.

<sup>20</sup> [...] a produção e reprodução do sistema de valores em nosso contexto social não se perpetua automaticamente: portanto, a questão da educação não pode ser encarada de maneira ingênua. Sabemos que a “bem sucedida” desumanização das relações sociais na sociedade de classes depende, fundamentalmente, do modo como crianças e adultos “interiorizam” princípios e valores que reforçam e consolidam o próprio funcionamento das relações de produção e consumo na sociedade capitalista. A tarefa da educação é a de agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Alfabetizar todos os alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental implica pensar seu desenvolvimento nos anos seguintes. Ensinar a ler e escrever requer um trabalho planejado, permanente e diário, além de conhecimentos sobre as teorias e atualização em relação à pesquisa. E, para direcionar o trabalho da alfabetização, é fundamental um conhecimento das políticas públicas do Estado e os meios de avaliação para um encaminhamento mais articulado com as necessidades da realidade dos alunos. Como exemplo destaca-se a Provinha Brasil, que avalia se as crianças dominam a escrita e também seus usos e funções.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o grande objetivo do teste é fornecer informações para o professor interpretar os resultados e sugerir práticas pedagógicas eficazes para alcançá-los, mas, em São Luís, especificamente na escola em que esta pesquisa foi realizada, a Provinha Brasil alcança parcialmente essa dimensão, porque segundo os coordenadores da referida escola, seria necessário tempo e uma quantidade maior de profissionais dentro da instituição para fazer o monitoramento do planejamento e acompanhamento do professor, fazendo as intervenções e orientações que ampliem o trabalho.

O desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita do aluno são essenciais para a sua evolução, assim como para assimilar novos conhecimentos, incluindo-o não somente no âmbito escolar, mas também social, fazendo-se assim necessário que os professores não repassem ao educando somente atividades para alfabetizá-los, mas que também o inclua no processo de letramento, buscando seu desenvolvimento tanto linguístico quanto cognitivo. Segundo Freinet (1977, p. 33),

É preciso ter cuidado com a prática antiga que reduz o seu círculo de exercícios a séries de palavras mais especificamente escolares, sem ter em conta o esplendor das conquistas vivas das crianças [...] como é mais tranquilizante, mais inteligente e mais humana a atitude de Bal, recusando-se a ler o que não compreende e querendo conhecer o sentido das palavras novas antes de seguir em frente, obstinando-se em aprender antes de mais nada todo o pensamento expresso pelas palavras, porque é esta comunicação pelo pensamento através da interpretação dos sinais que é a única razão de ser da leitura e sua dignidade espiritual.

Constata-se, pois, que o processo de leitura e escrita é complexo, possui aspectos complementares (alfabetização e letramento) apresentando dificuldades na sua aquisição, tanto por parte do aluno quanto por parte do trabalho do professor

que necessita de formação específica. Acredita-se que compreender o processo pelo qual a criança passa para adquirir a habilidade de ler e escrever e, ao mesmo tempo, utilizar essa habilidade como forma de entender o mundo, requer por parte dos professores um estudo mais aprofundado sobre as particularidades da alfabetização. É preciso compreender a aquisição da língua e diferenciá-la do seu desenvolvimento, entender a construção da escrita e a aquisição da leitura.

Ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já domina a linguagem oral como comunicação, competência esta adquirida de forma natural no processo de socialização desde o seu nascimento. Já o aprendizado da escrita (e da leitura) exige por parte da criança uma reflexão dessa linguagem natural (oral), desenvolvendo dessa forma um novo conhecimento, o conhecimento metalinguístico ou consciência metalinguística (TOLCHINSKY, 1995). A consciência metalinguística envolve três tipos de habilidades necessárias à compreensão para o aprendizado da escrita: separar as palavras de seus referentes (estabelecer diferenças entre significados e significantes); segmentar a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas) e perceber semelhanças sonoras entre palavras. (TOLCHINSKY, 1995). A leitura e escrita entendidas nesta perspectiva são atividades conceituais que envolvem habilidades cognitivas como as de análise, síntese, abstração, que são elementos básicos para o pensamento e reflexão.

A relação entre linguagem oral e linguagem escrita na alfabetização é um aspecto polêmico quando se trata dos dois processos: letramento e alfabetização, pois de acordo com Soares (1985, p. 20), a aprendizagem da linguagem oral ou escrita é um processo permanente, contudo é necessário diferenciar o processo de “aquisição da língua” (oral e escrita) do processo de “desenvolvimento” da língua. O processo de aquisição da linguagem escrita requer um domínio da estrutura mecânica, ou seja, desenvolver a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a língua escrita em língua oral.

Com isso, espera-se que o domínio do código escrito possa favorecer a inserção da criança no meio cultural que se encontra em constante mudança. Entender que a aprendizagem da língua escrita é mais que aprender um código de transcrição, é construir um sistema de representações. Nesse contexto, o aprendizado da escrita requer, por parte da criança, uma reflexão sobre os aspectos

que envolvem o processo desde o conhecimento das letras e a consciência das sílabas, até a compreensão dos significados dos sinais ou marcas que segmentam as orações.

Muitos estudos têm sido feitos sobre letramento e alfabetização, e pelo aprofundamento em que se encontra a discussão, há de se aceitar o que afirmam Cox e Assis-Peterson (2001) que a linguagem escrita não é prolongamento da linguagem oral.

Soares (2004, p. 8) também compartilha esta questão, enfatizando que:

[...] embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos. Há quem empregue os dois termos como sinônimos mas, verifica-se uma diferença entre eles.

Concorda-se com a ideia de que não é favorável separar esses dois processos (alfabetização e letramento). Igualmente, por esta razão, tem sentido o que afirma Freinet (1977, p. 33):

Pela palavra; ao serviço da vida múltipla e exultante, a criança familiariza-se com o valor, o sentido e a figura psíquica das palavras. A profundidade e a riqueza desta primeira aquisição experimental são o escalar prévio de onde decorrerão a rapidez e a segurança das aquisições ulteriores.

Dessa forma, o aprendizado da leitura e da escrita se amplia para além do domínio do código, sendo as habilidades (ler e escrever), utilizadas nas diversas práticas sociais experienciadas pela criança. Do ponto de vista do “construtivismo,” a alfabetização consiste na aquisição da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita simultaneamente. Esse processo é compreendido como exclusivamente individual e resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Essa mudança gerou impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita.

Introduziu-se no Brasil, nos anos 80 do século XX, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”,

demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar sobre a necessidade das cartilhas. Essa nova visão e a contribuição de áreas que até então não tiveram grande impacto na área educacional, como a linguística e com ela a psicolinguística e a sociolinguística, trouxeram modificações significativas nos referenciais teóricos, mudando radicalmente as concepções admitidas e aceitas, científica e pedagogicamente até aquele momento.

Diante desse cenário, Ferrreiro (1991, p. 53) faz um alerta:

[...] um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funciona como filtro de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

É necessário repensar as práticas de sala de aula, tendo a clareza de que nenhum método será eficaz se não houver uma análise criteriosa das necessidades apresentadas em cada espaço pedagógico com cada grupo de alunos. A teoria construtivista traz novos paradigmas sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem. Esse referencial teórico requer uma atenção em relação às práticas e convicções pedagógicas que estão incutidas, fazendo-se necessária uma fundamentação teórica reflexiva, uma vez que uma das coisas mais difíceis é a articular a prática educativa com os princípios da teoria “construtivista”<sup>21</sup>.

As investigações de Emília Ferreiro mostraram as concepções que as crianças têm a respeito do sistema de escrita, os modos estáveis de organização cognitiva que se sucede em uma ordem determinada, bem como os aspectos dinâmicos do processo, isto é, aquilo que determina e permite a passagem de um nível para o outro, onde se pode observar que: “A escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de meios culturais, de diversas situações educativas e diversas línguas”. (FERREIRO, 2001, p.18).

---

<sup>21</sup> Se construtivista - como esclarece a gramática - ter-se-ia que, junto com os alunos, e com cada aluno, “construir” o processo (único) de aprendizagem de cada um, e assim, no processo de construção e através dele, a preparação para a alfabetização, para o qual as “cartilhas”, ainda hoje utilizadas, não só seriam dispensáveis, como “deseducativas”, na medida em que não motivam ou incentivam a autodescoberta e autoconstrução do discurso, da linguagem e do letramento. (FARIA; MELLO, 2005).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) definiram, em *Psicogênese da Língua Escrita*, cinco níveis: Nível 1 - hipótese pré-silábica; Nível 2 - intermediário ; Nível 3 - hipótese silábica; Nível 4 - hipótese silábico-alfabético ou intermediário e Nível 5 – alfabético.

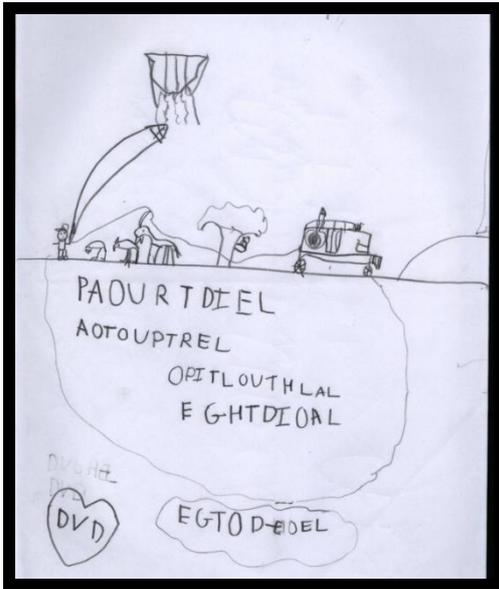
Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a mudança de um nível em relação à compreensão da leitura para o outro só ocorre quando o aluno se depara com questões as quais, devido ao nível em que se encontra, não pode explicar. Por exemplo, a mudança do pré - silábico para o silábico se configura quando o educando percebe que uma palavra não se constitui com letras iguais. Ele passa a elaborar novas suposições, novas questões e assim por diante. Podemos dizer, então, que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1991) serão descritos a seguir e ilustrados com a produção escrita de alunos da UMJRV, escola onde se realizou esta pesquisa.

Nível 1 - hipótese pré-silábica: neste nível a criança:

- Não estabelece vínculo entre a escrita e a fala
- Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usam desenhos, garatujas e rabiscos para escrever;
- Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes;
- Supõe que a escrita representa objetos e não seus nomes: coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos;
- Faz registros diferentes entre as palavras, modificando a quantidade e a posição e fazendo variações nos caracteres;
- Caracteriza uma palavra com uma letra inicial.

**Figura 1:** Escrita no nível pré-silábico



Para a realização dessa atividade, a professora (P1), inicialmente, contou a história, “Fogo no céu” dos autores Mary França e Eliardo França, após a leitura e interpretação do texto oral com todos os alunos da classe, pediu que escrevessem a história do seu jeito. O objetivo era verificar a compreensão que os alunos tinham sobre a leitura e a escrita.

Fonte: Escrita de um aluno da UMJRV – março de 2010.

### Nível 2 - intermediário 1

- A criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita;
- Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras;
- Só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve a oportunidade e interesse de gravar. Esta instabilidade independe da estruturação do sistema de escrita;
- Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

### Nível 3 - hipótese silábica

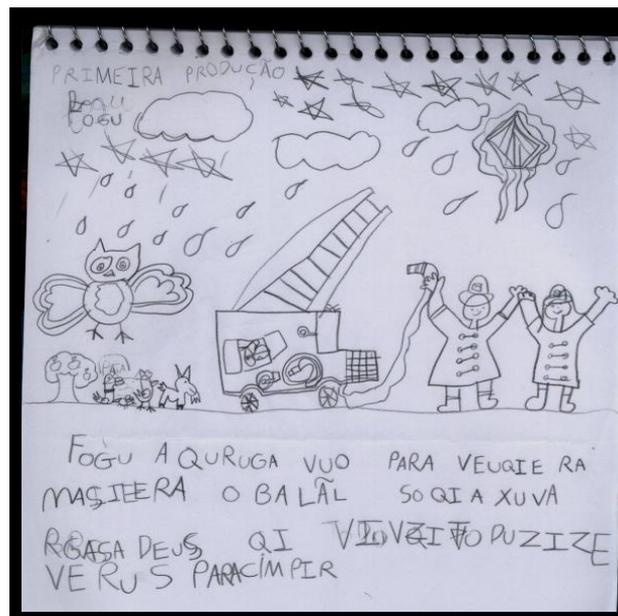
- A criança já supõe que a escrita representa a fala;
- Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras;
- Pode ter adquirido, ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras;

- Já supõe que a menor unidade da língua seja a silábica;
- Supõe que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal;
- Em frases pode escrever uma letra para cada palavra.

#### Nível 4 - silábico alfabético ou intermediário

- Inicia a superação da hipótese silábica;
- Compreende que a escrita representa o som da fala, combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para diferentes palavras. Por exemplo, ao escrever as palavras *gato* e *sapo*, representam graficamente por GT e SP, e para as palavras *mola* e *mula*, escrevem ML;
- Pode combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda sua escrita sociável. Por exemplo, CAL para cavalo;
- Passa a fazer uma leitura termo a termo (global).

**Figura 2:** escrita no nível intermediário silábico alfabético

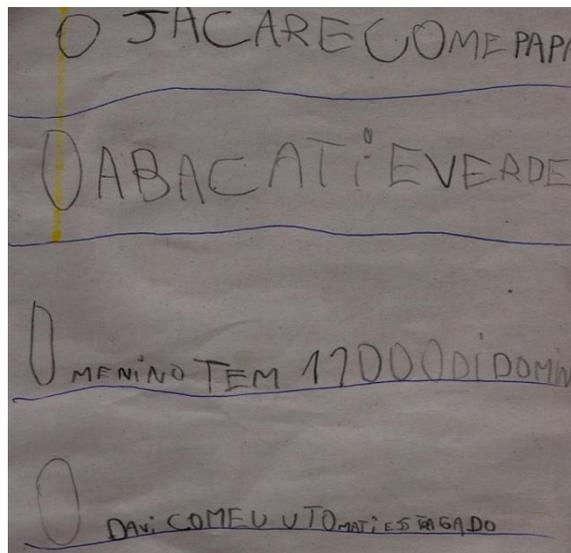


Fonte: Escrita de um aluno de seis anos da escola UMJRV – outubro de 2010.

### Nível 5 - alfabético

- A criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação;
- Compreende o modo de construção do código da escrita;
- Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba;
- Conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas;
- Pode ainda não separar todas as palavras nas frases;
- Omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e silábicas;
- Não tem problema de escrita no que se refere a conceito.

**Figura 3:** Escrita no nível alfabético



Fonte: Escrita de um aluno de seis anos da escola UMJRV – outubro de 2010.

Acompanhar o processo evolutivo dos alunos requer uma proposta de atividades que atenda às necessidades individuais dos alunos, com uma rotina com atividades bem definidas, uma vez que é por meio das sondagens e observações cuidadosas e constantes das produções dos estudantes durante o ano que se pode saber em que momento se encontra cada um, se a abordagem e rotina estão funcionando, qual a expectativa razoável de evolução para os que ainda se

encontram em hipóteses anteriores e como ajustar o planejamento do trabalho para que, ao fim do ano letivo, todos estejam alfabetizados.

Além do processo de ensinar a ler e escrever é necessário também pensar no processo de letramento, uma vez que ambos cooperam para a construção da leitura e escrita. Deve-se pensar não só na criança de seis anos que chega ao Ensino Fundamental, que corresponde a nove anos, como também deve-se articular o currículo de forma que atenda as suas necessidades. É necessário rever a formação do professor alfabetizador, dada a especificidade, a complexidade do processo a conhecer, que requer ação docente reflexiva, atenciosa e cuidadosa.

### **3.3 O educador e a alfabetização do ensino de nove anos**

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005: os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo. Outro aspecto importante é quanto a preservação das características da etapa do desenvolvimento dessas crianças. Tendo a clareza de que uma criança de seis anos ainda está em um momento de vida em que brincar de faz-de-conta, cantar, dramatizar brincadeiras e jogos com regras são atividades essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

O Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007 institui que seis anos é a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos. Portanto, é necessária uma readequação da escola no sentido mais amplo e complexo referente a um novo redirecionamento da proposta de trabalho referente ao planejamento, elaboração de novas estratégias, redefinição dos espaços, do tempo e da capacitação dos professores.

Inserir todas as crianças de seis anos em um ambiente alfabetizador é um dos principais objetivos da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual beneficiou crianças que não tinham acesso à Educação Infantil, ficando, muitas vezes, distantes da cultura escrita - o que poderia representar um obstáculo para a

sua experiência futura de alfabetização. Traz também como propósito: o direito ao conhecimento, a formação integral do ser humano e a participação no processo de construção de novos conhecimentos, enfatizando ainda que o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação”. (BRASIL, 2006)

A criança, antes atendida pela Educação Infantil, que não tinha a obrigatoriedade de ser alfabetizada, agora se encontra num cenário em que o professor precisa ter a clareza de que, além das características etárias, sociais e psicológicas, também precisa desenvolver a habilidade da leitura e escrita, ou seja, é de fundamental importância debater com a escola um conceito de currículo que de acordo com o Parecer CNE/CEBN 4/2008 tenha como foco o “Ciclo da Infância”<sup>22</sup> com novos parâmetros de qualidade. Uma escola onde o espaço e o tempo de aprendizado em relação à socialização, as vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e alegria, possibilitem seu desenvolvimento em todas as dimensões. Dessa forma, faz-se necessário repensar alguns eixos, como as atuais condições de trabalho, espaço físico e a quantidade de alunos em sala de aula.

No que se refere às condições de trabalho, é fundamental que haja não só boas condições físicas como também pedagógicas a fim de proporcionar aos educadores um ambiente adequado que lhes possibilite a troca de informações e experiências sobre as atividades desenvolvidas. É interessante que a ação educativa tenha como base um planejamento, uma orientação teórico-metodológica, em que sejam definidos os objetivos do ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se deseja dar ao conhecimento e finalmente que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Em outras palavras, para se garantir uma qualidade em educação, é necessário, pelo menos, rever especificamente três pontos fundamentais: 1- a qualidade do trabalho profissional dos professores; 2 - a formação em serviço, uma

---

<sup>22</sup> A ênfase no chamado “ciclo da infância” é a inserção do aluno no mundo letrado. Este mundo é construído com base nos valores da escrita, nas práticas e relações sociais. Quanto mais oportunidade os alunos tiverem de vivenciar situações prazerosas e significativas de aprendizagem, mais conhecimentos serão adquiridos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos (REDE PITÁGORAS, 2010).

vez que a formação inicial não se tem mostrado suficiente; 3 - o “ciclo da infância,” focando a singularidade da infância, o brincar como “um modo de ser e estar no mundo,” levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança. E, para que o professor possua uma postura reflexiva sobre sua prática, cada instituição deve desenvolver uma ação mais pontual, por parte dos coordenadores e gestores, referente ao acompanhamento do trabalho do professor no sentido de provocar e sistematizar novas práticas. Uma ação que contemple o acompanhamento do trabalho do professor acaba contemplando, também, os alunos.

Arroyo (2011), no texto “Educadores e educandos: seus direitos e o currículo,” levanta a hipótese de que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão acerca dos alunos. Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares. A questão é com que olhar foram e são vistos. O autor sugere a necessidade de analisar e repensar como se relaciona o estudo, percurso escolar e trabalho, destacando que desse olhar que se tem sobre o aluno dependerá a lógica do ordenamento do currículo:

Há uma disputa para que os saberes da docência sejam reconhecidos. Cresce o número de escolas e de coletivos docentes que se empenham em processos diversos de inovação do seu trabalho, que conseguem um clima de aprendizagens coletivos incorporando os alunos e seus saberes. A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. (ARROYO, 2011, p. 115). (GRIFO NOSSO).

Nessa perspectiva, é preciso, portanto, definir os papéis do aluno e do professor: o educador, em suas ações, deve reconhecer e valorizar o conhecimento construído pelo aluno; fornecer informações e meios para que o aluno acesse, registre e processe, por si mesmo, dados provenientes de fontes variadas; propor problemas e desafios que favoreçam a ressignificação dos conteúdos; refletindo e conduzindo o aluno a refletir sobre os processos e produtos do ensino aprendizagem.

Nessa relação dialógica, o aluno tem a possibilidade de expressar e valorizar seus próprios conhecimentos; apropriar-se das informações e dos meios para acessá-las, registrá-las e processá-las; envolver-se na formulação, análise e solução de problemas e desafios; refletir e ressignificar o saber socialmente estabelecido.

Nesse diálogo, docentes levantam indagações, surgindo uma pluralidade de projetos que se propõem a articular as experiências sociais que envolvem alunos e professores e seus coletivos com os conhecimentos acumulados produzidos também em experiências sociais (ARROYO, 2011).

Acredita-se que a questão é bem mais ampla, de acordo com o Parecer do MEC CNE/CEB 24/2004, “a Constituição Federal, a legislação educacional e o PNE (Plano Nacional de Educação) convergem para o objetivo maior da garantia do padrão de qualidade do ensino”. Para isso, o PNE já contemplava alternativas, entre as quais a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos. Evidencia-se, entretanto, que essa é, ao lado de outras, alternativa válida a ser implantada isoladamente ou em conjunto com outras formulações.

É claro que, em paralelo com a questão da qualidade, avulta a do financiamento da educação. Se o Ensino Fundamental experimentou significativa ampliação quantitativa do atendimento, o Brasil está distante de alcançar o almejado e essencial padrão de qualidade, em particular quando se consideram aqueles grupos populacionais menos favorecidos: meio rural, periferias, aglomerados e, até mesmo, regiões, como é o caso do Nordeste. Como já mencionado anteriormente, a qualificação do professor é um dos indicadores para o fortalecimento de um trabalho pedagógico, mas é preciso cuidar também da dimensão humana que cada educador possui, além de todas as dificuldades políticas, econômicas e sociais que se fazem presentes no contexto vigente em nosso país.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, segundo Gorni (2007, p. 69) traz questões pertinentes para se pensar:

[...] uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento (universalização do acesso ao Ensino Fundamental), quanto apenas a ocorrência de mais ação de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino. À medida que uma ou outra das possibilidades vai ser alcançada depende, em grande parte, da maneira como a proposta chegue às escolas e seja nelas apreendida, analisada e, em decorrência implementada. Assim, o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização dessa proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados.

O fato de estender o ensino para nove anos não é condição suficiente para dar respostas aos anseios por um ensino de qualidade numa população em que há um alto nível de carência, porém, é preciso reconhecer que este é um grande passo para um novo cenário, exigindo, contudo, que se analisem esses expedientes e verifique as lacunas existentes para propor novos processos de melhoria.

A análise do MEC e do Conselho Nacional de Educação até o início de 2008 mostrou preocupações com a concepção e os aspectos práticos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos (ABBIATTI, 2008).

Fernandes (2007) afirma que a política tem de assegurar ao professor programas de formação que levem em conta o respeito à criança como sujeito de aprendizagem, privilegiando às especificidades do exercício docente e os conhecimentos necessários para a atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais, pois essas crianças têm, igualmente, direito a uma educação com foco nas seguintes dimensões: física, cognitiva, linguística, emocional, social, afetiva, estética e ética. Essa é uma questão que requer uma análise mais minuciosa, uma vez que, observou-se na escola, na qual se fez a pesquisa, o descumprimento no que se refere ao respeito à criança, quando, por exemplo, a professora a expõe diante dos colegas dizendo que ela não sabe fazer determinada tarefa, em vez de orientá-la sobre o como fazer. Ao agir dessa forma, a professora demonstra a carência de orientações para lidar com os conflitos que surgem em sala de aula de forma mais estruturada. As formações previstas no calendário da escola são realizadas, mas precisam estar associadas ao acompanhamento em sala de aula pelo supervisor, uma vez que algumas das situações discutidas precisam ser acompanhadas no cotidiano da escola.

Outro aspecto a ser considerado é a reorganização do tempo escolar e da articulação efetiva do primeiro ano do Ensino Fundamental com a Educação Infantil. Elas precisam estar integradas em relação ao pensamento pedagógico na construção do letramento e da alfabetização, de forma que siga uma sequência didática de trabalho que tenha unidade pedagógica.

Se a educação tem a função integradora do sujeito, as práticas educativas devem ser organizadas de forma que os alunos adquiram ou desenvolvam, além dos conhecimentos específicos da área, competências básicas, habilidades e atitudes

que constituem os conteúdos de ensino. Esses conteúdos devem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceito de classes, credo, gênero e etnia, fazendo com que os alunos se aproximem de um saber cultural acumulado pela humanidade e preparando-os para lidar com os saberes necessários para a resolução de problemas.

Repensar o cotidiano pedagógico a partir de uma reflexão sistemática sobre o papel do professor nesta perspectiva é fundamental, uma vez que o conhecimento é resultado da interação que se estabelece entre quem aprende e o que está sendo aprendido.

Para Kramer (2006), a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. Do outro lado do debate, estão aqueles que, sem negar as dificuldades de iniciar o processo formal de alfabetização com crianças que não tiveram acesso à educação pré-escolar, alertam para o risco de transformar o 1º ano do ensino fundamental em uma etapa da educação infantil e, conseqüentemente, retardar o início do processo de aquisição de leitura e escrita justamente das crianças de nível socioeconômico mais baixo.

Esta atitude decorreria no aumento do atraso escolar, já bastante significativo. As pesquisas conduzidas utilizando os dados do Censo Escolar e das PNADs (KLEIN, 2006) revelam que a taxa de conclusão do ensino fundamental na idade correta é de apenas 44%, embora ¼ destes tenham uma repetência e que a repetência na 1ª série seja de 30%, segundo a coordenadora do INAF<sup>23</sup>.

E nessa construção se faz necessário pensar a concepção de alfabetização que se tem hoje em algumas escolas de São Luís. Mais uma vez, recorre-se a Soares (2004), quando diz que vivemos neste momento “A perda de especificidade da alfabetização”,<sup>24</sup> articulada com a questão do tempo da escola, com a

---

<sup>23</sup> Vera Masagão Ribeiro, pesquisadora da organização não governamental Ação Educativa e coordenadora do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.

<sup>24</sup> A perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É

implantação do sistema de ciclos, o qual embora possua pontos positivos deixa abertas lacunas, como a diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização sem dar a devida atenção às necessidades da criança, de forma a construir seu processo de aprendizagem. Outro aspecto é o princípio da progressão continuada, que se não usado de forma adequada, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências e conhecimentos que se constituem nos espaços da escola.

É imprescindível discutir as várias dimensões que configuram a escola, trazendo para este debate apenas duas: a dimensão do professor x metodologias e os documentos oficiais que regem o Ensino Fundamental de nove anos.

É estranho, porém necessário dizer que, de um lado da moeda existem os documentos oficiais que regem um princípio educativo respaldado nos direitos da criança e do adolescente e, do outro, uma realidade que requer uma atenção cada vez mais criteriosa em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, há uma profunda contradição entre o que é determinado legalmente e como essas ações se configuram nos espaços da sala de aula. O que permite, nesse contexto, propor algumas sugestões que ampliem o processo de alfabetização de forma que garanta, a todos, novas possibilidades de pensar e de se formar seres pensantes e construtores de novos saberes. As crianças de seis anos chegaram às escolas para o início da escolaridade obrigatória e essa é uma decisão política e educacional irreversível.

É importante articular o processo de forma que alunos e professores encontrem mecanismos que possibilitem o aprendizado da leitura e escrita para que

---

verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente, ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização. (SOARES, 2003).

esse “nó” seja desenrolado de forma a garantir uma emancipação. Faz-se, então, necessário que o professor esteja respaldado científica e pedagogicamente para desenvolver sua prática. Pode-se dizer que se caminha para um novo momento em relação à alfabetização em que o professor, para atuar, precisa tornar-se um pesquisador de sua prática, revendo sempre a teoria que o respalda. Nesse processo, um aspecto é fundamental para o professor: saber como a linguagem oral e escrita se desenvolve na criança e qual a diferença entre elas. A competência de um professor alfabetizador deve apoiar-se nos conhecimentos da psicolinguística e da formação do sistema de escrita que possui. É preciso saber como a criança aprende a ler e a escrever, tomando-se as dificuldades como desafios a serem vencidos e isto só será possível a partir do momento em que o professor refletir sobre sua prática e, em consequência, ousar transformá-la, contemplando as singularidades das crianças e realizando suas ações educativas em conformidades com seu público infantil, pois:

Em uma profissão humanista como a do ser professor, onde se trabalha através das relações, não podemos escolher as crianças que vêm para nossas mãos. Algumas nos agradam, nos atraem, nos fazem bem. Outras, porém, nos irritam, nos fazem sentir pouco à vontade, nos despertam sentimentos incômodos. (PERRENOUD, 2001, p. 190).

Logo, o professor precisa conhecer seus alunos e buscar o melhor caminho para o desenvolvimento do seu trabalho de orientação da aprendizagem. Este profissional, em seu ato de ensinar, deve partir do pressuposto de que a alfabetização ocorre essencialmente no ciclo da infância, neste contexto, deve objetivar primordialmente o respeito ao ritmo e as particularidades de cada indivíduo, sabendo entender que são crianças e precisam de uma atenção diferenciada, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita é um processo complexo, que requer estudos e práticas individualizadas para a formação de leitores competentes e atuantes no mundo no mundo contemporâneo.

Partindo do princípio de que para garantir a aprendizagem e a apropriação da leitura e escrita, nesta etapa (1ºano/série do Ensino Fundamental) requer pensar questões como: que tipo de leitores e escritores se deseja formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança seja capaz de fazer relações de símbolos gráficos a sons e ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe

permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas, como ela se apresenta na sociedade? Como garantir às crianças a aquisição de capacidade e habilidades que lhes permitam compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

É necessário, portanto, a elaboração de uma proposta curricular, como diz Fernandes (2007), coerente com as especificidades não só da criança de seis anos, mas também das crianças das séries posteriores, que se encontram na infância, que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreende-se que ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos significa aumentar o acesso à escolaridade para as classes populares por meio da valorização da escola, mas é também importante pensar na qualidade do trabalho a ser oferecido de forma como já colocado anteriormente, que favoreça o desenvolvimento dos alunos no exercício de sua cidadania.

É importante enfatizar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação dos professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre o conhecimento, a avaliação deve integrar-se ao processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor que poderá refletir sobre suas práticas pedagógicas e fazer adequações necessárias.

Enfim, para se alcançar uma transformação pedagógica, são inúmeros os requisitos. Alguns deles estão diretamente relacionados com os valores/objetivos da educação e da instituição e com as condições administrativas e organizacionais que ela oferece ao seu corpo docente e discente. Outros estão intimamente ligados ao educador (formação e competência, valores, ideologias e compromisso) e devem ser associados a uma sólida base teórico-metodológica, que dará suporte e fundamentos para seu trabalho e irá orientá-lo em sua intencionalidade, desafios e contradições presentes no cotidiano escolar.

#### **4 ALFABETIZAÇÃO:** o contexto de sala de aula e os métodos aplicados pelos professores alfabetizadores

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

Aqui são apresentados os resultados de um estudo exploratório realizado numa escola da rede municipal de São Luís com a proposta de investigar como professoras que atuam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental têm desenvolvido o trabalho de alfabetização em suas salas de aula. Na investigação, buscou-se identificar e analisar as concepções de Alfabetização que perpassam o discurso das professoras alfabetizadoras ao se reportar à sua prática e quais métodos de alfabetização utilizam em sala de aula para desenvolver o processo de leitura e escrita de seus alunos.

Destacou-se que, a partir da descrição do trabalho que desenvolvem na alfabetização através da elaboração do planejamento e da atuação em sala, seria possível, ainda, analisar as concepções de alfabetização que perpassam as descrições e que, conseqüentemente, podem estar orientando sua prática pedagógica. De acordo com recente estudo desenvolvido por Schwartz (2009), sobre as produções científico-acadêmicas, no período de 2003 a 2007, período que enfoca a alfabetização de crianças na escola, ficou evidenciado um grande número de teses e de dissertações que têm priorizado a dimensão prática pedagógica.

Esses estudos, de acordo com Schwartz (2009, p. 9):

[...] se detiveram a investigar a relação teoria e prática, analisando as concepções que sustentam a prática do professor alfabetizador e a relação existente entre a teoria estudada na formação inicial com a prática desenvolvida por professoras na escola. Enfim, trabalhos que investigaram o ensino da leitura e da escrita para crianças no processo de escolarização, analisando princípios teóricos e metodológicos que sustentam às práticas dos professores.

Schwartz (2009) considerou que a mobilização dos pesquisadores sobre essa dimensão precisaria ser investigada, pois ela pode estar significando uma crença/aposta "de que as respostas para os problemas do ensino aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização podem estar na prática do professor" (SCHWARTZ, 2009, p. 9).

Porém, a pesquisadora alertou para o fato de que a preocupação com a prática pedagógica pode estar sendo gerada também pelo fato de que, apesar de avanços conceituais, de iniciativas que buscam construir uma escola para todos e de novas regulamentações que buscam redimir o fracasso e a evasão escolar, permanecem os desafios, pois o Brasil ainda apresenta um grande contingente de crianças que chegam às séries finais do ensino fundamental sem efetivamente saberem fazer uso da linguagem escrita nas suas mais variadas formas.

Dessa forma, uma pesquisa não é a defesa de um ponto de vista, mas principalmente um "olhar ora abrangente, ora incisivo" sobre um objeto. E concordando com Bosi (1999, p. 75), "a formulação justa de um problema já é meio caminho andado para resolvê-lo". Delinear o referencial teórico-metodológico durante a construção do projeto de pesquisa não só contribuiu para ampliar o olhar sobre a questão de alfabetização como compreender as práticas dos professores, no contexto de sala de aula.

Considerando minha prática, como coordenadora de professores de alfabetização, vejo que, para trabalhar numa perspectiva emancipatória é necessário que esses profissionais recebam cuidados quanto aos aspectos cognitivos e emocionais para que possam desenvolver um trabalho que alicerce a formação integral do aluno, pois, segundo Barbosa (2003, p.77):

Para quem atua profissionalmente com a educação é necessário saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão se coloca de maneira ainda mais aguçada por encontrarmos-nos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são freqüentes e intensamente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-

se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício do seu trabalho.

Com base no exposto e a partir da observação em sala de aula, buscou-se verificar que métodos de alfabetização as professoras desenvolvem em suas práticas e quais seus posicionamentos nas diversas situações inusitadas que surgem em sala de aula. Para tanto foi necessário pesquisar alguns dados referentes ao assunto na cidade de São Luís.

#### **4.1 A escola pública municipal de São Luís: aspectos legislativos e a realidade de São Luís**

Diante da temática exposta, torna-se importante retomar algumas considerações expostas na legislação, trazendo um respaldo sobre as ações políticas a serem instituídas nos espaços pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394), no que se refere ao Ensino Fundamental afirma que a finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação básica do cidadão para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o que inclui a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; assim como o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

As diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental contidas na Constituição Federal, na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais visam a universalização

do ensino, considerando a garantia ao acesso, permanência e qualidade da educação escolar.

O direito ao ensino fundamental refere-se ao ensino de qualidade que possibilite aos alunos, as condições de prosseguimento dos estudos com êxito e para alcançar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Nesse sentido, os Planos Decenal e Nacional de Educação, comprometidos com a equidade, delineiam os seguintes objetivos:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental;
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos;
3. Reduzir as taxas de repetência e evasão;
4. Estabelecer padrões mínimos de infraestrutura para o ensino fundamental compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais incluindo:
  - a) Espaço, iluminação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
  - b) Instalação sanitária e para higiene;
  - c) Espaço para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
  - d) Adaptação dos prédios escolares para o atendimento dos/as alunos/as portadores de deficiência;
  - e) Atuação e ampliação dos acervos das bibliotecas;
  - f) Mobiliários e equipamentos e materiais pedagógicos;
  - g) Telefone e serviços de reprodução de textos;
  - h) Informática e equipamentos multimídia para o ensino. (BRASIL, 1994).

Segundo Costa (2001), nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-inconstitucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando, ou seja, é preciso trabalhar com o aluno a partir do projeto de vida tendo como princípio o caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social do aluno(a). Maturama (1999, p. 31) cita que "sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo na

convivência, não há fenômeno social". Esse fenômeno social ocorre no cotidiano escolar, em que a interação se faz presente.

E para lidar com as contradições que naturalmente surgem na convivência em grupo, é preciso ter entendimento da importância da autoaceitação e do autorrespeito, percebendo o aluno como ser potente e capaz de intervir na sociedade e transformá-la, Freire (2005 p. 85) cita que: “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. Dessa forma, não é possível pensar no processo de alfabetização, sem enxergar o aluno em sua essência na sua individualidade. Portanto, além da legislação, o fazer no cotidiano da escola fará muita diferença, aliada as concepções de alfabetização que cada professor possui, o que veio ampliando-se em diferentes momentos da história do processo de ensinar a ler e escrever.

Ainda segundo Freire (1994, p 44):

Não é apenas preciso mudar, mas é possível mudar, o que, porém exige paciência, uma paciência que eu chamo impaciente, que exige também conhecimento, humildade e uma pressa não demasiada apressada, quer dizer, você tem que viver um tempo em que você corre e anda também, anda quando pode, corre quando pode.

A paciência de que fala Freire, precisa estar vinculada com o desejo de mudança, pois mesmo sabendo que o processo é lento, não se deve esperar que os resultados sejam alcançados imediatamente. É preciso que cada educador alie sua paixão ao ideal de mudar, para melhorar a vida de um povo.

No que concerne à realidade maranhense, pôde-se vislumbrá-la de acordo com Lopes e Tavares (2005), os quais mencionam que no Censo Escolar 2004<sup>25</sup> foram registradas 6.903.763 matrículas na educação infantil no Brasil, e 323.792 no Estado do Maranhão, sendo que 38.445 crianças são atendidas em creche e 285.347 na pré-escola. Do total de crianças matriculadas em creche, 24.732 estão em creches municipais e 13.713 em creches privadas. Na pré-escola 8.853 crianças são atendidas na rede estadual, 54 na esfera federal, 73.587 na rede privada e 202.853 no âmbito municipal. Os dados confirmaram que a rede municipal atende o

---

<sup>25</sup> Em 2005, o Censo Escolar aponta que 7.205.013 crianças estão matriculadas na educação infantil brasileira nesse período, das quais 358.269 no estado do Maranhão. (Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br))

maior número de crianças nesse nível de ensino 71%. De acordo com as autoras supracitadas, os índices de atendimento ao pré-escolar no Maranhão demonstram a desresponsabilização da União e do Estado para com esse nível de ensino. A União atende 1%, o Estado 3%, a rede particular 25% e o Município 71%. Cabe destacar que somente as redes municipal e particular realizam atendimento em creche, atendendo 64% e 36%, respectivamente.

Ainda referindo-se à mesma fonte de dados, observou-se que apenas em 32 municípios maranhenses, o Estado ainda assume a responsabilidade para com o pré-escolar, realizando atendimento direto nesses locais.

O atendimento à infância no município de São Luís está relacionado à expansão das escolas comunitárias. Estas instituições têm dificuldades concretas para melhorar a qualidade do atendimento, enfrentando diversos obstáculos, tais como: funcionamento em espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas. Segundo Lopes e Tavares (2005), algumas das escolas comunitárias atuam com o apoio financeiro da União por meio do Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS, gerido pela Secretaria de Estado de Assistência. Em São Luís, o repasse desse fundo é feito por meio da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (FUMCAS), órgão que coordena e executa a política municipal de Assistência Social. As ações de acompanhamento e avaliação das escolas conveniadas à Prefeitura Municipal são realizadas pela Gerência de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos<sup>26</sup>, estando vinculados ao Programa de Creche e ao Programa de Apoio e Orientação Social, destinadas às famílias com crianças de zero a seis anos.

Estes recursos não garantem melhorias no atendimento, uma vez que seu destino é tão somente para despesas com alimentação e materiais pedagógicos e, que sendo insuficientes, ainda acontece de serem repassados com atraso (fato comprovado na escola na qual se fez a observação, pois no mês de maio de 2010, parte do material didático dos alunos ainda não havia chegado).

---

<sup>26</sup> De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (2004) que define a criação do Sistema Único de Assistência Social, após a reestruturação administrativa desse órgão, em 2006, este setor passou a ser denominado Coordenação de Proteção e Socialização da Primeira e Segunda Infância.

A partir de 2010, no município de São Luís, o atendimento à infância é feito, também, por 86 instituições filantrópicas e comunitárias, pertencentes ao setor privado, sendo estas as maiores responsáveis pelo atendimento das crianças de zero a três anos no município. Em convênio com a Prefeitura Municipal, com recursos do FNAS, tem-se um atendimento em média de 7.826 crianças.

As condições de atendimento às crianças ficam mais deficitárias, quando ocorrem em espaços alternativos (fato confirmado na escola anexo à escola campo desta pesquisa, na qual se fez o acompanhamento dos professores).

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, em São Luís atualmente, são 78 escolas de Educação Infantil e 92 de Ensino Fundamental/EJA. Porém, essa quantidade ainda não atende à demanda da população. Em algumas escolas, as salas de aula estão superlotadas (na escola na qual foi feita a observação das 4 salas observadas, existem entre 25 a 28 alunos para uma professora ), sendo esse um dentre os vários outros fatores que interferem na realização de um trabalho de qualidade.

Em abril de 2002, depois da renúncia do Prefeito Jackson Lago, para concorrer ao cargo de governador do Estado, assume a prefeitura de São Luís o vice- Prefeito, Dr. Tadeu Palácio e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, assume o economista Raimundo Moacir Mendes Feitosa<sup>27</sup>. Segundo Rosa Constância, ao assumir a gestão na SEMED, o secretário de Educação elegeu como prioridade da política educacional a elaboração de referências curriculares para a educação no município, na Rede, tomando como marco inicial a sistematização de ideias que já vinham sendo discutidas anteriormente, buscando outros requisitos que contribuíssem para o processo de consolidação das propostas.

A discussão sobre as propostas curriculares envolvendo os/as profissionais da Rede foi iniciada em 2004, com a formação de coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as. Em 2005, houve a realização encontros de professores/as dos diversos componentes curriculares, e ampliação da construção curricular, em 2006, com a formação dos/as docentes da Rede para implementação da Proposta

---

<sup>27</sup> Economista, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal do Maranhão, Secretário Municipal de Urbanismo, Terras e Habitação até abril de 2002.

Curricular, visando aprofundar o conhecimento sobre a organização escolar em ciclos. O objetivo do secretário naquele momento, em relação aos diferenciais das ações de formação continuada dos educadores/as da Rede foi a tematização da prática em favor de uma atuação de maior qualidade nas escolas.

No processo de elaboração do documento, equipes de educadores/as, compostas por especialistas em educação e professores/as atuantes nas salas de aula, contribuíram com a versão preliminar. Essas equipes realizaram estudos dos currículos de outros municípios do país, como Belo Horizonte e Porto Alegre analisando as respectivas propostas, bem como os indicadores da educação no Brasil – fracasso escolar, taxas de evasão e repetência, abandono, desempenho dos/as alunos/as nas avaliações – e estudaram os marcos teóricos atuais sobre currículo, ensino, aprendizagem, avaliação. Os documentos preliminares foram discutidos na Rede e enviados para análise e apreciação de pareceristas especializados, retornando com uma reflexão crítica e um conjunto de proposições.

Em 2007, os documentos elaborados passaram por revisão após seminários para discussão com pareceristas sobre as capacidades (ver Quadro 2) envolvendo professores/as das áreas de conhecimento e, com a sua finalização, a apresentação de um Caderno a toda a comunidade escolar, depois de ter sido submetido à apreciação e ao parecer do Conselho Municipal de Educação. Após a revisão, o Caderno do 1º Ciclo foi entregue um para cada escola para respaldar o trabalho dos/as professores/as que atuam nas escolas públicas municipais de São Luís.

Segundo a Superintendente da Área de Ensino Fundamental em São Luís, Profª Áurea Regina dos Prazeres Machado (SEMED, 2009):

A elaboração das propostas dos 1º e 2º Ciclos<sup>28</sup>, assim como das propostas por componente curricular dos 3º e 4º Ciclos, seguiu um percurso em que

---

<sup>28</sup> A partir do final dos anos 1990, os textos de Phillippe Perrenoud tornaram-se as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem. No entanto, não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem. A formulação de programas de ciclos dessa natureza, em nível local, tem levado em conta algumas características, medidas e estratégias utilizadas em diferentes lugares, incluindo programas denominados ciclos de formação. A escola em ciclos aparece como uma oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a ideia de que os/as alunos/as podem aprender continuamente durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias.

os/as integrantes dos grupos de trabalho fizeram desde um diagnóstico sobre o currículo real na escola, coletaram informações sobre a quantidade de docentes nas unidades de ensino na respectiva área para depois sistematizarem os trabalhos.

Nos ciclos de aprendizagem, a organização dos grupos e a promoção dos/as alunos/as baseiam-se na idade dos/as mesmos/as. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os/as que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. Inicialmente, a principal referência para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem foi a experiência da Rede Municipal de São Paulo.

Na Rede Municipal de Educação de São Luís, as expectativas de aprendizagem colocadas para as duas primeiras etapas não são indicadores de promoção/retenção, uma vez que são referências internas a um ciclo da escolaridade com progressão continuada, diferente da última etapa, quando há a necessidade de decidir pela promoção ou retenção do/a aluno/a no ciclo. Por essa razão, após a indicação das capacidades que se constituem em expectativas de aprendizagem, são apresentados também os critérios de avaliação, que, de modo geral, representam os 'mínimos' considerados aceitáveis para a promoção, tendo em conta essas capacidades. De acordo com a SEMED, os ciclos se estruturam da seguinte forma:

- 1º Ciclo – I, II e III Etapas (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental): Progressão direta da I para a II Etapa e Retenção ou Promoção na III Etapa.

- 2º Ciclo – I e II Etapas (4º e 5º anos): Progressão direta da I para a II Etapa e Retenção ou Promoção na II Etapa.

Tomando-se como referência os propósitos das escolas nos ciclos iniciais e a expectativa da aprendizagem é que, até o final da I Etapa do 1º Ciclo, os/as alunos/as desenvolvam suas capacidades em conformidade com os quadros apresentados a seguir:

**Quadro 1:** Capacidades que são expectativas em Língua Portuguesa na 1ª Etapa<sup>29</sup>

Comunicar-se oralmente em diferentes situações do cotidiano, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a fala ao contexto, expressar sentimentos, ideias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados.
Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando os modos de ler que lhes forem possíveis, combinando estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.
Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto.
Utilizar o conhecimento já construído sobre a escrita alfabética para ler e escrever textos de alguns gêneros previstos para a Etapa.
Reescrever, ainda que com ajuda, histórias conhecidas, mantendo as idéias principais e algumas características da linguagem escrita.
Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas e/ou outros trabalhados) ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho.
Revisar textos coletivamente, com ajuda do/a professor/a.

Fonte: SEMED São Luís/2009

**Quadro 2:** Capacidades que são expectativas em Língua Portuguesa na 2ª Etapa

Comunicar-se oralmente em diferentes situações do cotidiano, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a fala ao contexto, expressar sentimentos, ideias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados, formular e responder a perguntas, intervir sem sair do assunto, explicar e compreender explicações, manifestar opiniões, respeitar os diferentes modos de falar.
Ler, por si mesmos (ainda que de modo não muito fluente), os gêneros textuais previstos para a etapa, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar formas adequadas para abordá-los, com base nos conhecimentos sobre o tema e as características do portador, do gênero e da escrita.

<sup>29</sup> Essas Capacidades e os Critérios de Avaliação foram organizados por Rosaura Soligo e o GT de Língua Portuguesa da Proposta Curricular – SEMED São Luís, a partir do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ler, com ajuda do/a professor/a, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (de enciclopédias, de revistas e da Internet).
Recontar histórias lidas, recuperando as características dos textos.
Utilizar o conhecimento já construído sobre os padrões da escrita (ortografia, segmentação do texto em palavras, pontuação...) para escrever textos de alguns gêneros previstos para a Etapa, preocupando-se que estejam na melhor forma possível.
Reescrever histórias conhecidas, mantendo as ideias principais e algumas características da linguagem escrita.
Escrever textos de autoria (dos gêneros previstos e trabalhados), utilizando recursos da linguagem escrita.
Revisar textos coletivamente, com ajuda do/a professor/a ou em parceria com colegas, até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Fonte: SEMED São Luís/2009

O desenvolvimento dessas capacidades é, sem dúvida, desafiador, pois propõe atitudes que necessitam, conjuntamente, de uma proposta pedagógica que fortaleça as práticas de sala de aula e faz com que o aluno avance no sentido de adquirir uma compreensão leitora e transformadora.

Após um entendimento sobre a formação do professor alfabetizador e a estruturação da escola pública municipal de São Luís, vislumbrando seus aspectos legislativos e a situação atual no contexto maranhense, realizou-se a pesquisa de campo do presente estudo, constando dos dados expostos a seguir.

#### **4.2 Procedimentos metodológicos: a trajetória**

A pesquisa inicialmente constou de referências bibliográficas, as quais nortearam este estudo por meio de livros e artigos pertinentes ao tema. Em um segundo momento, fez-se uso de uma metodologia de abordagem qualitativa, já que se adotou o Estudo de Caso como método de procedimento. Neste tipo de estudo, o pesquisador utiliza, geralmente, como técnicas essenciais: a observação, a

entrevista e dados documentais. De forma geral, todo material obtido é organizado e analisado a fim de haja compreensão de uma realidade e, a partir disso, propõe-se sua reprodução ou correções.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Luís, com o intuito de verificar que concepções de alfabetização têm as professoras (P1, P2, P3 e P4) e se os métodos empregados refletem tais concepções. Na opção pela abordagem da pesquisa, foram levadas em consideração as características apontadas por Lüdke e André (1986, p. 11-13), que propõem cinco características básicas que configuram o estudo na abordagem qualitativa, as quais compreendem:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o que atende aos objetivos dessa pesquisa;
2. Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos; o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: isto permite investigar o problema por meio dos procedimentos dos professores e pelas interações ocorridas na sala de aula;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador; ‘detalhes’, muitas vezes aparentemente insignificantes, podem contribuir com ricas informações sobre as “perspectivas dos participantes”;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; não existe uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

A opção pela abordagem qualitativa na pesquisa aconteceu pelo fato de que, para se chegar às respostas indagadas, seria preciso mergulhar no universo da alfabetização, especificamente nas salas de aula, universo já conhecido anteriormente, mas nesse contexto, se configura por um novo prisma. Uma das características da pesquisa qualitativa é ter o ambiente natural como fonte direta dos dados. Então, o estudo de caso torna-se adequado por se tratar de um estudo distinto, singular, delimitado. Pois de acordo com Lüdke e André (1986, p. 17): “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso”. Uma vez que esta metodologia possui características que possibilitam, ao longo da pesquisa, articular seus problemas às teorias que embasaram o trabalho.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) ainda apresentam as seguintes características para o Estudo de caso as quais são:

- Os estudos de caso visam à descoberta; novos aspectos podem surgir durante a pesquisa e podem ser considerados, enriquecendo o estudo;
- Os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto; o contexto, neste caso, é um importante objeto que deve auxiliar na análise;
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; valorizam a complexidade das inter-relações;
- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações; uma variedade de dados, de informações, pode ser utilizada enriquecendo a pesquisa;
- Os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas; as experiências e conhecimentos do pesquisador podem ser considerados;
- Os estudos de caso procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social; opiniões diferentes, tanto dos participantes, como do pesquisador são respeitadas;
- Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa; o estilo de apresentação dos dados pode variar de acordo com cada pesquisa.

Passado o momento da escolha da abordagem de pesquisa era preciso definir o espaço no qual se desenvolveria o trabalho propriamente dito. Minha experiência de trinta anos como professora e coordenadora de professores alfabetizadores de escolas particulares e transitando em algumas formações nas escolas municipais, instigou a realização da pesquisa em uma escola do município, a fim de entender como se configura o trabalho de alfabetização nesses espaços. Definida a escola, surgiu uma inquietação: como estudar com olhos de pesquisadora, sem atrapalhar a rotina dos professores.

Refletindo sobre a melhor condução, de modo a não atrapalhar a rotina dos professores, a decisão foi a de conversar com o grupo de professoras do 1º ano para explicar a natureza da pesquisa e esclarecer que a presença da pesquisadora teria tão somente um caráter investigativo. Firmou-se ainda o compromisso de apresentar ao grupo uma devolutiva em relação aos resultados da pesquisa. Esse compromisso seria com o objetivo de tentar fazer com que as análises pudessem contribuir com a melhoria da prática realizada no trabalho com as crianças de seis anos.

### 4.3 O local da pesquisa

O local escolhido para a pesquisa constituiu-se de uma escola da rede municipal de ensino, a qual terá um nome fictício de Escola Municipal de Educação Básica UMJRV para respeitar os direitos de privacidade e confidencialidade da instituição escolar, assim como de seus entrevistados.

A Escola Municipal de Educação Básica UMJRV situa-se em um bairro urbano de São Luís, bem afastado do centro da cidade. O bairro foi construído em 1970, período em que a cidade dava continuidade à construção de bairros com casas populares e que foram modificando-se ao longo do tempo. Atualmente, conta com uma infraestrutura bem articulada com as necessidades da população que habitam nesse espaço. Há hospitais, supermercados, agências bancárias e transporte coletivo. O comércio é intenso, assim como o tráfego de transportes nas avenidas. As casas, quando construídas, possuíam um bom espaço para quintal, o que poderia ser utilizado para as crianças brincarem. Porém, como a parte interna dessas casas era muito pequena, muitas famílias ampliaram sua construção, o que diminui a área externa, diminuindo também a área livre para brincar. O que se observou, ainda, foi que também não é possível que as crianças brinquem nas praças e ruas, uma vez que nesses lugares (praças) são instalados carros de lanchonete e o tráfego não permite. Para a escola, esse dado é importante uma vez que o espaço na escola destinado às brincadeiras, espaço que a criança não tem em casa, é fundamental para construção e fortalecimento dos vínculos, além do que, através do brincar aprendem a posicionar-se diante dos outros e do mundo.

A escola UMJRV foi construída em 2004, num terreno bem espaçoso, o que favoreceu a construção de salas amplas e arejadas, funcionando inicialmente com o 1º ano (1ª etapa). É uma escola grande, funcionando somente o Ensino Fundamental I num total de 600 alunos (manhã e tarde). A partir de 2005, abriu um anexo, próximo à escola Polo para atender crianças de seis anos. Atualmente funciona do 1º ao 5º ano com duas salas de cada série. As salas são bem iluminadas, possuem boa ventilação natural. Nos painéis e nas paredes são expostos trabalhos realizados pelas crianças, além do alfabeto, dos números, cartazes de chamadas e da rotina e calendário.

A pesquisa foi realizada em dois espaços (na escola Polo e no anexo), à medida que o 1º ciclo da 1ª etapa- crianças de 6 anos, funciona no anexo e 1º Ciclo ( II etapa - 2º ano do Ensino Fundamental, conforme página 80), funciona na escola Polo, atendendo crianças a partir de 7 anos de idade. Embora a escola Polo tenha um bom espaço para atendimento aos alunos, as salas de aula especificamente do 1º ciclo, II etapa, onde foi feita a pesquisa, estavam dispostas no final do corredor muito próximas umas das outras, de forma que os ruídos externos (barulho das salas vizinhas), às vezes, atrapalhava o andamento das atividades da sala.

Como as demais escolas da rede municipal de São Luís, além do quadro de professores, esta escola conta com uma equipe técnica formada por 01 diretora e 02 coordenadores pedagógicos (sendo um coordenador para escola Pólo e outro para o anexo, por turno) e 20 professores. Há uma equipe de 08 pessoas dos serviços gerais (pessoal da limpeza e merendeiras).

Percebeu-se, por meio do plano de aula das professoras, que o material didático adotado constitui-se apenas uma das ferramentas de trabalho, pois a cada semana são elaboradas atividades diferentes a partir do planejamento definido pelos professores, com base no que foi observado na semana anterior. As atividades objetivam o desenvolvimento das crianças nas áreas de Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade. Essas atividades são permeadas pelos temas transversais e por projetos que as professoras desenvolvem com os alunos. Os temas propostos são condizentes com a faixa etária e desperta o interesse das crianças, como por exemplo: o texto do Dinossauro “DINOMAR”. Partindo dos temas, são desenvolvidas atividades em que leitura e escrita são apresentadas para os alunos nos seus usos sociais: placas com nomes dos brinquedos, tabela de preços, horários, etc. Há preocupação em ler tudo: horário diário, quadro de avisos, quadro de aniversários, recados, sugestões e cartazes trazidos de fora, etc. As crianças possuem um caderno no qual realizam registros das atividades que se relacionam com os temas estudados, como registro de listas de palavras, (a escrita espontânea é pouco enfatizada pela professora). Na rotina diária da sala, são garantidos espaços para conversas entre as crianças e as professoras, momento em que relatam fatos ocorridos em casa.

A partir de 2005, a escola UMJRV passou a atender alunos(as) de seis anos, porém como a demanda foi maior que o espaço existente houve a necessidade da utilização de um outro local cedido por uma escola pública do Estado. Aqui se faz uma referência ao artigo 2º da LDB quando diz que: “a educação é direito de todos, é dever da família e do Estado e terá como base: os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996). O que se verificou no anexo é uma contradição com a escola Polo. Na escola anexo, não há um espaço que atenda as necessidades dos alunos, pois trata-se de um espaço adaptado. Durante os momentos de educação física e recreio (espaço que fica em frente às salas de aula dos alunos<sup>30</sup>) há muito barulho, o que dificulta o desenvolvimento das atividades pelas professoras que estão em sala e a manutenção da atenção dos alunos.

#### **4.4 Os sujeitos da pesquisa**

Aqui são apresentadas as professoras e os coordenadores (as) que foram os sujeitos dessa pesquisa. Cada um deles, com sua história de vida profissional, são sujeitos ativos no desenvolvimento das crianças e no processo de alfabetização dos alunos do ensino fundamental (6 e 7 anos) nesta instituição. Deste modo, fez-se necessário compreender quem eram, qual a formação que possuem e quais os motivos que os levaram a optar por esta profissão, para deste modo, se tentar estabelecer as relações necessárias, a fim de responder aos objetivos da pesquisa. Por questões éticas e no intuito de manter sigilo sobre a identidade dos objetos envolvidos na pesquisa, a opção foi identificá-las pela letra P (professora) e C (coordenadores), seguida de um número, como está apresentado no quadro a seguir. A pesquisa aconteceu no período de setembro a novembro de 2010.

---

<sup>30</sup> Este espaço contém 4 salas de aula sendo uma dividida com compensados formando 2 salas. Na entrada da escola há um espaço pequeno de aproximadamente, 8 x 8m que funciona como pátio, para atendimento de uma demanda de 200 alunos, uma vez que no horário do recreio juntam-se todos, funcionando também como quadra para atividades esportivas. A sala da supervisão fica em frente a este pátio, que do lado direito de quem entra na escola, fica a cozinha próxima ao banheiro da escola.

**Quadro 3:** Perfil das professoras do 1º ano

Professora	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de atuação nesta instituição
P1	38	Magistério; Pedagogia e Psicopedagogia	10 anos	6 anos
P2	34	Pedagogia	8 anos	4 anos
P3	29	Magistério e Pedagogia	6 anos	2 anos
P4	30	Pedagogia	5 anos	3 anos

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as professoras.

Percebeu-se pelos dados que as professoras atuantes nas salas de aulas de alfabetização apresentam uma formação acadêmica condizente com a área de atuação profissional. A professora P1, possui especialização em Psicopedagogia, o que é um fator que pode contribuir com o processo de alfabetização no sentido de compreender as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. As professoras P2 e P4 não cursaram o magistério, no entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, não pareceu que este fato tivesse feito alguma diferença em termos da prática docente.

Embora as professoras apresentem algumas dificuldades, tais como: a falta de momentos coletivos para discutir as dificuldades dos alunos e/ou elaboração do planejamento, procuram desenvolver (nesse contexto, as quatro professoras) um trabalho focando o processo de alfabetização, uma vez que possuem uma boa experiência nesta etapa.

Pelo quadro, também nota-se que as quatro professoras envolvidas na pesquisa apresentam uma caminhada de alguns anos no magistério, o que pode configurar também um fator importante no trabalho de alfabetização com as crianças. O motivo que as levou a escolher essa carreira profissional foi um ponto discutido durante a entrevista.

Ao serem questionadas neste aspecto, a P1 alegou como fator principal, ter buscado o magistério seguindo o desejo manifestado na infância, já para P2, a

Pedagogia foi uma segunda opção por não ter obtido pontuação suficiente no exame vestibular para ingressar no curso de Direito; P3 apresentou uma motivação muito sensível para o seu ingresso: a expectativa de transformar o mundo e a P4 disse que também foi uma segunda opção, pois preferia ter possuído outra formação superior: Serviço Social. Ficou evidente nas falas das professoras que das quatro, duas escolheram a profissão porque tinham vocação enquanto que as outras duas, a escolha foi por segunda opção.

**Tabela 3:** Formação dos coordenadores da escola

<i>Coordenador</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de Magistério</i>	<i>Tempo de atuação nesta instituição</i>
<b>C1</b>	42	Pedagogia Psicopedagogia	20 anos	6 anos
<b>C2</b>	34	Pedagogia	5 anos	2 anos

Fonte: Entrevista com os coordenadores da escola pesquisada em 2010.

A escola observada possui dois coordenadores: um coordenador para acompanhar as professoras da escola Polo e uma coordenadora para a escola Anexo, no turno matutino. Em entrevista com estes profissionais, ficou evidente suas inquietações quanto a organização do tempo para atender a demanda da escola referente a: acompanhamento do planejamento, as atividades desempenhadas pelas professoras em sala de aula, atendimento as famílias e acompanhamento dos alunos. Ao colocar esses dificultadores referem-se ao quantitativo de profissionais (um coordenador para atender 10 professores) que é pequeno para o fluxo de trabalho existente. O tempo da entrevista levou mais que o previsto em função de certas interrupções na sala da coordenação onde as entrevistas eram feitas, como: entradas inesperadas de alunos que se machucavam e precisavam comunicar à família; pais/responsáveis solicitando atendimento sem prévio agendamento com o coordenador.

Os dois coordenadores procuram atender a demanda e têm muita sensibilidade com o que precisa ser conduzido dentro da escola, porém um aspecto que pode melhorar a dinâmica do trabalho desenvolvido por eles seria a organização

do tempo, com uma rotina mais sistematizada, através de horários previstos do que fazer durante a manhã. Embora o movimento da escola seja dinâmico, se fosse feito um planejamento no sentido de estabelecer prioridades, haveria uma viabilização do trabalho escolar e os coordenadores poderiam desempenhar de forma mais proativa seus afazeres.

Durante o período de observação pode-se perceber o incentivo que a escola dá à formação continuada do seu quadro docente, pois possibilita aos professores a participarem de cursos e reuniões de estudo em que se discutem questões referentes aos trabalhos desempenhados pelos professores. Para o ano de 2010, havia um calendário definindo a cada dois meses, o período em que ocorreria a formação; o tema a ser discutido, segundo o C1, depende da necessidade, ou a partir das sugestões dos professores. Esses momentos são conduzidos por um colaborador da própria escola, que pode ser um dos coordenadores ou alguém de fora da escola. Como pesquisadora, participei apenas de um desses momentos, que consistiu em uma reunião de avaliação, em outubro. Essa atividade contava com a presença de todos os professores (do 1º ao 5º ano); a pauta definida consistia nos projetos que foram previstos para o primeiro semestre e o andamento desses trabalhos. A reunião terminou sem haver tempo para discutir as boas práticas desempenhadas pelos professores ou mesmo os problemas que cada uma vivenciava em sala.

De acordo com o relato das professoras e com as atas onde ficam registradas as reuniões, são debatidos temas como: o processo de alfabetização; o currículo; a avaliação; as práticas de ensino; o planejamento; entre outros.

Em relação aos alunos das quatro salas em que a pesquisa foi realizada (escola Polo e Anexo), observa-se que são crianças que estão na faixa etária de 6 e 7 anos de idade. Outra característica relacionada aos alunos é a participação dos pais na vida escolar das crianças, pois percebeu-se, pelos registros em atas que os pais participam ativamente das reuniões, que deixam seus filhos na escola, evidenciando um índice de participação satisfatório.

#### 4.5 Os instrumentos da coleta de dados

Após a definição dos sujeitos e do espaço da pesquisa (escola Pólo e escola Anexo) começou-se o percurso em busca de obter os dados necessários. Era preciso definir os instrumentos que seriam utilizados na coleta dos dados. Assim, novamente a busca foi em Lüdke e André (1986), a fim de encontrar os procedimentos metodológicos adequados. Deste modo a opção foi por iniciar essa coleta utilizando a entrevista que, de acordo com as autoras, representa um dos instrumentos básicos e se constitui numa das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa. Permite a captação imediata das informações, além de permitir esclarecimentos e correções que podem ser realizadas dado o caráter mais livre do instrumento. A decisão, então, foi a de iniciar o trabalho utilizando este instrumento como forma de obter os dados acerca da formação e da prática exercida pelas professoras, para uma posterior análise.

Após o agendamento da entrevista com cada professora, elaborou-se um roteiro de entrevista (ver APÊNDICE A), com questões que solicitavam informações a respeito da formação das professoras, bem como das práticas exercidas por cada uma delas, suas concepções de alfabetização e do processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças, as concepções e teorias de alfabetização estudadas, a fim de perceber o que não estava explícito, ou aparente. Como registro das entrevistas, utilizou-se a transcrição do que foi mencionado pelas professoras. As informações colhidas foram categorizadas e serviram de base para a análise final da pesquisa.

Outro fator considerado favorável desse instrumento, foi o fato de ter oferecido à professora a possibilidade de expressar-se de modo mais livre por se encontrar a sós para responder as questões propostas. No entanto, este mesmo fator exigiu que a pesquisadora tivesse um cuidado especial na elaboração, para que as questões propostas fossem claras de forma que pudessem ser compreendidas com facilidade pelos sujeitos.

O trabalho de observação teve como foco os momentos em que as atividades desenvolvidas em sala eram direcionadas ao ensino da leitura e escrita. Assim, de acordo com o planejamento semanal das professoras, as observações foram

realizadas durante quatro meses (setembro, outubro, novembro e dezembro) do segundo semestre de 2010, sendo duas vezes por semana em cada uma das quatro salas variando o tempo de observação (2 horas em cada uma), de acordo com a atividade que estava sendo realizada. Para fidelizar a pesquisa recorreu-se ao que Lüdke e André (1986, p. 25) orientam:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Foi elaborado um roteiro (APÊNDICE B) que auxiliou o trabalho de observação. Porém, ainda assim, as primeiras entradas em sala como pesquisadora foram marcadas por certa tensão e artificialismo, pela professora (P2). Aos poucos, a estadia da pesquisadora deixou de ser vista como algo “diferente” na sala, pois já estavam todos, crianças e professoras, acostumadas com a realização da pesquisa.

Nesse momento, foi possível delimitar o foco de observação, escolhendo-se os momentos necessários de manter centrada a atenção nas atividades da sala e em especial na de leitura, bem como na de escrita, buscando-se, em cada proposta apresentada aos alunos, em cada gesto, em cada fala, em cada intervenção realizada pela professora, extrair dados significativos, que mais tarde, devidamente categorizados, serviriam para análise e conclusão da pesquisa.

Durante os meses que se estendeu o trabalho de observação, além dos momentos da leitura e escrita desenvolvidos pelas professoras com os alunos, foram observados também o caderno de plano das professoras e as produções escritas dos alunos, materiais esses, considerados importantes para serem analisados como fonte de informação a respeito das concepções de aprendizagem de leitura e escrita que norteiam a prática das professoras.

Outro aspecto importante era verificar também como as professoras lidavam com as dificuldades que os alunos apresentavam no processo de construção da leitura e escrita, pois muitas vezes presenciei alunos serem apontados como “problemáticos” por não avançarem no processo de alfabetização, ou, pelo menos, não avançarem o quanto era esperado. Considerou-se então, que um olhar atento

poderia me dar respaldo da forma como a professora trabalha, de que saberes ela se disponibiliza na resolução dos problemas.

Durante todo o tempo presente nas salas como pesquisadora, o trabalho foi de observar e registrar cenas que faziam parte da rotina de cada grupo como: a frequência do trabalho específico com leitura e escrita; quais tipos de atividades eram propostos e de que maneira essas atividades eram propostas para os alunos; de que modo as professoras faziam as intervenções; quais as perguntas dos alunos e como os professores se posicionam diante desses questionamentos.

Isto era feito buscando-se sempre entender as relações que se estabeleciam na sala de aula entre os alunos e entre os alunos e a professora. Tentava-se identificar o que era determinante em cada fala, em cada momento, procurando estabelecer relações entre aquilo que presenciava e as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa. Assim, constantemente vinham à mente os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita e, em outros momentos, o trabalho com as sílabas isoladas; a partir daí, buscava entender o modo como as professoras tentavam ensinar os alunos a ler e a escrever.

A questão do letramento apresentada por Soares despertava a atenção para os tipos de atividades que as professoras organizavam, portanto, pretendia-se assim, verificar que concepções de alfabetização e letramento estavam presentes no trabalho. Procurava-se ainda relacionar a prática observada à questão dos saberes de professores. Desse modo, percebeu-se que era preciso analisar cada cena e cada momento à luz de todo embasamento teórico perseguido ao longo de todo o trabalho. Com os dados obtidos no questionário, foram estabelecidas relações entre aquilo que se supunha saber a respeito das relações que as professoras faziam entre a teoria estudada na formação inicial e sua prática; a fala das professoras e o significado de tudo que observava em sala de aula.

Analisando-se cuidadosamente tudo que foi visto e ouvido, buscando-se a todo o momento uma teorização das dimensões existentes no trabalho com crianças pequenas, mais propriamente do ensino de leitura e escrita realizado pelas professoras nestas salas de alfabetização, tomou-se como base o método de categorização proposto por Franco (2003), e assim organizou-se o próximo passo da caminhada: a análise dos dados, que será apresentado a seguir.

Assim, conforme explicitado na introdução desse trabalho, para tentar responder aos questionamentos da pesquisa, percorreu-se um caminho na coleta de dados. Os instrumentos utilizados permitiram obter um volume de informações que foram organizadas e analisadas à luz das teorias que sustentam a presente pesquisa com o propósito de compreender melhor o fenômeno estudado. Adotou-se como orientação para análise dos conteúdos o relato de Franco (2003, p. 13), segundo o qual:

[...] o ponto de partida para Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um fato isolado (grifo do autor).

Portanto, de forma sistemática, encontrar o significado dos dados coletados é a busca dos sentidos ou a busca de interpretações das palavras e das ações que será apresentada ao longo deste capítulo.

## **4.6 Resultados e discussões da pesquisa**

Os resultados e discussões da pesquisa compreenderam dois momentos. Inicialmente foram expostas as entrevistas direcionadas aos professores, para em seguida serem expostas as observações do campo de estudo.

### *4.6.1 Aplicação dos questionários*

Analisar os dados configura-se em uma tarefa difícil. Para Lüdke e André (1986, p. 45), a análise implica, inicialmente na “organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

Numa abordagem qualitativa, os procedimentos da pesquisa foram direcionados no intuito de atender o objetivo do trabalho que foi analisar as relações existentes entre as concepções teóricas sobre alfabetização que sustentam o trabalho e a prática desenvolvida pelos professores nas salas de aula. Para tanto,

buscou-se aqui responder o seguinte questionamento: Em quais métodos os professores baseiam as suas práticas alfabetizadoras?

Assim, conforme expresso na introdução desse trabalho, para tentar responder a esses questionamentos, a pesquisa foi realizada nas salas de aulas da alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino na cidade de São Luís - MA com o objetivo de desvendar as articulações existentes entre o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir.

A pesquisa foi direcionada inicialmente às quatro professoras que atuam nas salas de aula do 1º ano com crianças de 6 e 7 anos, mais especificamente, as salas de alfabetização na instituição citada, as quais conforme relatado anteriormente, possuem tempos de atuação diferenciados em magistério de 5 a 10 anos, variando de 2 a 6 anos de atuação na escola em estudo, portanto são profissionais que já possuem uma certa experiência na série.

Notou-se nos relatos das educadoras (item 4.4), duas concepções diferentes, mas que norteiam grande parte dos profissionais da educação sobre a inserção no magistério: uma que atende o sonho de ser professora, seguida de ideais de mudança da realidade educacional (P1), e de proporcionar saberes diferenciais, e a outra concepção de que ingressar na profissão de educadora como segunda opção, deixando o sonho da profissão escolhida e aceitando aquela que lhe foi propiciada, existindo desta forma a contraposição de sonho e novos ideais com a realidade oferecida (P2).

No cotidiano das professoras observadas, percebe-se um desencantamento com a profissão, mesmo assim se mostram preocupadas e buscam estratégias para proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Questionou-se as professoras sobre suas concepções relacionadas com o processo de alfabetização, as quais relataram que:

É um processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de representação de fonemas em grafemas e de compreensão e expressão de significados. (P1).

Refere-se a um processo de aquisição individual de habilidades diferentes. Alfabetização é muito mais que ensinar letras. (P2).

Processo de construção pelo aluno, onde a partir das situações vividas em sala de aula, constrói a compreensão sobre leitura e escrita. (P3).

É a aquisição do conhecimento pelo aluno, onde o professor propõe modelos e o aluno apoiado nesses modelos, constrói seu processo de aprendizagem sobre a leitura e escrita. (P4).

As concepções de alfabetização de p1 refletem o princípio do método sintético, que parte de segmentos menores de fala para as palavras, ou seja, parte de unidades menores (fonemas, sílaba e letra) para unidades maiores (palavras. Não há uma associação entre alfabetização e letramento, pois o processo de alfabetização fica restrito à “representação de fonemas em grafemas” e à “compreensão e expressão dos significados”, como se os significados já estivessem inscritos no processo e o aluno fosse apenas “decifrá-lo”.

Para P2 o processo de alfabetização significa a “aquisição individual de habilidades”. Essa concepção coloca o aluno como centro do processo, no entanto, P2 não deixa claro que habilidades podem ser aprendidas. Essa concepção poderia ser associada ao quarto momento de que fala Mortatti (2004), sobre a desmetodização da alfabetização, já que P2 põe o foco da alfabetização em quem aprende. A aprendizagem/alfabetização se daria como um processo autônomo, sem a interferência do professor. Por outro lado, P2 não destaca, em sua fala, o *como* se aprende.

Na opinião de P3, o aluno constrói seu processo de alfabetização por meio de “situações vividas em sala de aula”, ou seja, a leitura e a escrita são resultado daquilo que se circunscreve ao espaço da sala de aula. P3 não leva em conta, como se vê em sua fala, a aprendizagem de leitura e escrita que ocorre no ambiente exterior à sala de aula.

Segundo a fala de P4, o aluno adquire o conhecimento de leitura e escrita a partir de modelos propostos pelo professor. O professor tem, assim, um papel de destaque como centro desse processo, pois dirige e controla a leitura e escrita propondo modelos. A aquisição da leitura e escrita dá-se por um processo mecânico de formação de hábitos, de rotinas, de automatismos.

Ao serem questionadas sobre os métodos de alfabetização e os critérios de escolha utilizados, as professoras mencionaram:

Eu procuro trabalhar com uma prática construtivista, sociointeracionista, escolhido mediante a heterogeneidade da turma e para ter um olhar mais atencioso sobre como está cada aluno. No início do ano o primeiro passo quando eles chegam em sala é fazer um diagnóstico para saber como eles estão. Esse levantamento que faço é voltado para a leitura e escrita onde cito algumas palavras para saber como eles estão e a partir daí é que conduzo o trabalho de orientação com cada um. (P1).

Depende muito das necessidades do aluno, principalmente aquele que nunca frequentou a escola, é mais difícil para ele portanto nesses casos recorro ao tradicional mesmo, começando com letras sílabas e palavras. Nos casos dos alunos que frequentaram Educação Infantil é diferente porque já apresentam algum conhecimento sobre leitura e escrita. (P2).

Eu não tenho um método específico, eu faço o planejamento de acordo com o nível de minha sala e há momentos em que utilizo materiais para os alunos memorizarem como jogo de sílabas, dominó de palavras e em outro trago textos para lerem, além de trabalhar com as histórias infantis que é um bom recurso para aqueles que já leem e escrevem algo e os que não lêem ainda convencionalmente, leem as gravuras e isso já é um passo para a compreensão da leitura convencional. (P3).

Fico muito preocupada quando chega o início do ano, porque é uma grande confusão, cada aluno chega de um jeito, e eu preciso trabalhar com eles de forma que aprendam a ler e a escrever. E aí eu procuro fazer o que é possível para que eles aprendam, até porque muitos deles só têm esse momento aqui na escola, quando chega em casa, não tem quem os acompanhe. Eu trabalho com eles da forma mais variada, há momentos em recorro aos métodos tradicionais e em outros momentos apresento textos para que tenham uma compreensão sobre como se estrutura a escrita e qual a sua função. Há dias em elaboro um planejamento e tudo que prevê não funciona, então isso é muito relativo, o método depende dos meus alunos. (P4).

Quando o questionamento para as professoras se refere não ao que elas concebem como processo de alfabetização, mas sim que método elas utilizam, P1, P2 e P3 entram em confronto com o que responderam sobre sua concepção de alfabetização. Conforme pode-se observar, P1 entende como processo de alfabetização algo que se restringe ao método sintético, no entanto, diz utilizar uma prática construtivista, sociointeracionista. P1 diz usar esse método em consonância com a heterogeneidade da turma e após fazer um diagnóstico, por meio de uma atividade que, contraditoriamente, reflete sua concepção do processo de alfabetização, pois faz uso do método sintético, ao ditar palavras para avaliar o grau de leitura e escrita dos alunos.

Quando à P2, sua concepção de processo de alfabetização aponta para uma perspectiva construtivista, sociointeracionista, mas o método que ela afirma utilizar em sala de aula é o tradicional: “recorro ao tradicional mesmo, começando com

letras, sílabas e palavras”. Sua metodologia revela um posicionamento que reflete o método sintético também.

Apesar de afirmar não adotar um método, P3 diz fazer um planejamento de acordo com o nível de suas aulas. Suas atividades, porém, demonstra a utilização ora do método sintético – por meio da proposta de memorização com jogos de sílabas, dominó de palavras – ora trabalha com a leitura de textos e histórias infantis. P3 propõe ao aluno uma atividade intelectual que consiste em aprender e memorizar com o propósito de dominar a língua; o auxílio de gravuras também é mencionado como um recurso à memorização.

P4, por sua vez, demonstra uma angústia com a heterogeneidade de sua sala de aula no início do ano letivo: “cada aluno chega de um jeito, e eu preciso trabalhar com eles de forma que aprendam a ler e a escrever”. P4 diz utilizar várias metodologias – uso de textos para o ensino da escrita – mas o método tradicional também está presente.

Como se percebe nas falas de P1, P2, P3 e P4, o método sintético, que também pode ser considerado tradicional, predomina em sua prática alfabetizadora.

Outro aspecto considerado importante foi em relação à formação em serviço desenvolvida pela escola para respaldar e fortalecer o trabalho das professoras com os alunos, em que todos as professores relataram que a escola adota a formação em serviço por meio das propostas da SEMED, com professor alfabetizador (PROFA); o PROFA com menor carga horária (PROFINHA) e o Pró letramento em português e Matemática e Oficinas (cursos que são ministrados pela SEMED).

Ao explicitar as formações as professoras deixam claro que os cursos oferecidos pela SEMED contribuem muito para ampliação do trabalho, mas que ainda assim é muito pouco para desenvolver um trabalho mais aprofundado a fim de que possam discutir suas inquietações, fator que está explícito em suas falas.

[...] as formações que a SEMED oferece têm ajudado a ampliar meu trabalho, mas precisaríamos de mais momentos para discussão, fica difícil aprofundar as discussões quando a formação reúne públicos diferentes. E com um quantitativo muito grande. [...] O ideal seria se tivéssemos esse tempo dentro da escola para discutir nossas práticas, o que cada uma vive em sua sala e como tem resolvido suas dificuldades [...] sinto falta desses momentos [...]. (P1).

Às vezes quando nos encontramos nas grandes formações não temos tempo de discutir os nossos problemas, ficamos ouvindo, ouvindo, ouvindo e fica só nisso [...]. (P2).

Precisamos nos atualizar sempre ,mas falta tempo para isso. O professor passa praticamente o dia todo dentro de uma sala de aula e quando não está numa escola está em outra, por questões financeiras. e qual o tempo que temos para aprofundar nossos estudos? Não sobra [...]. (P3).

Às vezes quando me encontro nas formações, são até os mesmos assuntos já vistos em formações anteriores aí algumas vezes eu já nem vou [...]. (P4).

Os professores necessitam de um tempo para discutir as demandas vividas na escola, por mais que tenham um espaço para momentos mais individuais, esse momento não é suficiente, porque como são muitos assuntos para serem discutidos, os das práticas de sala são sempre deixados para segundo plano, ficando um tempo restrito, sendo muitas vezes deixados para depois. Portanto, o tempo destinado para formação dos professores não atende atualmente às necessidade da escola.

Especificamente, no ano de 2010, de acordo com o C1, como a escola ficou em greve, no período de abril a maio, não foi possível realizar o trabalho previsto de formação com os professores, ou seja, foi elaborado um planejamento de formação, mas não foi possível cumpri-lo.

Retomo mais uma vez, como já citado anteriormente, a importância de elaborar um planejamento mais definido pelo coordenador para que pudesse atender o professor no momento em que desenvolve as atividades em sala e dar uma devolutiva sobre o que observou. Não há dias definidos para atendimentos as famílias, o coordenador fica à disposição para atender tanto os pais dos alunos da escola, como pais que vem de outras bairros em busca de vagas. Há um fluxo grande desse público inviabilizando que o coordenador tenha um foco no acompanhamento do professor e aluno.

Em relação ao atendimento individual dos alunos as professoras colocaram as seguintes situações:

As turmas apresentam níveis de aprendizagem diferentes, algumas atividades eu separo em pequenos grupos para dar um atendimento mais individualizado [...]. (P1).

Quando eu tento fazer a divisão dos grupos, sempre fica um sem assistência, então eu procuro deixar uma atividade mais elaborada para

aqueles que já sabem ler e escrever e fico com os outros que ainda estão pré-silábicos [...]. (P2).

O grupo é bem heterogêneo, mas me sinto às vezes de mãos atadas, porque o que proponho às vezes no planejamento não é possível de ser realizado. Como faço sozinha em sala, para atender tantas diferenças. Me sinto incapaz em certos momentos [...]. (P3).

È possível desenvolver um trabalho individualizado, porém em sala, com um número grande de alunos é um pouco complicado. Em particular já faço esse trabalho, porém ainda fica muito a desejar. Queria ter mais tempo para trabalhar essas dificuldades. (P4).

Na observação das aulas, houve situações em que os alunos se recusaram a realizar determinadas tarefas na sala de aula e manifestaram outros comportamentos indesejáveis durante as explicações. Essas crianças recusaram-se porque não sabiam realizá-las e nesses momentos a professora precisou por várias vezes redirecionar a atividade, o que poderia ser feito previamente, uma vez que, segundo as professoras, faziam um diagnóstico no início do ano para verificação do nível de desempenho de cada aluno.

O planejamento é elaborado pelas professoras quinzenalmente, em casa, e apresentado ao coordenador(a) na segunda feira. Há situações, entretanto, em que a professora esquece de trazer no dia definido.

[...] Fica difícil para acompanhar o trabalho que elas realizam em sala, eu sou sozinho para atender pais e acompanhar as professoras e alunos, é claro que em algum lugar vai ficar uma lacuna e esse momento do planejamento é um deles. Você viu, a professora P2 toda semana esquece o plano em casa, eu converso digo que é importante melhorar por um período mas depois volta a acontecer (C1).

O planejamento é feito em casa, não temos tempo para fazer esse trabalho na escola, isso dificulta a nossa interação, porque quando o professor traz o plano, a aula prevista acontece conforme determinação dele sem haver momentos de discussão, que eu acredito ser um momento rico de aprendizagem. (C2).

O trabalho do coordenador está voltado somente para tratar das situações emergenciais. Diante disso, não é possível desenvolver um trabalho proativo junto aos professores. Como destaca C1, não há tempo para planejar na escola. O professor fica muito só no desenvolvimento de suas ações e nas angústias que surgem no desenvolvimento do trabalho pedagógico, situações essas que foram comprovadas durante as observações em sala. Na sala da P2 havia uma criança que no mês de setembro, não lia nem escrevia, e mostrava-se muito reservada do grupo. Quando questionada sobre o que já havia feito por essa criança em relação

ao processo de leitura e escrita, a professora disse que todas as suas tentativas tinham sido em vão e que aguardava um retorno da coordenação, desde maio. O ano já estava finalizando e essa criança ainda não tinha nenhum parecer e ações que norteassem um trabalho específico para que avançasse.

Diante desse cenário, buscou-se compreender as informações que comprovassem a relação existente entre as teorias estudadas na formação que elas apontam como base para o trabalho que realizam e as suas práticas em sala de aula, as quais citaram:

Trabalho com todas dependendo da necessidade (construtivista, global, sócio interacionista). (P1).

Teoria construtivista. (P2).

Teoria sócio construtivista. (P3).

Teoria construtivista. (P4).

Apesar de as professoras afirmarem trabalhar com a teoria sociointeracionista, observou-se muitas situações em que o professor conduz o processo como detentor do saber, ou seja, como “controlador”, evidenciando um método tradicional. Ao serem questionadas sobre o motivo pelo qual não deixam as crianças produzirem textos, a resposta unânime foi: “eles ainda não estão preparados para escrever, uma vez que ainda não leem fluentemente.” Percebe-se que discurso e prática caminham em direções contrárias.

Já sobre a compreensão entre letramento e alfabetização e como propunham atividades para esse fim, ficou evidente que no discurso dos professores, o ensino da leitura e escrita, alfabetização e letramento caminham juntos, o que configura uma compreensão por parte das professoras que os dois processos fazem parte da entrada da criança no mundo da escrita. Na prática, não funciona assim. Na sala da P4, houve uma situação em que a criança não conseguia responder às questões propostas no livro de interpretação de texto, a professora nesse momento circulava pela sala repetindo: “vamos que o tempo está passando, temos muito mais coisas para terminar”. A cada fala da professora repetindo a mesma coisa, os olhos dessa criança demonstravam desespero e em nenhum momento buscou uma estratégia para trabalhar com essa criança. Ao final disse: “*quem não conseguiu deixe para*

*amanhã*”, vamos para a próxima atividade. Assim o tempo passa e as crianças ficam sem apoio.

De acordo com Ferreiro (1989), falta referência lá atrás no trabalho de alfabetização; os professores devem trabalhar constantemente com textos, palavras e letras, oportunizando as crianças o contato direto com a língua escrita. Isso inclui também as variações de atividades com listas de palavras, histórias, poesias, relatos etc. Portanto, é necessário deixar que os alunos façam as tentativas de escrita.

Segundo Soares (2004, p. 14), “a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio das práticas sociais de leitura e escrita, e o letramento, por sua vez, se desenvolve em dependência da alfabetização”.

As professoras têm como objetivo que as crianças concluam o 1º Ano sabendo ler e escrever pequenos textos de acordo com a idade, mas afirmam que essa é uma meta difícil de ser alcançada. Para este ano, no mínimo cinco alunos de cada turma precisarão de apoio no 2º Ano porque sairão ainda no nível pré-silábico e isso pode ser um dificultador, porque essa criança já vai com lacunas para a série posterior.

Como se pode analisar, há crianças de diferentes rendimentos escolares, com atividades planejadas pelos professores. Porém, é perceptível que estas professoras necessitam de um acompanhamento com a intenção de favorecer uma melhor organização de seu trabalho em sala de aula e para elaboração de estratégias que garantam de forma mais eficaz os avanços dos alunos. Outro aspecto observado é a pouca motivação explicitada por alguns professores, e que têm um impacto direto na aprendizagem.

#### **4.6.2 Fase de observação:** *algumas práticas das professoras - do planejado ao executado*

Com a finalidade de dar prosseguimento e embasamento maior aos dados colhidos por meio dos relatos das professoras e coordenador(a), realizou-se a

observação em conjunto com a aplicação de questionários, possibilitando um maior entendimento da prática destes profissionais.

Participou-se de duas reuniões com os coordenadores da escola, onde se evidenciou as dificuldades encontradas por eles, assim como, o que é possível fazer em sala de aula. O diálogo tematizou a falta das professoras: *“é sempre um problema a falta do professor, não temos quem o substitua, geralmente quando avisa é em cima da hora”* e a dificuldade em desenvolver um trabalho mais pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos. Outro aspecto em pauta foi a pouca disponibilidade de algumas professoras para intervirem na dificuldade apresentada pelo aluno (a). Durante esses relatos, outra vertente abordada foi a questão do “gostar do que faz”, gostar no sentido de envolver-se a ponto de sair das técnicas e pensar a criança a partir de sua dimensão humana, sair das evidências e buscar na raiz dos problemas apresentados como redimensionar o trabalho para que o aluno avance. Ainda de acordo com um dos coordenadores: *“Não dá para ficar reclamando, é preciso buscar novas estratégias”* (C1).

Há certas posturas adotadas por educadores que não são mais permissivas. *“Ficar dando desculpas em relação às dificuldades encontradas na escola não leva à resolução do problema”* (C1). De acordo com Lacerda (2002), é muito fácil a identificação de uma criança que não vem apresentando o mesmo desenvolvimento que o restante da turma. Difícil é a percepção de que a estamos mensurando tendo-a como referência para o desenvolvimento do outro. O desafio da escola precisa ser especificamente com os alunos que não conseguem avançar, de acordo com os propósitos da escola nos ciclos iniciais<sup>31</sup>. São compromissos para garantir que as aprendizagens previstas aconteçam, para criar as condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades e dos saberes que se pretende que os/as alunos/as conquistem.

Os documentos de orientação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís trazem 16 propósitos para a escola nos ciclos iniciais: os mesmos estão

---

<sup>31</sup> Estes Propósitos foram elaborados a partir dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série (1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Matrizes de Referência para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2007) e Caderno de Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

vinculados desde a organização dos espaços de sala de aula, onde os alunos colaborem entre si, respeitando-se e enfrentando os desafios com segurança onde os “erros” são vistos como oportunidade de melhoria e a organização de uma rotina que possa garantir o melhor desempenho possível em Língua Portuguesa e Matemática.

Durante as observações realizadas, permaneceu-se em sala com as professoras, observando como trabalhavam o processo de alfabetização com os alunos e como se configurava essa relação, em especial com os que apresentavam maiores dificuldades. Das observações feitas com as quatro professoras da escola, ficou evidente a dificuldade em trabalhar em sala de aula, seguindo esses propósitos.

Das professoras participantes desse estudo, ao relatarem sobre como desenvolvem o trabalho para alfabetizar as crianças, a maioria deu destaque aos aspectos voltados para a formação da auto-estima do aluno. O quadro abaixo indicia o norteador do trabalho na organização da prática alfabetizadora, sendo este o instrumento que direciona o planejamento. Ao elaborá-lo, as professoras seguem um procedimento. O lançamento da família silábica é feito através do estudo de textos relacionados aos gêneros textuais do 1º ciclo (cantiga de roda, foto-legenda, parlendas, etc). Ele é realizado com a exposição do texto em tamanho grande, pois à medida que a professora trabalha o texto, as crianças são estimuladas a descobrir qual vai ser o lançamento do dia. E quando a turma percebe a nova sílaba no texto, a professora destaca tais sílabas, trabalhando dessa forma, a discriminação visual, auditiva e a pronúncia.

As professoras têm a prática de sempre orientar as crianças quanto à pronúncia e articulação correta das sílabas. Essa orientação acontece em um momento coletivo e que tem a participação de todos os alunos. Ao finalizá-lo, as professoras propõem os exercícios presentes nos livros ou atividades fotocopiadas e explica minuciosamente cada item. Nesse momento, observou-se que os alunos que ainda não leem são ajudados pelas professoras, porém nem sempre os trabalhos são concluídos deixando para o dia seguinte, em função do tempo e da necessidade de realizar a próxima atividade.

Essa é uma proposta de trabalho que é comum a todas as professoras, porém a forma como cada uma a desenvolve é que faz o grande diferencial no aprendizado do aluno.

Verifica-se no quadro abaixo, alguns dados observados em sala de aula em relação às atividades propostas.

**Quadro 4:** Mapeamento das atividades propostas para elaboração do planejamento em sala de aula

<b>DADOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA</b>			
<b>Professores</b>			
<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
Trabalha com diversos tipos de textos;	Trabalha com materiais didático-pedagógicos;	Realização de Atividades diversas (textos, família silábica, jogo de palavras, exercícios mimeografados);	Atividades de leitura;
Trabalha com palavras;	Trabalha com palavras;	Trabalha com o Alfabeto;	Trabalha com palavras;
Trabalha com sílabas;	Trabalha com sílabas;	Trabalha com Palavras;	Trabalha com sílabas;
Trabalha com o nome dos alunos;	Trabalha com o nome dos alunos;	Trabalha com Sílabas;	Trabalha com o nome dos alunos;
Atividades de produção de textos;	Atividades de produção de textos;	Identificação dos níveis das crianças levando em consideração a teorização de Ferreiro;	Atividades de produção de textos;
Trabalha com as vogais;	Trabalha com as vogais;	Trabalha com o nome dos alunos;	Atividades de sondagem;
Trabalha com as letras;	Atividades de sondagem;	Atividades de produção de textos;	Trabalha com a autoestima do aluno.
Trabalha com os sons da palavra;	Trabalha com as frases.	Trabalha com as letras;	
Atividades de		Trabalha com os sons da palavra;	
		Atividades de Sondagem;	
		Trabalha com a autoestima	

sondagem.		do aluno; Ensina com o uso do caderno.	
-----------	--	---	--

Fonte: Pesquisa de campo

Ao relacionar o que é proposto como sugestão de atividades para elaboração do planejamento e a prática alfabetizadora, constatou-se que nas respostas das professoras, elas sabiam da importância do trabalho utilizando-se dos diversos tipos de textos, porém, na prática não é assim que acontece. Há uma disparidade entre o discurso e a execução e aqui requer uma intervenção do coordenador para que os professores reconheçam e executem o trabalho conforme propagam no discurso.

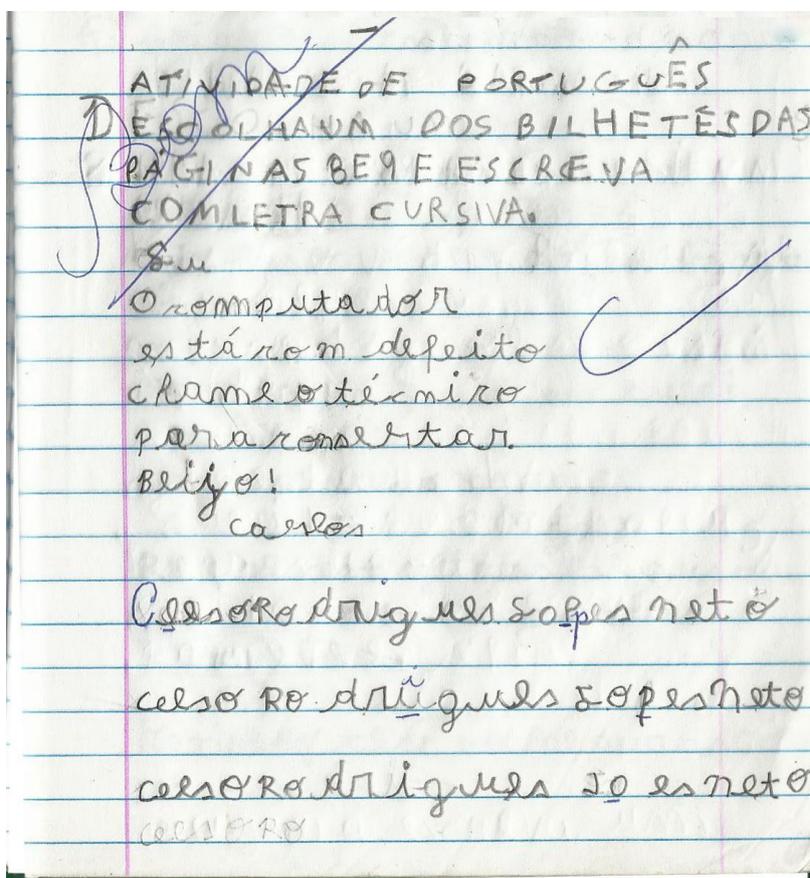
Na sala da P2 diariamente como primeira atividade do dia, ela levava os alunos para fora de sala e fazia a roda da leitura. Nesse momento, sempre contava uma história e depois fazia a interpretação com o grupo verificando o ponto de vista de cada um. Além do livro discutia os fatos acontecidos na cidade e quem havia assistido jornal, se sabiam de alguma notícia nova. Ao retornar para a sala de aula, os alunos estavam mais envolvidos para iniciar os trabalhos do dia. No caso dos que não sabiam ler ainda ela ficava dividida entre avançar com os que já estavam em um momento alfabético e trabalhar com os pré-silábicos. Houve dias que esses ficavam de lado porque o tempo não era favorável e porque o que estava previsto no planejamento tinha que ser concluído.

Trabalhar a perspectiva da leitura e da escrita a partir de uma metodização é necessário. Porém, além do método, é fundamental uma teoria que fortaleça a prática dos professores ao desenvolverem suas atividades em sala de aula, acompanhado de um planejamento sistemático que possibilite ao professor avaliar os avanços e necessidades de retomadas dos conteúdos. Nesse miolo (trajeto entre o que o professor pensa e como vai aplicá-lo na dinâmica da sala), há outra falta: enxergar o aluno e procurar entender como ele pensa. Sim, porque as operações de pensamento no momento da elaboração de um novo conhecimento são diferentes de uma criança para a outra e de como o professor pensou. Sendo este o grande nó na relação ensinar x aprender, onde não basta apenas um planejamento e uma teoria, mas como essas conexões vão se estruturando na dinâmica da aprendizagem da leitura e escrita e como se tornam claras para o aluno, propondo

um trabalho que esteja sustentado em bases teóricas, mas com o aprofundamento do conhecimento da criança em sua essência.<sup>32</sup>

A produção abaixo retrata a realidade de um aluno de 6 anos em 2010, 1º semestre, da escola em que se fez a observação. Esse aluno escreve do quadro, mas não lê (só reproduz graficamente).

**Figura 4:** Escrita do aluno da escola observada



Fonte: Pesquisa de campo

Esse aluno diz em algumas atividades escritas por ele no ouvido da professora: “professora não coloca errado, fala pra mim, que eu faço de novo”. E a professora em suas diversas possibilidades, elabora diferentes estratégias de jogos de leitura e aos poucos comenta que esse aluno já começa a ler algumas palavras.

<sup>32</sup> Esse aluno é da professora P3 que retrata em seu relato que trabalha a autoestima dos alunos.

Através do seu trabalho de reflexão sobre a prática com esse aluno, a P3 atua como pesquisadora de sua própria prática, aprendendo. Quando essa professora afirma que *“Fico preocupada com essa criança e busco todos os dias ajudá-la a avançar, mesmo quando fico um pouco a mais em sala além do meu horário, é porque ela se esforça e tem conseguido.”* (P3). Essa professora demonstra que está preocupada não apenas com o cognitivo, mas preocupa-se com essa criança com sua formação humana, procurando vê-la. Segundo Garcia (1996, p.21):

[...] a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias meta-cognitivas e metalingüísticas.

A professora (P3) escuta e enxerga João numa dimensão humana e pedagógica, uma vez que sua preocupação, mesmo com todas as dificuldades já colocadas (quantidade de alunos, escassez de material didático, etc.) busca em suas experiências e conhecimentos teóricos novas estratégias para fazê-lo avançar. Essa experiência é um dado apenas de um trabalho que vem se estruturando a passos gradativos. Essa mesma professora relata que quando recebeu a turma a maioria dos alunos não sabia ler. Para que avançassem, trabalhou com jogos concretos, como caça-palavras, cruzadinha, jogo de percurso (trilha).

Paralelo a esse trabalho, ela começou com textos pequenos (trava-língua, parlendas). A cada final de mês fazia o diagnóstico, o que possibilitava a elaboração de atividades diferenciadas. Mas relata a dificuldade em conduzir essas diferenças. *“É difícil administrar entre eles, às vezes quando estou com um grupo, os demais me solicitam e assim não consigo trabalhar como gostaria, sinto que sempre falta alguma coisa”* (P3).

E nesse contexto, se faz necessário retomar a formação em serviço e de acordo com Soares (2004, p. 24).

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 (psicológicas, psicolingüística, sociolingüística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus

conhecimentos) 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.

Segundo o C2 da escola observada, atualmente acontecem as seguintes formações proporcionadas pela Rede: PROFA, PROFINHA, Pró-letramento, já especificados pelas professoras em seus relatos, ficando, assim evidente a formação para o aspecto cognitivo, dando pouca ênfase para o aspecto afetivo, fato observado em situações aversivas com a P4 quando disse: “Se a família não se preocupa, eu que vou preocupar-me?. Não vou resolver os problemas do mundo”. Essa fala evidencia a ausência de perceber a criança e suas necessidades humanas.

Quando se faz menção à formação em serviço é que além dos momentos de encontros coletivos com professores, faz-se necessário o acompanhamento dessa professora em sala de aula de forma mais individualizada, para ajustar essas variáveis que só são explicitadas somente nesse contexto.

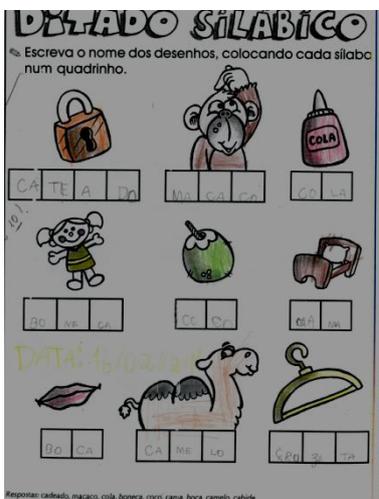
Outro evento observado foi a ação da professora P1 ao chamar a atenção dos alunos, ouviam-se gritos que ressoavam nas outras salas, já que são tão próximas. Chamar a atenção dos alunos é necessário, porém o “como” é feito, sem respeito e sem afeto é inaceitável. Diante desse fato, fica um questionamento: “*até que ponto a formação acadêmica garante uma prática efetiva com os alunos no processo de alfabetização*”? Considera-se, pois, fundamental a relação afetiva construída entre professor e aluno e como vão se configurando para a construção da aprendizagem. Essa é uma discussão que requer um olhar mais focado ao atendimento às crianças. Além desses fatores, há outros como: falta de materiais didáticos para o professor trabalhar, um planejamento que é elaborado sem a intervenção da coordenação, uma vez que sua intervenção poderá contribuir para ampliar as práticas que serão desenvolvidas em sala e elevar dessa forma, a uma prática reflexiva.

No cotidiano escolar, as professoras P1, P2, P3 e P4 utilizam a avaliação com o aluno para redefinir sua estratégia de trabalho para que avancem. Ressaltando aqui o diálogo com as professoras sobre sua prática, a P3 afirma:

“faço atividades diagnósticas de leitura e escrita por período; os avanços são registrados em textos reflexivos e tabelas de evolução da aprendizagem e a partir dos resultados crio estratégia para trabalhar com todos.”

O que se pode observar através dos registros a seguir, é que:

**Figura 5:** Atividade para sistematização da escrita

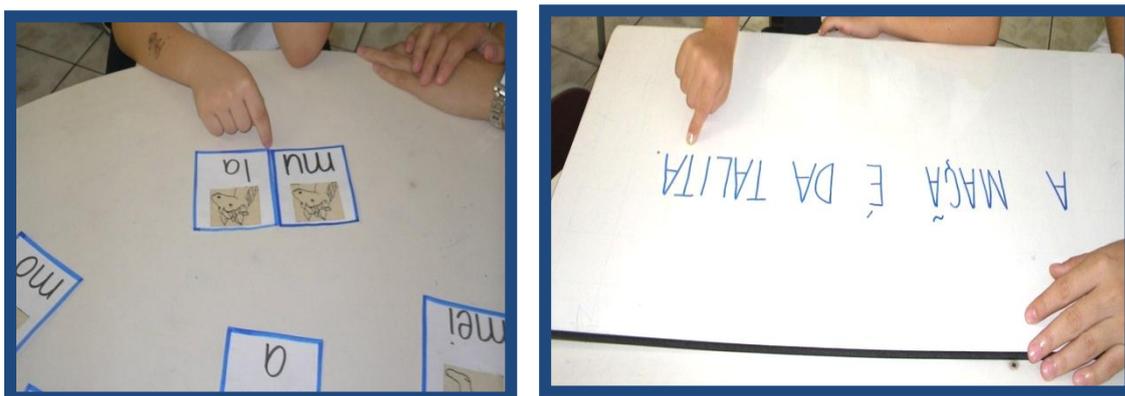


Fonte: Pesquisa de campo

Esse tipo de atividade é realizada com todos os alunos, mesmo os que já conseguem ler e escrever pequenos textos; essa é uma forma de sistematizar a escrita, com isso todos avançam. Os avanços podem ser verificados no gráfico 1. (evolução da leitura e da escrita)

Para a leitura são propostas por P1, P2, P3 e P4 algumas atividades individuais dependendo do nível em que o aluno se encontra. Essas atividades podem ser sílabas, palavras e frases.

**Figura 6:** Atividade para sistematização da leitura



Fonte: Pesquisa de campo

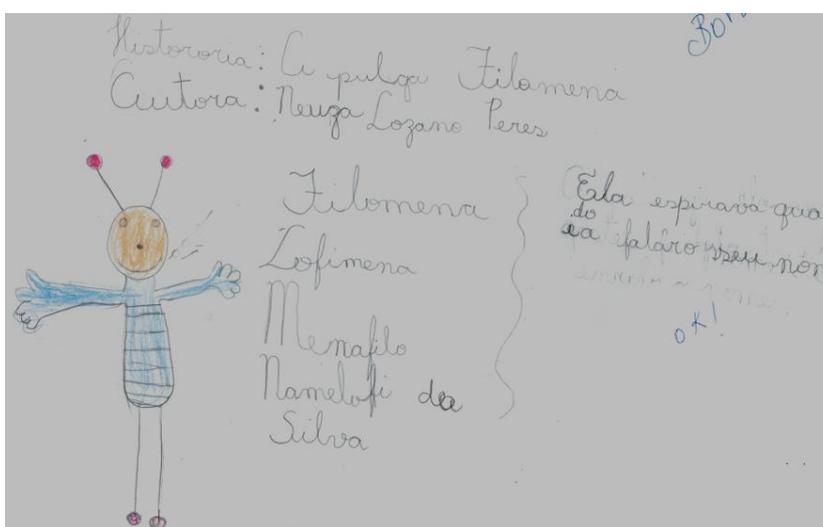
Quando questionada sobre o porquê do uso do material citado acima, afirmou: “Utilizo porque sinto que meus alunos ficam mais seguros, eu preciso apresentar modelos para eles. O que não me impede de pedir a um aluno que faça

uma produção textual” (P3). Porém, as demais professoras (P1, P2 e P4) trabalham diretamente com textos e em nenhum momento recorrem a estratégias desse nível.

Segundo P1, P2, P3 e P4, a escola apóia todas as atividades que proporcionam o desenvolvimento das habilidades dos alunos, ajudando quando solicitada. Em relação a esse fator, o que foi observado é que a reflexão sobre a prática ainda é muito tímida nessa escola, deixando as ações somente com os professores. A fala das quatro professoras revela que as várias dimensões da alfabetização estão sendo concebidas de forma desarticulada, ou seja, a leitura, a produção de texto oral e escrito, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons estão sendo concebidos de forma dissociada.

Observou-se uma ênfase em alguns aspectos como a utilização de vários gêneros textuais, porém como um pretexto para o estudo das unidades menores da língua, tratamento separado de vogais e consoantes e menção da utilização de método tradicional e silábico. Nesse sentido, identifica-se que os discursos das professoras veiculam uma concepção de Alfabetização que ainda está restrita à aquisição do código a partir de unidades menores da língua, pois como já foi dito, o texto aparece como pretexto para o ensino dessas unidades. Acredita-se que a alfabetização é uma atividade que precisa ocorrer vinculada às práticas sociais de leitura e escrita, considerando as especificidades do processo.

**Figura 7:** Produção textual de uma aluna



Fonte: Pesquisa de campo

Pode-se observar na escrita dessa aluna o quanto restringiu o pensamento em detrimento de uma escrita correta. Percebe-se as marcas de um ensino voltado para aspectos ortográficos, em vez do enfoque nas habilidades de pensamento. Durante essa produção, a pesquisadora estava presente e foi observada a preocupação da aluna em fazer a escrita correta, mesmo a professora dizendo: “*faça como você sabe*”, diferente de outras crianças que se desafiaram no momento da produção. Segundo Bagno, (2000, p. 60).

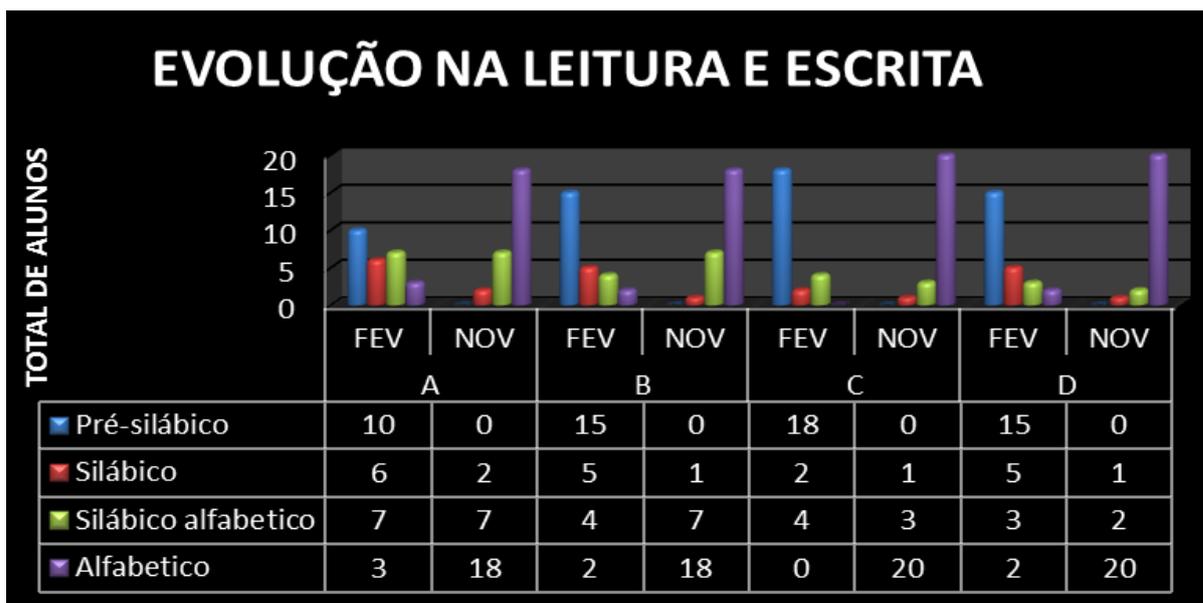
O aluno tem de ser exposto à pluralidade de discursos para saber utilizar aquele que funciona melhor para cada situação de uso da língua. Deve exercitar esse uso por meio de cartas, descrições, narrações, leituras e atividades orais, a fim de que o professor possa corrigir os vícios de expressão. Corrigir, porém, não é traçar um risco vermelho embaixo das palavras. Corrigir é reconstruir a palavra na mente do aluno.

É preciso que o aluno(a) seja exposto a situações diversas para desenvolver a habilidade de analisar, interpretar, selecionar, argumentar as diversas situações inseridas no contexto social e essa atitude começa dentro da escola. E, para que atinjam o objetivo previsto para o 1º ano, escrever alfabeticamente, ainda que com erros de ortografia, o professor precisa acompanhar a evolução de todos e propor desafios diferenciados sem querer “controlar” a aprendizagem, visualizando os que demandam mais atenção, quantos têm hipóteses mais avançadas e os que estão alfabetizados. Esses últimos necessitam de outros conteúdos de ensino como a ortografia. O objetivo da tabela construída pela SEMED para que sejam acompanhados os níveis de desenvolvimento dos alunos é a elaboração de atividades desafiadoras, possibilitando uma infinidade de atividades de descobertas a serem feitas pelos alunos para dizer o que pensam e compreender o que leem.

Segundo Mortatti (2004, p.75), do ponto de vista do “construtivismo”, a “alfabetização” passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). O segredo para ensinar a ler é dar condições para o aluno resolver problemas que lhe permitam avançar como leitor e escritor, confrontando-se com textos desde o início da alfabetização.

No gráfico a seguir, percebe-se a evolução da leitura e escrita entre os meses de fevereiro e novembro a partir dos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

**Gráfico 1:** Evolução na leitura e escrita no ano de 2010



Fonte: Escola UMJRV

Como se sabe, no início do ano, é feita uma sondagem para verificar quais conhecimentos os alunos possuem sobre a leitura e a escrita e a partir desse levantamento, traçar as ações de acompanhamento com os alunos.

O gráfico acima mostra o desempenho dos alunos ao longo do ano. No início de 2010, na turma A havia 10 alunos pré-silábico, 6 silábicos, 7 silábico alfabético e três alfabéticos. Dos 26 alunos dessa turma, os 2 alunos que ficaram no nível pré silábico e os 7 silábico alfabético em novembro são oriundos do nível pré silábico. Na turma B, 15 alunos pré silábico, 5 silábicos, 4 silábico alfabético e nenhum alfabético. Desses 26 alunos, 1 que ficou no nível silábico e os 7 silábico alfabético em novembro são oriundos do nível pré silábico. Na turma C havia 18 alunos pré silábico, 2 silábicos, 4 silábico alfabético e nenhum alfabético. Essa foi a turma conforme relato da P3 que chegou com um nível bem anterior ao processo de leitura e escrita. Dos 24 alunos dessa turma, 20 chegaram ao nível alfabético, ficando apenas 4 alunos nos níveis anteriores (silábico e silábico-alfabético) que também é considerado um bom desempenho. Na turma D, dos 25 alunos, os que ficaram nos

níveis anteriores são oriundos do nível pré-silábico. Embora o gráfico apresente um bom resultado em relação ao desempenho das quatro turmas, sobre a aquisição da leitura e escrita, ficou evidente durante as visitas no acompanhamento de sala e nas discussões com as professoras, que é necessário e urgente uma intervenção no que se refere às práticas de sala de aula e a concepção que os professores possuem sobre alfabetização. Dessa forma, fez-se necessário, como já foi citado anteriormente, que o trabalho do professor seja acompanhado para realimentar as práticas dos professores e esse movimento deve ser possibilitado em parceria com os coordenadores da escola. Em alguns casos, há alunos que seguem para a série posterior com dificuldades.

Das quatro professoras acompanhadas, a P3 destacou-se pela sensibilidade e preocupação com o trabalho, a aprendizagem dos alunos e em refletir sobre suas práticas. As demais evidenciaram muito as dificuldades vividas, atribuindo o baixo desempenho dos alunos a esses fatores (o que em parte é real). Porém, se cada uma tentar, a partir dos novos desafios, buscar estratégias diferenciadas para trabalhar com o aluno, os resultados seriam melhores. Nesse caso, ficou-se com a sensação de que faltou algo mais no fazer pedagógico. Em uma de suas falas, P1 cita: “Estou fazendo a minha parte”. Mas será que essa é realmente a “parte” que os alunos precisam para se desenvolver como cidadãos críticos, reflexivos, capazes de se posicionar diante da realidade atual?

Outro aspecto que acredita-se impactar no desempenho dos alunos está diretamente relacionado à não motivação de P1 e P4, das dificuldades de utilizar materiais apropriados para desenvolvimento de seu trabalho, momentos para discussão da prática com o objetivo de ampliar a melhoria do trabalho em sala de aula. Vale destacar que é imprescindível e urgente pensar dentro do espaço da escola em um apoio especificamente para o professor para que possa atender o aluno em sua especificidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras deixaram claro em suas falas as dificuldades que enfrentam na escola, atribuídas a fatores diversos, dentre eles destacaram: a desvalorização da profissão e a falta de atrativo na carreira docente. Das quatro professoras acompanhadas, ficou evidente a sensibilidade e o desejo para que os alunos avancem. Duas professoras elaborando estratégias diferenciadas, enquanto que as demais se mostravam bem desmotivadas. Quando colocaram a dificuldade em não haver um tempo determinado de trabalhos extraclasse, por ser esse um momento oportuno para discutir e socializar as boas práticas, ficou claro ao observá-las, constatar que a dinâmica do cotidiano (o trabalho com todos os alunos, o atendimento individualizado) absorve todo o tempo.

Na escola pesquisada, ainda não há um momento para elaboração em conjunto do planejamento, do material que dará apoio as atividades de sistematização a serem desenvolvidas com os alunos. Entre o que foi observado em sala de aula e da realização das práticas alfabetizadoras e o que está posto no diálogo das professoras, ou seja, entre o discurso e a prática, há um distanciamento, que se evidencia nas diversas ações do cotidiano da sala de aula.

Das atividades aplicadas pelas professoras em sala de aula, ficaram evidentes algumas inadequações, por exemplo, em relação ao trabalho de análise de textos, a estratégia utilizada somente para utilizar o texto como pretexto para exploração das famílias silábicas é vazia de contextualização, uma vez que não se trabalha a relação de construção de sentidos para acionar os conhecimentos prévios dos alunos. Faz-se necessário, portanto, um alinhamento pedagógico entre o que é necessário trabalhar com a habilidade para interpretar, relacionar, classificar com a sistematização das famílias silábicas.

Embora as professoras tenham enfatizado as dificuldades do trabalho com os alunos, turma heterogênea, com níveis de aprendizagem diferentes, grande número de alunos por turma, evidenciou-se que esses fatores interferem, mas o material humano ainda é o recurso mais importante na formação de pessoas, ou seja, a forma como o professor percebe as necessidades do aluno e os orienta é

fundamental para seu desenvolvimento. E esse aspecto precisa ser trabalhado dentro dos espaços pedagógicos da escola.

Observou-se, pelas respostas ao Questionário, um discurso que está na contramão da prática de sala de aula. O que as professoras P1, P2, P3 e P4 responderam sobre sua concepção de alfabetização distancia-se de sua prática de sala de aula, pois elas mesmas reconhecem utilizar o método tradicional como ferramenta para alfabetizar. Há um discurso em defesa de uma teoria construtivista, sociointeracionista, mas há, ainda, um apego muito forte à tradição.

Como sugestão para fortalecimento do trabalho pedagógico e das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, é necessário que a gestão da escola estabeleça novos critérios de acompanhamento do trabalho do professor para uma melhor aprendizagem do aluno.

O coordenador é um sujeito importante na dimensão do acompanhamento do trabalho do professor, para tanto, é necessário estabelecer uma rotina de acompanhamento para observar e orientar as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores. Essa ação favorece a ampliação do olhar do professor sobre o seu fazer pedagógico e esse acompanhamento deve ter uma sequência temporal para que o coordenador possa comparar as orientações anteriores com as atuais e faça uma devolutiva sobre a evolução da prática do professor. A observação deve contemplar não somente o trabalho desenvolvido, mas também a relação professora x aluno, verificando ainda, os que apresentam dificuldades cognitivas e emocionais para orientação de como conduzi-los para uma melhor aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABBIATTI, Andréia Silva. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos:** um estudo sobre as manifestações sobre o conselho nacional de educação. *Piracicaba: UNIMEP, 2008.*

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 200

ARAÚJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização.** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1995. (Caderno 367).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. A. ; MARQUES, M. L (org). **Alfabetização Hoje.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa.** Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto; RIBEIRO, Vera Masagão. **Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2005.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de educadores: perspectivas e desafios.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOSI, Alfredo. Machado de Assis: o enigma do olhar. In: **Revista Oult**, Abril/ 1999.

\_\_\_\_\_. **O método: panacéia, negação ou pedagogia?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 66, ago. 1988.

BOTELHO, José Mario. **O gênero imanente do substantivo no português.** Rio de Janeiro: Botelho, 2004. (Série Acadêmica).

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder e habitus de classe. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal nº 9.394**, de 26/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274/2006**, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEBN 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASLAVSKY, B. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovacion actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista Paz e Terra, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. SP, Scipione, 1999.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. **Os dez Mandamentos da ética**. 2.ed.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

COLL, César. **Conhecimento psicológico e prática educativa**. Barcelona: Barcanova, 1989.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Presença Educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

COX, M.IP.; ASSIS-PETERSON, A.A. A palavra: uma história de discrepâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

DIAZ, Jones Criss. **New pathways for literacy in early childhood education**. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo**. SP, 1915.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). Linguagens infantis: outras formas de leitura. **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. O mundo da escrita no universo da pequena infância. **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONSECA, Maria Conceição Ferreira (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

FERNANDES, F.C. **Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos-** pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Brasília: MEC, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, I. C. A. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREINET, C. **O método natural**. Lisboa: Estampa, 1977.

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

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite **A formação da professora alfabetizadora**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GHEDINI, Patrícia O. Asili. Entre a experiência e os novos projetos para creches: a situação na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.(orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIMENO, José S. El curriculum evaluado. In: **El curriculum uma reflexiôn sobre La practica**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GORNI, D. A. P. **Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?** *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.67-80, jan./mar. 2007.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Tradução: Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) > . Acesso em: 08 jun. 2010.

Instituto Paulo Montenegro. **Dados do INAF**. Disponível em: < [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf) > Acesso em: 08 set. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB 2003**: versão preliminar. Brasília, INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=668224> > Acesso em: 09 set. 2010.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; ALVARENGA, Livia Vilas-Bôas Hacker. **Déficit de educação no Brasil**: uma estimativa. 2009. Disponível em: [http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD016\\_0.pdf](http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD016_0.pdf). Acesso em: 15 jan. 2011.

KLEIN, R. **Como está a Educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.14, nº 51 abril/jun, 2006.

KLEIMAN, Angêla B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental**. *Revista Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e sociedade. CEDES, Campinas, v.27, n.96, p.797-818, número especial, out. 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Thais Andrea Carvalho. TAVARES, Rachel Sousa. **A Educação Infantil no Maranhão: desafios e perspectivas**. Revista Pedagogia do Cotidiano Ressignificado, v. 1, n. 1, São Luís: Editora Central dos Livros, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MATURAMA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

MORTATTI, M. R. L. **Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 5, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o **Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Política de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, V.Q.S.F. **O sentido das competências no projeto político pedagógico**. Natal: EDUFRN; Editora da UFRN, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação / ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem**: o caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da Inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

REDE PITÁGORAS. **Coleção Projeto Pedagógico**, v. 1.- Belo Horizonte: editora educacional, 2010.

**REVISTA NOVA ESCOLA**. O PISA além do ranking. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.shtml> > Acesso em: 04 mar. 2011.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.  
RIBEIRO, Vera Masagão et al. **Letramento no Brasil**: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n.81, p.49-70, dez. 2002.

ROCKWELL, Elcie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elcie (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Alfabetização de crianças no processo de escolarização: perspectivas da produção acadêmica em nível de pós-graduação no Brasil (2003 a 2007). In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Jul. 2009. São Carlos/SP. Anais da ANPEDINHA. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2009.

SEE - Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco. Disponível em: < <http://www.see.ac.gov.br/portal/> > Acesso em: 10 set. 2010

SEMED. Disponível em: < <http://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/>> Acesso em: 25 ago. 2010.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos, para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Magda B. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisas, São Paulo, n. 52, p. 1- 135, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.  
SOLIGO, et al., 2001.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos**. Educação e Seleção. São Paulo, n.7, p. 19-27, jun. 1983.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TOLCHINSKY LANDSMAN, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita: processo evolutivo e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYEL, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto alegre: teoria e educação, 1991, n. 4. (Dossiê: Interpretando o trabalho docente).

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de La formación inicial. In: VILLA, A. (Coord) **Perspectivas y problemas de La formación docente**. Madrid: Narcea, 1988.

WEISZ, Telma. Alfabetizar é todo dia. **Revista Nova Escola**, out. 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In \_\_\_\_\_; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Revista presença pedagógica**, v.6 n.34. jul/ago.1993.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores****QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES**

Aos professores,

Para o enriquecimento do meu trabalho de Mestrado, sobre os métodos de alfabetização e as práticas dos professores, solicito aos senhores a gentileza de contribuir respondendo a este questionário. Não há necessidade de se identificar. Desde já agradeço.

Formação\_\_\_\_\_ Tempo de Atuação\_\_\_\_\_

01-Para você o que é Alfabetização?

---

---

---

---

02- Qual o Método de Alfabetização utilizado com os alunos? E quais os critérios considerados para sua escolha?

---

---

---

---

03-Ao desenvolver as atividades de alfabetização faz alguma adaptação entre os métodos? Justifique.

---

---

---

---

04- Há na escola uma formação específica para professores alfabetizadores? Qual a periodicidade?

---

---

---

---

05- É possível um atendimento individualizado com os alunos que apresentam dificuldade para compreender o processo de leitura e escrita?

---

---

---

---

06- Você costuma planejar suas aulas. Com que frequência é elaborado o planejamento?

---

---

---

---

07- Em qual a teoria da educação você se embasa para realizar seu trabalho de alfabetização?

---

---

---

---

**APÊNDICE B: Roteiro de observação em salas de alfabetização****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

01- Em relação à sala de aula (aspectos físicos, organização, materiais utilizados).

02- Caracterização das turmas (características dos alunos, relação dos alunos entre si).

03- Atividades de leitura (tipos de textos utilizados; estratégias utilizadas nas atividades de leitura; frequência das atividades).

04- Atividades de escrita: (atividades propostas; estratégias de ensino utilizadas; frequência das atividades. tipos de atividades de registro escrito dos alunos).

05- Postura do professor (relação com os alunos; estratégias de ensino utilizadas; conduta diante de alunos com dificuldades no aprendizado).

06 – Mapeamento das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.