

FERNANDA CARGNIN GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DOS ALFABETIZADORES:
UM ESTUDO SOBRE ESSENCIALIDADES, VALORAÇÕES,
FUNDAMENTOS E AÇÕES NO ENSINO DA ESCRITA NA
ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis

2011

FERNANDA CARGNIN GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DOS ALFABETIZADORES:
UM ESTUDO SOBRE ESSENCIALIDADES, VALORAÇÕES,
FUNDAMENTOS E AÇÕES NO ENSINO DA ESCRITA NA
ESCOLA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de maio de 2011.

Prof^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Orientadora
PPGL/UFSC

Prof.^o Dr.^o Luiz Percival Leme Britto
UFOPA

Prof.^a, Dr.^a Nilcéa Lemos Pelandré
PPGE/UFSC

Prof.^o Dr.^o Marcos Baltar
PPGL/UFSC

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre cuida de mim e me carregou em seus braços nos momentos que ficou difícil caminhar sozinha.

À minha querida família. Meu pai José Manoel, que vibra com cada uma das minhas conquistas, minha mãe Rosânia, que com amor fez tudo o que pode para que eu tivesse mais tempo para estudar, incluindo cuidar de toda casa sozinha e não reclamar da bagunça do meu quarto. Meu irmão Tiago, que sempre dividiu comigo as angústias e alegrias da universidade, seus conselhos sempre foram preciosos. E meu irmão Rafael, o mais novo acadêmico da família, cujo entusiasmo com a educação me faz ter ainda mais vontade de continuar pesquisando e trabalhando com escola.

Ao meu noivo Jeovani, meu maior incentivador. Ele que desde o começo teve paciência e suportou as ausências, as viagens e a falta de tempo, porque sabe que tudo o que faço é pensando no nosso futuro.

À Universidade Federal de Santa Catarina, que me acolheu há seis anos no Curso de Pedagogia e contribuiu para que com sabedoria eu fizesse as escolhas certas na minha vida acadêmica.

À minha orientadora Professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, um anjo da guarda que Deus colocou em minha vida. Sua voz doce me corrigindo, me elogiando, me acalentando e me incentivando ficará para sempre guardada em minha memória.

Aos professores Luiz Percival Leme Britto, Nilcéa Lemos Pelandré, Marcos Baltar e Rosângela Hammes Rodrigues, por terem aceitado participar da minha banca e contribuído para a concretização dessa etapa da minha vida acadêmica.

Aos amigos Aline, Michelle, Josa e Anderson, pessoas que dividiram comigo desde o início as dificuldades e as alegrias do mestrado e com paciência me ajudaram a aprender disciplinas como Morfologia, Semântica e Linguística textual. E aos que chegaram depois, Amanda, Rosângela, Sabatha e Eloara, obrigada pelas risadas nas viagens e nas formações. Aprendi muito com todos vocês!

À Prefeitura Municipal de Florianópolis e a todos os professores que aceitaram participar desta aventura... Sem vocês nada disso teria acontecido.

À Caroline, Luis Fernando, Joice e Fernando, amigos que me acompanham desde a época em que eu ainda estudava para o vestibular, e que sempre me fazem sorrir.

Aos amigos do Movimento Água Viva Jovens, cujos nomes não cito aqui por temer ser injusta. Obrigada por cada abraço, cada oração e cada palavra de incentivo que só amizades consolidadas pela fé podem proporcionar.

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido.

(Emilia Ferreiro, 2008)

RESUMO

Este estudo tematiza concepções de professores alfabetizadores de escolas públicas do município de Florianópolis sobre a alfabetização, no que concerne aos domínios *ontológico*, *axiológico*, *metodológico* e *teórico-epistemológico*. Em vista disso, delineou-se a pesquisa a partir da seguinte questão-problema: que concepções o professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nutre/tem construído sobre a alfabetização sob o ponto de vista dos domínios *ontológico*, *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico*? Trata-se de um estudo de caso com abordagem exploratória porque envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise de exemplos. Os dados foram gerados por meio da aplicação de questionários cujas respostas foram submetidas a uma análise quantitativa. Foram entregues 119 questionários para os professores de 33 escolas da Rede de ensino e houve uma devolutiva de 84 questionários, alcançando-se um percentual de 70% de participantes da pesquisa. Realizaram-se, também, entrevistas com enfoque qualitativo com oito alfabetizadores da mesma Rede de Ensino. Para dar conta de responder à questão-problema, tomaram-se como base para o aporte teórico, no domínio *ontológico*, teorizações de Soares (2004b [2001]) e Ferreira (2003); no domínio *axiológico*, estudos de Graff (1994), Street e Lefstein (2007) e Britto (2004); nos domínios *teórico-epistemológico* e *metodológico*, obras de Mortatti (2000), Frade (1997), Scliar-Cabral (2003a; 2003b), Ferreira e Teberosky (1985), Vigotski (2008 [1984]) e Bakhtin (2003 [1929]) para tratar das metodologias de ensino; quanto às teorizações de *letramento*, a base foram postulados de Kleiman (1995), Britto (2003; 2005), Street (1984;2003) e Barton (1994). No domínio *metodológico*, quando singularizado, o enfoque se deu a partir de obras de Vigotski (2008), Madalena Freire (1996; 1997), Halté (2008) e Petijean (2008), entre outros estudiosos das áreas da educação e da linguagem. Quanto aos resultados, no domínio *ontológico* boa parte dos professores define *alfabetização* como ensino do código alfabético e dos usos sociais da escrita, mas muitos deles ainda não alimentam essa concepção. No domínio *axiológico* prevalecem as valorações da alfabetização relacionadas à cidadania e à inserção na cultura da escrita. O domínio *teórico-epistemológico*, por sua vez, abrange concepções filiadas principalmente às teorias de Ferreira e Vigotski e ao *mix* teórico, concepções construídas principalmente a partir de formações continuadas e leituras de livros didáticos. No domínio *metodológico*, por fim, o *construtivismo* destaca-se como *método* assim como os métodos

mistos; os métodos *sintéticos*, contudo, ainda estão bastante presentes nas concepções desses professores. O papel do professor, os estágios descritos por Emilia Ferreiro, a avaliação contínua, livros didáticos e materiais elaborados pelo professor também têm destaque nesse domínio. Os três documentos oficiais focalizados no estudo – Parâmetros Curriculares Nacionais, Pró-Letramento e Proposta Curricular da Rede de Ensino –, por sua vez, constroem-se a partir da orientação de que a alfabetização envolve o ensino dos usos sociais da escrita e do código alfabético.

Palavras-chave: Alfabetização. Concepções de professores. Domínios *ontológico, axiológico, metodológico e teórico-epistemológico*.

ABSTRACT

This study is about conceptions of literacy teachers on literacy, in public schools of Florianópolis, with respect to *ontological*, *axiological*, *methodological* and *theoretical-epistemological* domains. In view of this, the research was delineated from the following problem issues: What conceptions the literacy teacher of the Initial Literacy of the Municipal Network School of Florianópolis maintains/has built on literacy from the point of view of the *ontological*, *axiological*, *theoretical-epistemological* and *methodological* domains? This is a case study with an exploratory approach because it involves literature search, interviews and examples analysis. The data were generated through the use of questionnaires whose answers were subjected to a quantitative analysis. 119 questionnaires were delivered to teachers in 33 schools in the education network and there was a feedback of 84 questionnaires, arriving at a rate of 70% of the research participants. There were also qualitative approach by interviews with eight of the same literacy Education Network. A theoretical basis was used to make possible answering the problem issue: about the *ontological* domain, theories of Soares (2004b[2001]) and Ferreiro (2003) were used, about the *axiological* were used studies of Graff (1994), Street Lefstein (2007) and Britto (2004); about the *theoretical-epistemological* and *methodological* were used Mortatti (2000), Frade (1997), Scliar-Cabral (2003a, 2003b), Ferreiro and Teberosky (1985), Vigotski (2008 [1984]) and Bakhtin (2003[1929]) to approach the teaching methodologies, about the theories of *literacy*, the basis were postulates from Kleiman (1995), Britto (2003, 2005), Street (1984, 2003) and Barton (1994). In the *methodological* domain, when it was singled, the focus was made from the works of Vigotski (2008 [1984]), Madalena Freire (1996, 1997), Halté (2008) and Petijean (2008), among other studies in the education and language areas. As results, in the *ontological* domain a big part of the teachers define *literacy* as the teaching of the alphabetic code and the social uses of writing, but many of them still do not have this conception. In the *axiological* domain, it prevails the thought of *literacy* related to citizenship and the insertion into the culture of writing. The *theoretical-epistemological* domain covers concepts mainly affiliated to the theories of Vigotski and Ferreiro and to the *mix* theoretical, conceptions built mainly from continuing education and reading didactic books. On the *methodological* domain, finally, the *constructivism* stands out as a method as well the *mixed*

methods. The *synthetic* methods, however, are still much present in the views of these teachers. The teacher's role, the stages described by Emilia Ferreiro, the continuous evaluation, didactic books and materials elaborated by teacher are also highlighted in this domain. The three official documents focused on the study - the National Curriculum Parameters, Pro-Literacy and Curriculum Proposal of the Education Network – in their turn, are built from the orientation that literacy involves teaching of the social uses of writing and the alphabetic code.

Keywords: Literacy. Teachers conceptions. *Ontological, axiological, methodological* and *theoretical-epistemological* domains.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Rede Municipal de Florianópolis.....	29
Figura 2 – Atividade proposta pela Prof.20	209
Figura 3 – Texto produzido por alfabetizando – Prof.108	211
Figura 4 – Atividade proposta pela Prof.57	213
Figura 5 – Atividade proposta pela Prof.57	213
Figura 6 – Texto utilizado na questão 9 da entrevista.....	262
Figura 7 – Texto utilizado na questão 10 da entrevista.	263
Figura 8 –Livros utilizados na questão 11 da entrevista.	264
Figura 9 – Parecer da CEPSH.....	268
Figura 10 – Certificado emitido pela CEPSH.....	269
Figura 11 – Autorização para pesquisa da Rede de Ensino	270
Figura 12 – Certificado entregue aos professores	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Espaços de formação em que os professores adquiriram conhecimentos para responder ao questionário.....	130
Gráfico 2 – Aprimoramento da formação profissional.....	131
Gráfico 3 – Como os professores se informam	134
Gráfico 4 – O que é alfabetizar	137
Gráfico 5 – A relevância da alfabetização.....	149
Gráfico 6 – Importância das teorias educacionais	156
Gráfico 7 – Fonemas e grafemas A	166
Gráfico 8 – Grafemas e fonemas B	168
Gráfico 9 – Grafemas e fonemas C	171
Gráfico 10 – Bases teóricas do letramento	174
Gráfico 11 – A teoria de Emilia Ferreiro	181
Gráfico 12 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	184
Gráfico 13 – Pró-Letramento	187
Gráfico 14 – Proposta Curricular da Rede de Ensino.....	189
Gráfico 15 – Importância do método na alfabetização.....	196
Gráfico 16 – Métodos prevaletentes	199
Gráfico 17 – Como os professores começam a alfabetizar	203
Gráfico 18 – A mediação no processo de alfabetização.....	218
Gráfico 19 – Questões de avaliação	221
Gráfico 20 – Materiais didáticos utilizados.....	225
Gráfico 21 – Outros materiais escritos utilizados pelos alfabetizadores	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores por sexo	126
Tabela 2 – Estatísticas descritivas do perfil dos professores.....	127
Tabela 3 – Distribuição dos professores por escolaridade	128
Tabela 4 – Distribuição dos professores por avaliação da formação...	129
Tabela 5 – Aprimoramento da formação profissional	276
Tabela 6 – Como os professores se informam.....	276
Tabela 7 – O que é alfabetizar.....	277
Tabela 8 – A relevância da alfabetização.....	277
Tabela 9 – Importância das teorias educacionais	277
Tabela 10 – Fonemas e grafemas A	278
Tabela 11 – Grafemas e fonemas B.....	278
Tabela 12 –Grafemas e fonemas C.....	278
Tabela 13 – Bases teóricas do letramento	278
Tabela 14 – A teoria de Emilia Ferreiro.....	279
Tabela 15 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais	279
Tabela 16 – Pró-Letramento.....	279
Tabela 17 – Proposta Curricular da Rede de Ensino.....	279
Tabela 18 – Importância do método na alfabetização	280
Tabela 19 – Métodos prevaletentes	280
Tabela 20 – Como os professores começam a alfabetizar.....	280
Tabela 21 – A mediação no processo de alfabetização	281
Tabela 22 – Questões de avaliação.....	281
Tabela 23 –Materiais didáticos utilizados	281
Tabela 24 – Outros materiais escritos utilizados pelos alfabetizadores	282

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA ONTOLÓGICA E AXIOLÓGICA	33
1.1 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL	35
1.2 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	37
1.3 ALFABETIZAÇÃO, VIVÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA	40
2 POSTULADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO	45
2.1 METODOLOGIAS DE BASE SINTÉTICA	46
2.2 IMPLICAÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA.....	50
2.3 METODOLOGIAS COM ENFOQUE EM CONTEXTOS DE SENTIDO: DESDE A PALAVRA ATÉ O TEXTO/DISCURSO	54
2.3.1 <i>Método analítico: particularidades e historicização</i>	55
2.3.2 <i>O construtivismo de Emilia Ferreiro</i>	59
2.3.3 <i>Implicações do pensamento de Vigotski e Luria a respeito da alfabetização</i>	66
2.3.4 <i>Implicações do pensamento de Mikhail Bakhtin para a alfabetização</i>	71
3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: RELEVÂNCIA DO CONCEITO NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO	77
3.1 CONFIGURAÇÕES DO LETRAMENTO	77
3.2 ALFABETIZAÇÃO <i>VERSUS</i> LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	86
4 ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO	91
4.1 MEDIAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO	92
4.2 MATERIAIS DE ENSINO: CARTILHAS, LIVROS DIDÁTICOS, APOSTILAS E RECURSOS AFINS	96
4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO	98

5 PARA ALÉM DA BASE TEÓRICA: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	101
5.1 A ALFABETIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	101
5.2 A ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA <i>PRÓ-LETRAMENTO</i>	104
5.3 A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	107
6 A PESQUISA EMPÍRICA: METODOLOGIA, TIPIFICAÇÃO, INSTRUMENTOS, CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA	111
6.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	111
6.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS NO <i>ESTUDO DE CASO</i>	112
6.3 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA	116
6.4 A PESQUISA PASSO A PASSO.....	118
6.5 DIRETRIZES DE ANÁLISE DOS DADOS	122
7 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DIMENSÕES ONTOLÓGICA, AXIOLÓGICA, TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA	125
7.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE PARTICIPAM DESTA ESTUDO – ENSAIANDO UM PERFIL DOS ALFABETIZADORES	126
7.2 OS DOMÍNIOS ONTOLÓGICO E AXIOLÓGICO.....	136
7.2.1 O que é alfabetizar?	136
7.2.2 Para que serve a alfabetização?.....	148
7.2.3 Considerações finais acerca dos domínios ontológico e axiológico	154
7.3 A TEORIA NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DESTA ESTUDO: O FOCO NO DOMÍNIO <i>TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO</i>	154
7.3.1 Teorias prevaletentes no ideário e na ação didático-pedagógica do grupo em estudo.....	155
7.3.2 Apropriação teórica sobre o sistema alfabético do português. 165	
7.3.3 Afinal, o que é letramento?.....	173
7.3.4 A teoria de Ferreiro.....	180
7.3.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação Continuada Pró-letramento: o enfoque federal	183
7.3.6 A compreensão dos participantes de pesquisa sobre os documentos oficiais: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis	188

7.3.7 Considerações finais acerca do domínio teórico-epistemológico	193
7.4 DOMÍNIO METODOLÓGICO	195
7.4.1 A importância do método na alfabetização.....	195
7.4.2 Os métodos utilizados pelos professores	198
7.4.3 A mediação na alfabetização	217
7.4.4 A avaliação no processo de alfabetização.....	220
7.4.5 Os materiais didáticos escolhidos pelos professores	224
7.4.6 Considerações finais acerca do domínio metodológico	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXOS	249

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste de uma pesquisa inserida na área de concentração *Linguística Aplicada* e na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem da Língua Materna* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo se enquadra na área da *alfabetização* e tematiza concepções de professores alfabetizadores de escolas públicas do município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, sobre a alfabetização, no que concerne aos domínios *ontológico*, *axiológico*, *metodológico* e *teórico-epistemológico*.

Explicitar a problematização que move a realização desta pesquisa requer registros teóricos preliminares. Em nome desses registros, importa considerar que, por muito tempo na História da Educação, o destaque no processo de alfabetização esteve no ensino do código. Da Antiguidade ao século XVIII, predominaram os métodos de fundamentação sintética, que podem ser concebidos como *Alfabético*, *Silábico* e *Fonético*. Nos três, o processo se inicia das menores unidades da palavra, ou seja, há progressão da *parte* para o *todo*; o que muda em cada um deles é o desencadeamento do processo por meio de *grafemas*, de sílabas ou de *fonemas* respectivamente (BORGES, 1998).

Já do século XVIII ao século XIX, parece ter havido prevalência do método Analítico ou Global, segundo Borges (1998). Ao contrário dos métodos sintéticos, esse parte de unidades significativas da língua: a palavra, a frase e o texto, cujos componentes – unidades constitutivas mínimas – são focalizados em contextos de sentido. Apesar de prevalecerem em determinados períodos, as duas tendências metodológicas se entrecruzam na História (MORTATTI, 2006) e persistem até a atualidade, hoje perpassadas por olhares voltados para o conceito de *letramento*, concebido como *uso social da escrita*.

Segundo Barton (1994), o fenômeno do *letramento* se refere às ações diárias que envolvem escrita, ações das quais as pessoas participam. Trata-se de uma atividade social que pode ser descrita sob a forma de *eventos ou práticas*, os quais correspondem a ocasiões em que a palavra escrita tem um papel no cotidiano das pessoas e a concepções que essas mesmas pessoas evidenciam acerca desse papel¹.

¹ Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), Shirley Brice Heath (1982) e Brian Street (1988) teorizaram sobre *práticas e/ou eventos de letramento* anteriormente a Barton (1994). Suas obras serão referenciadas no texto da dissertação.

Se considerarmos as relações entre *letramento* e *alfabetização*, perceberemos que o movimento pendular entre métodos *sintéticos* e *globais* não constitui o único foco de inquietação. O conceito de *letramento*, que perpassa escolas brasileiras desde o final da década de 1990, parece causar controvérsias entre os professores alfabetizadores. Muitos não compreendem o que significa tal conceito à luz dos *novos estudos de letramento*² e não estabelecem as diferenças entre *alfabetização* e *letramento*; evidência disso são perguntas e questionamentos feitos sobre tais diferenças, comportamentos comuns em conferências, palestras e cursos sobre o tema³.

Emília Ferreiro, em entrevista à Revista Nova Escola, sugere inconsistências estabelecidas com a instauração do conceito de *letramento*. Afirmar que, no Brasil, o termo *alfabetização* passou a ser sinônimo de decodificação e todos os outros processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita tornaram-se o mesmo que *letramento*, ao que a autora se contrapõe, alegando não admitir que se tome *alfabetização* destituída das significações que a escrita tem para a criança (FERREIRO, 2003).

Ainda sobre Ferreiro, importa registrar seus estudos sobre a psicogênese da escrita, que se converteram, sob vários aspectos equivocadamente, em *método* em nosso país: o chamado *construtivismo de Emília Ferreiro*. A autora se propunha a explicar o processo de aprendizado da leitura e da escrita – especialmente da escrita –, na tentativa de compreender o fenômeno do fracasso escolar, principalmente no que concerne à alfabetização na América Latina.

O processo de pesquisa empreendido por essa estudiosa foi descrito no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado em co-autoria com Ana Teberosky, tendo por base teórica a *epistemologia genética* de Jean Piaget, fundamentação que concebe o sujeito como o centro da aprendizagem; é ele quem produz o seu conhecimento. Trata-se de uma vertente que preza os erros construtivos, entendendo as

² Entendemos por *estudos de letramento* as discussões empreendidas internacionalmente a partir de Heath (1982), Street (1984) e, nacionalmente, a partir de Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1998) entre outros estudiosos; a concepção de *letramento* como *usos sociais da escrita*, com implicações de natureza socioeconômica, histórica e cultural. Não distinguimos, aqui, *estudos do letramento* e *novos estudos do letramento* porque, no Brasil, não parece possível perceber diferenças efetivas entre esses dois momentos do processo, dado que obras correspondentes a ambos os períodos chegaram quase que ao mesmo tempo ao país. (ROJO, informação oral – SIGET, Caxias de Sul, agosto de 2009).

³ Nossa participação nos processos de formação do programa federal Pró-letramento nos permitiu testemunhar essas dificuldades presencialmente, na convivência com profissionais da área de todo o estado de Santa Catarina.

impropriedades cometidas pelas crianças como parte do processo de construção do conhecimento, e concebe que o desenvolvimento se dá por meio de estágios implicacionais. Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky tratam das fases da escrita da criança. Mostram que, ao longo da alfabetização, a criança passa por cinco níveis progressivos: duas fases pré-silábicas e a fase da fonetização, dividida em hipóteses *silábica*, *silábico-alfabética* e *alfabética*.

Posteriormente ao impacto dos estudos de Ferreiro no Brasil, houve a emergência do pensamento do que entendemos possível chamar de *Escola Russa*, mais especificamente dos estudos de Vigotski e Bakhtin. Seus estudos remetem às teorias da natureza social da linguagem e aos debates sobre os diferentes gêneros do discurso, além dos conceitos de mediação e internalização das funções psicológicas superiores, relações entre desenvolvimento e aprendizagem. As contribuições desses dois teóricos formam um constructo que remete ao sociointeracionismo e ao dialogismo, de expressiva influência nas redes públicas do estado de Santa Catarina.

Essa digressão teórica se justifica porque entendemos que os processos de ensino da língua escrita têm implicações metodológicas que trazem consigo conteúdo linguístico, o que tem relações com o sistema alfabético do português do Brasil; conteúdo sociocultural e histórico, tal qual propõem os estudos de letramento; bem como conteúdo cognitivo. Como lidar, metodologicamente, com essas implicações parece um desafio de longa data.

Da suposição de que tais implicações constituam níveis de complexidade substantivo para a ação do alfabetizador, tanto quanto da suposição de que esse alfabetizador historicamente se debata entre tendências teóricas e metodológicas distintas, decorre a problematização desta pesquisa: **Que concepções o professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nutre/tem construído sobre a alfabetização? Essas concepções e esses fundamentos serão abordados nos seguintes domínios:** a) domínios *ontológicos*, entendidos como a visão das propriedades gerais, da essência do ato de alfabetizar – o que é alfabetizar?; b) domínios *axiológicos*, entendidos como a valoração social, cultural e histórica atribuída a esse mesmo ato – qual a importância da alfabetização para o homem contemporâneo?; c) domínios *teórico-epistemológicos*, entendidos como os princípios sobre os quais o ato de alfabetizar se sustenta – o que o professor precisa saber para alfabetizar?; e d) domínios *metodológicos*, entendidos como as bases procedimentais do

ato de alfabetizar – como o professor deve proceder para alfabetizar alguém?

Concebendo os *objetivos* em estreita correlação com a problematização, distinguindo-se dela por explicitarem comportamentos para a busca de respostas, registramos que o *objetivo geral* deste estudo é **identificar e analisar, no quadro teórico da alfabetização e nos fundamentos dos documentos oficiais que norteiam o ensino e se tratando da alfabetização, concepções de professores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos domínios anteriormente discriminados.**

Justificar esse processo de pesquisa implica, entre outras questões, considerar dados que vêm sendo apontados por indicadores oficiais, como o INAF, o Saeb, o IDEB e a Prova Brasil, os quais parecem traçar um quadro preocupante em se tratando do domínio das habilidades de leitura e escrita por parte de estudantes brasileiros. O INAF⁴ – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – corresponde a estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa desde 2001 no Brasil. A pesquisa é feita por meio de entrevistas e testes com duas mil pessoas com idade entre 15 a 64 anos de áreas urbanas e rurais em todas as regiões do Brasil. Seu objetivo é ir além dos muros da escola, não se atendo às crianças e adolescentes:

E é com este debate [domínios da escrita] que o Inaf Brasil busca contribuir, trazendo dados complementares e inéditos, focados não apenas naqueles que frequentam a escola e sim na população adulta como um todo, estimulando a promoção de ações e políticas públicas que permitam a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo. (INAF Brasil 2009 – principais resultados).

No ano de 2009, dentre os informantes de pesquisa 7% foram identificados como *analfabetos* – não conseguem realizar tarefas simples com a leitura e a escrita –, 21% ficaram no nível de *alfabetismo*

⁴Resultados encontrados em

http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf

rudimentar – capacidade de localizar informações explícitas em pequenos textos, ler e escrever números conhecidos –, 47% se enquadraram no *alfabetismo básico* – pessoas que são consideradas alfabetizadas funcionais, leem e compreendem textos médios e fazem pequenas inferências – e 25% foram caracterizados como *alfabetizados plenamente* – estão habilitados para compreender e interpretar os usos da escrita nas sociedades grafocêntricas.

O indicador mostra que, desde o ano de 2001, quando as pesquisas começaram a ser feitas, a porcentagem dos indivíduos classificados como analfabetos absolutos ou em nível rudimentar vem caindo lentamente ao longo dos anos: em 2001 os primeiros correspondiam a 13% e os segundos a 27% dos entrevistados. Por outro lado, no *nível básico de alfabetismo*, a porcentagem passou de 34% a 47% nesse mesmo período de tempo.

Outro indicador relevante que merece menção é o Sistema Educacional Brasileiro, o Saeb⁵, sistema criado em 1990 e realizado por meio de exames bienais de proficiência em matemática e língua portuguesa com amostras de alunos da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e da 3^a série do Ensino Médio de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal. Executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

o Saeb é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe⁶.

O Saeb contribui para o acompanhamento da evolução da qualidade de ensino ao longo do tempo e é critério do MEC e das Secretarias da Educação para definição dos itens de seleção de resolução de problemas das escolas e destinação de recursos técnicos e financeiros. Comparativamente, as notas do Saeb em Língua Portuguesa

⁵ Dados encontrados em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>

⁶ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>

nos anos de 2005 e 2007 foram respectivamente: 3,8⁷ e 4,2 (4ª série); 3,5 e 3,8 (8ª série) e 3,4 e 3,5 (3ª série EM). No estado em que se dá este estudo, as médias foram, nos mesmos anos, as seguintes: 4,4 e 4,9 (4ª série); 4,3 e 4,3 (8ª série) e 3,8 e 4,0 (3ª série EM).

Também desenvolvida pelo INEP, a Prova Brasil⁸ existe desde 2005 e possui os mesmos objetivos do Saeb, sendo, contudo, realizada com todos os alunos de escolas públicas urbanas com mais de vinte estudantes nas 4ª e 8ª séries, tendo caráter censitário. A avaliação oferece os resultados de cada região, estado, município e escola participantes.

No ano de 2005, a média nacional em Língua Portuguesa na 4ª série foi de 172,91⁹ e dos alunos da 8ª série chegou a 222,63. No município de Florianópolis o primeiro grupo teve média de 174,54 e o segundo 226,18. Já em 2007, a média brasileira da mesma disciplina dos alunos das mesmas séries foi de 171,40¹⁰ e 228,93, respectivamente. No município objeto deste estudo, as médias foram de 181,40 (4ª série) e 239,39 (8ª série).

Apesar do aumento geral das médias do Saeb e da Prova Brasil – com exceção da média nacional da 4ª série na Prova Brasil, que diminuiu –, não houve alterações nas notas em dois anos, o que mostra as dificuldades existentes no ensino do nosso país e a necessidade de realização de pesquisas que investiguem o que acontece nas escolas brasileiras.

Outro indicador da qualidade do ensino no Brasil é o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB¹¹. Esse indicador foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – para avaliar, ao mesmo tempo, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações por meio do cálculo das aprovações escolares obtidas no Censo Escolar e as médias de desempenho do Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB –

⁷ Dados encontrados em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-dados-estatisticos/ideb%202007%20com%20taxas%20do%20saeb%20e%20taxas%20de%20aprovacao.pdf>

⁸ Dados encontrados em:

http://prova-brasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13
 Dados encontrados em:

⁹ <http://sistemasprova-brasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2005/SC/42000939.pdf>
 Dados encontrados em:

¹⁰ <http://sistemasprova-brasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/SC/42000939.pdf>

¹¹ Dados encontrados em:

http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3&Itemid=4

para as unidades federais e da Prova Brasil nos municípios. Em 2007, a média final foi de 4,2 e a meta para 2021 é de 6,0, média correspondente aos sistemas de educação dos países desenvolvidos. Nas escolas municipais a média foi de 4,0 e a meta para 2021 é alcançar 5,7¹². Para a Rede Municipal de Florianópolis os resultados foram estes:

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,2	5,0	4,3	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3
Anos Finais	4,0	4,2	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,5	5,7	5,9

Figura 1– IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Rede Municipal de Florianópolis

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar¹³

Como podemos ver, o IDEB observado nos anos iniciais da Rede, em 2007, foi 5,0, com avanço em relação a 2005.

Levando em consideração esses dados e supondo que indicadores negativos derivem, em boa medida, de falhas no processo de alfabetização escolar – sem descuidar, evidentemente, de estruturas socioeconômicas implicadas nesse processo –, bem como considerando que o município possui número elevado de professores que, muitas vezes, não têm oportunidade de expressar aquilo que sabem, pensam e fazem, tanto quanto aquilo que não sabem, é que a presente pesquisa foi realizada, objetivando identificar e analisar as concepções sobre alfabetização alimentadas/construídas por professores alfabetizadores acerca dessas questões. Trata-se de um estudo cuja relevância reside na potencial consideração dos resultados relatados em avaliações do currículo dos cursos regulares de formação de professores, no

¹² Dados encontrados em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>

¹³ <http://ideb.inep.gov.br/Site/>, acesso em 7/11/2009.

desenvolvimento de políticas públicas de Educação Básica, no delineamento de cursos de capacitação promovidos pelas Redes de Ensino e na ação de profissionais envolvidos com a alfabetização e preocupados com a qualificação do trabalho dos professores e com a melhoria do processo de aprendizagem de leitura e escrita, utilizando conhecimentos e informações que já existem nas instituições educacionais.

Para dar conta dessa abordagem, a dissertação está dividida em sete capítulos, separados entre os domínios contemplados e explicitados na problematização da pesquisa. O primeiro capítulo abrange os domínios *ontológico e axiológico* e, com base em autores como Cook-Gumperz (2008 [1991]); Graff (1994), Soares (2004b [2001]) e Ferreiro (2003), buscamos definir teoricamente *o que é alfabetizar*. Ainda neste capítulo, resgatamos nas teorias as valorações atribuídas à alfabetização: o olhar *salvacionista*, que vinculou a condição de alfabetismo à solução de problemas sociais e econômicos, concepções desconstruídas em pesquisas de Graff (1994); Cook-Gumperz (2008 [1991]) e Gontijo (2002); alfabetização como pré-condição para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, posicionamentos defendidos por Morais (1996) e autores citados por Street e Lefstein (2007); e alfabetização como condição/resultado para o exercício da cidadania e para a participação social, discussão empreendida com base nos estudos de Britto (2004) e Freire (2008 [1992]).

O foco do segundo capítulo são os domínios *teórico-epistemológico* e *metodológico* da alfabetização. Ele contempla um trabalho histórico sobre métodos de alfabetização no Brasil realizado por Mortatti (2000) e busca apresentar peculiaridades e diferenças das metodologias de base sintética e as que apresentam enfoque em contexto de sentido, tendo por aporte teórico estudos de Franco (1997), Braslavsky (1988) e Frade (2007). No que respeita aos métodos sintéticos, fizemos remissões ao método fônico e às neurociências por meio dos estudos de Morais (1996), Capovilla e Capovilla (2004) e Dehaene (2007).

Antes de esmiuçarmos as metodologias com enfoque em contexto de sentido, ainda no segundo capítulo, destinamos uma seção para as especificidades do sistema alfabético com base nas publicações de Scliar-Cabral (2003a; 2003b). Em seguida, por meio dos estudos de Mortatti (2000), apresentamos as especificidades dos métodos analíticos e, nas seções seguintes, trazemos teorizações de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre as hipóteses da escrita espontânea da criança e outras discussões da autora (1990; 2001 [1981]; 2008 [1992]; 2009 [2002]); os

trabalhos de Vigotski (2008 [1984]) e Luria (2006 [1988]) sobre desenvolvimento, aprendizagem, mediação e pré-história da escrita da criança; e por fim apresentamos linhas gerais de conceitos formulados por Bakhtin (2003 [1929]), como *alteridade*, *dialogismo* e *gêneros do discurso*.

O terceiro capítulo envolve apenas o domínio *teórico-epistemológico* e é dedicado às discussões sobre *letramento*. Primeiramente apresentamos o conceito à luz de autores brasileiros como Kleiman (1995), Britto (2003; 2005) e de polemizações de Ferreira (2003); depois, focalizamos os *modelos de letramento* amplamente discutidos por Street (1984; 2003); as *práticas e os eventos de letramento*, tópico encontrado nas obras de Barton (1994), que remetem, segundo Street (2003), à hibridização entre contextos *locais e globais*; e pesquisas que retratam a importância das *práticas* e dos *eventos de letramento* na vida das crianças nas famílias e na escola, como estudos de Heath (1992 [1982]) e Lahire (2008 [1995]). Neste mesmo capítulo, discutimos a relação entre *alfabetização e letramento* a partir de autores como Soares (2004a; 2004b [2001]), Tfouni (1995) e Britto (2005).

Com enfoque no domínio *metodológico*, o quarto capítulo tem por objetivo introduzir discussões sobre o fazer pedagógico do professor. Na primeira seção, tematizamos o papel do professor na alfabetização, fazendo-o com base em estudos de Vigotski (2008 [1984]), Smolka e Laplane (1994) e Madalena Freire (1996). Nesta mesma seção, discutimos os conceitos de *transposição e elaboração didática* a partir de Halté (2008) e Petijean (2008), seguidos de discussões sobre *planejamento*, à luz de Ostetto (2000) e Madalena Freire (1997). Na seção seguinte o foco são os materiais didáticos, com destaque para o livro didático, discussão realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (2007) – CEALE. Valemo-nos também de discussões de Geraldí (2010). Finalizamos o capítulo com uma breve debate sobre *avaliação pedagógica*, tendo por aporte teórico Esteban (2003) e Madalena Freire (1997).

O quinto capítulo vai além da discussão teórica, envolve três documentos oficiais de alfabetização – Parâmetros Curriculares Nacionais; Pró-Letramento e Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – e procura depreender de cada um deles as concepções sobre *alfabetização* em que estão pautados. Nesse processo, mantivemos o foco nos domínios que circunscreveram a pesquisa

empírica: *ontológico; axiológico; teórico-epistemológico e metodológico.*

Com o intuito de mostrar a trajetória da pesquisa, seus participantes, os instrumentos de geração de dados, sua tipificação e o campo de pesquisa, o sexto capítulo contém descrição detalhada dos *procedimentos metodológicos* que viabilizaram a realização do estudo. Enfim, o sétimo capítulo se atém à análise dos dados gerados ao longo do estudo. Ele está dividido em quatro grandes seções. A primeira busca construir o perfil dos participantes da pesquisa; a segunda analisa as concepções de caráter *ontológico e axiológico* depreendidas a partir das respostas dos professores aos questionários e às entrevistas; a terceira focaliza o que os alfabetizadores concebem no âmbito *teórico-epistemológico*, e a quarta está voltada para as concepções de cunho *metodológico*. Concluímos a dissertação com as considerações finais.

1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA ONTOLÓGICA E AXIOLÓGICA

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria. (GALTUNG, 1976, p.93 apud GRAFF, 1994, p.52).

Diferentes autores, brasileiros e estrangeiros, concebem que é difícil conceituar *alfabetização*. Para Harvey Graff (1994), por exemplo, raramente o conceito de *alfabetização* é discutido e, quando isso acontece, os debates tendem a ser superficiais, sobretudo se implicações conceituais não são avaliadas e se o papel sócio-histórico da alfabetização é ignorado. O autor afirma que, para definir *alfabetização*, é preciso um conceito suficientemente preciso para cobrir desdobramentos no que diz respeito às diferenças dos tempos e dos espaços em que o processo se dá.

Tal qual Graff (1994), Cook-Gumperz (2008 [1991]) compreende a *alfabetização* como fenômeno de base histórica, defendendo o processo como algo que vai além das habilidades técnicas e da capacidade de ler e escrever. A autora o concebe como fenômeno socialmente construído, com implicações na apropriação do conhecimento.

Outros tantos autores empreendem a tentativa de conceituar a *alfabetização*. Soares (2004b [2001]), buscando diferenciar a *alfabetização* do *letramento*, afirma que *alfabetização* é a aquisição da tecnologia da escrita, enquanto Ferreiro (2003) a concebe como a apropriação dessa tecnologia, necessariamente permeada das significações que a escrita tem para a criança. Já Moraes (1996) e autores cujas ideias são objeto de crítica por parte de Street e Lefstein (2007), tomando a escrita na sua imanência, veem a alfabetização como aquisição de habilidades cognitivas, desconsiderando aspectos sociais da linguagem presentes do ensino da leitura e da escrita.

Seguramente, a apropriação de um sistema de escrita faculta ao sujeito o desenvolvimento de habilidades cognitivas ligadas aos usos dessa modalidade da língua; entretanto, acreditamos que a alfabetização, por si só, não assegura ao sujeito esse mesmo desenvolvimento, o qual depende, em boa medida, dos usos que o alfabetizado fará do sistema. Assim, defendemos que a *alfabetização* consiste na apropriação do código escrito tendo como finalidade os usos sociais da escrita, o que precisa acontecer em contextos de sentido.

Considerando, pois, a *alfabetização* um processo mais abrangente do que o ensino e a aprendizagem do código escrito, concordamos com Gontijo (2002, p.41) que a compreende como mediadora da apropriação de um conjunto de conhecimentos universais construídos pela humanidade. A autora concebe esse processo, em sua dimensão sociocultural, no âmbito dos usos da escrita em sociedade:

a alfabetização é um processo de inserção da criança no universo da genericidade, ou seja, é o processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem.

Não é somente na dimensão *ontológica* – que implica *o que é alfabetizar* – que existem divergências e dificuldades de conceituação. Os valores atribuídos à alfabetização, ou seja, sua dimensão axiológica, também variam dependendo do local e da época em que o processo se desenvolve. Com respeito a essa questão, diversos autores concebem que a alfabetização já foi, e ainda é em alguns casos, vista como condição para a igualdade de oportunidades e que (por si mesma) pode gerar a ascensão econômica. Também foi tomada como pressuposto de cidadania e de conquista do bom emprego, além de ser relacionada ao controle das classes populares no momento em que a sociedade precisou de mão-de-obra qualificada e ao mesmo tempo não-contestadora. Já foi vista, também, como condição para o crescimento econômico e para o desenvolvimento da democracia, dentre outros valores que serão explicitados posteriormente. Raramente, contudo, parecem emergir de tais estudos compreensões de que a alfabetização é necessária para o indivíduo se mover na sociedade grafocêntrica e se inserir nas culturas em que a escrita se torna crescentemente mais indispensável, valor esse

que acreditamos ser essencial para o delineamento do conceito na contemporaneidade. A seguir, circunstanciamos alguns desses olhares.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

Enquanto alguns pesquisadores estudam a alfabetização no que concerne precipuamente ao ensino da decodificação e da codificação (MORAIS, 1996; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), outros atribuem a ela funções mais amplas, ligadas a efeitos comportamentais, afetivos e cognitivos e ao desenvolvimento socioeconômico, valores que, segundo Graff (1994), não são necessariamente inerentes a esse processo de escolarização. O autor chamou de “mito da alfabetização” o movimento que delegou à alfabetização a função salvacionista de mitigar problemas sociais e econômicos. Ele dá exemplos da inconsistência dessas relações ao mencionar que, em alguns países, o desenvolvimento econômico aconteceu antes da alfabetização das massas populares e, em outros lugares não desenvolvidos, alcançou-se bom índice de alfabetismo a despeito de limitações locais de natureza socioeconômica.

Fazendo uma retrospectiva histórica, Cook-Gumperz (2008 [1991]) afirma que a alfabetização já existia antes das escolas, mas que os valores atribuídos a ela só se legitimaram a partir da instauração das primeiras instituições de ensino. Em um primeiro momento, de acordo com a estudiosa, as pessoas acreditavam que a alfabetização poderia melhorar suas vidas e gerar mobilidade social; predominava a ideologia do igualitarismo, segundo a qual, estando alfabetizados, todos teriam igualdade de oportunidades.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008 [2000]) entende que a escrita e a alfabetização – por ser esta última a forma pela qual modalidade da língua é adquirida –, passaram a ser visualizadas como essenciais à sobrevivência do mundo. Planos desenvolvimentistas mundiais sugerem que a doença, o atraso social e a pobreza estão relacionados ao analfabetismo, enquanto a saúde, o progresso e o bem-estar são vinculados à alfabetização.

Essa valoração da alfabetização também aparece em pesquisas nacionais. Podemos citar Gontijo (2002), pesquisa realizada na década de 1990 no Brasil. Ao perguntar para pais e crianças de uma escola pública qual a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, a

pesquisadora teve como resposta que se tratava de algo essencial para a mobilidade social, suscitando concepções perpassadas por compreensões que veem o processo de alfabetização, por si só, como redentor de muitas das mazelas sociais.

De acordo com Cook-Gumperz (2008 [1991]), com o advento da Revolução Industrial e conseqüentemente com a necessidade de formar profissionais qualificados, para trabalharem nas indústrias, a alfabetização passou a ser sinônimo de controle das massas:

a alfabetização estava ligada a um processo de ensino e aprendizagem que enfatizava características comportamentais e morais, com a capacidade de codificar e decodificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário (COOK-GUMPERZ, 2008 [1991], p.41).

Valores dessa natureza atribuídos à alfabetização, implicados no ideário capitalista, parecem ter se mantido até este início de milênio. Informantes da pesquisa de Gontijo (2002) afirmam que aprender a ler e escrever é importante para conseguir trabalho, mas o fazem com filiação pouco crítica ao discurso prototípico do mito do alfabetismo mencionado por Graff (1994). Não denegamos a legitimidade das relações entre alfabetismo e empregabilidade, sobretudo nas sociedades tecnológicas atuais, mas seguramente a conquista de postos de emprego tem implicações mais complexas e que transcendem o domínio do código escrito e os usos básicos que se processam em fases iniciais de domínio da escrita. Esse entendimento nos remete mais uma vez a Graff (1994), para quem a alfabetização já foi tomada como pré-requisito para a democracia. Segundo o autor, a educação não gera sozinha a liberdade; para que isso aconteça, a escolarização precisa estar voltada para o pensamento crítico e independente, o que não é frequente em instituições de ensino.

Em concepções com outros recortes, *alfabetização* é percebida como direito humano para todos: ela “não é um simples meio de armazenar e transmitir informações, ela se torna uma supratecnologia, que possibilita que outras tecnologias de armazenamento, recuperação e transmissão de informação cresçam” (COOK-GUMPERZ, 2008 [1991], p.45). A *alfabetização* é, nessa perspectiva, condição indispensável para o progresso. Cook-Gumperz (2008 [1991]) mostra que a alfabetização universal gerou outra dimensão axiológica para o processo de

apropriação da escrita: o fracasso escolar começou a ser visto como culpa dos indivíduos, e a função da escola passou a ser relacionada com a categorização das pessoas nos diversos tipos de trabalhos por meio de testes de aptidão.

As obras com que tivemos contato e que discutem a dimensão axiológica da alfabetização no passado e no presente raramente tematizam o valor da leitura e da escrita e os diferentes usos a que esses processos se prestam em atividades do cotidiano. Somente em Gontijo (2002), percebemos que participantes da pesquisa realizada por ela acham importante se alfabetizar para usar a escrita socialmente, valor imediato e fundamental no processo de alfabetização.

Todos os valores atribuídos à alfabetização mencionados seguramente têm legitimidade. É indiscutível que ser alfabetizado é fundamental na conquista de empregos com melhor remuneração, na construção da igualdade de oportunidades e que a alfabetização pode ajudar no desenvolvimento econômico de um país. Há questões de empoderamento implicadas nos diferentes domínios da escrita, tal qual mostram os estudos do letramento. Devemos, contudo, levar em conta que, por trás desses valores, estão ideologias de classes dominantes da sociedade capitalista que influenciam todos os setores da sociedade, inclusive o educacional, e que o domínio do sistema de escrita só pode resultar em benefícios dessa ordem se houver efetiva apropriação por parte do sujeito dos mais diferentes usos a que se presta a língua escrita na sociedade em que esse mesmo sujeito se insere de modo que possa transitar pelas mais variadas esferas da atividade humana, nelas atuando e partilhando das vivências ali estabelecidas.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A alfabetização não é apenas valorizada nos âmbitos socioeconômico e cultural. Autores como Goody (1977) e Olson (1977), citados por Street e Lefstein (2007), já a conceberam como diretamente ligada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mesmo que, em estudos posteriores, tenham revisado muitas de suas posições. Segundo aqueles estudiosos existe ligação entre aprendizado da leitura e da escrita com níveis de consciência metalinguística, senso de história, habilidades para refletir e explicitar etc. Considerações dessa natureza, segundo Street (1984), endossam a chamada *teoria da grande divisa*,

segundo a qual sociedades que dominam a escrita seriam cognitivamente superiores se comparadas a sociedades ágrafas, da mesma forma que os povos primitivos, não desenvolvidos, distinguiriam-se dos modernos, desenvolvidos.

Concepções dicotômicas dessa ordem seriam extensivas a grupos humanos não alfabetizados e alfabetizados. De acordo com essa teoria, apenas as pessoas alfabetizadas teriam capacidade de desenvolver pensamento abstrato e argumentativo, lógica, contradição, descontextualização e raciocínio matemático abstrato. Assim, Goody “does appear to associate the development of writing with key cognitive advances in human society”¹⁴ (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 38).

Morais (1996) parece concordar em alguns aspectos com as formulações realizadas por Goody e Olson. Para ele, os analfabetos teriam consciência fonêmica rudimentar e debilidades e incapacidades cognitivas em relação à memória e, por não frequentarem a escola, não teriam conhecimentos de cálculo, ciências e geografia, por exemplo. Para o autor, “o iletrismo e a não-escolarização constituem uma amputação mental no plano cognitivo” (MORAIS, 1996, p.102).

Street e Lefstein (2007), e outros autores citados por eles, discordam da concepção que afirma que povos não-alfabetizados são cognitivamente inferiores. Scribner e Cole (1978), por exemplo, realizaram pesquisa com o povo *Vai* na Libéria para mostrar as consequências da alfabetização na vida das pessoas, considerando que utilizam três formas de escrita: a *Vai* adquirida no contexto familiar, a inglesa aprendida na escola e a arábica, cujo aprendizado se dá por intermédio da religião.

Para a concretização do estudo, foram aplicados testes focalizando habilidade de comunicação, memória e análise linguística. Os resultados obtidos mostraram que a escrita sozinha não desenvolve habilidades mentais gerais e que os alfabetizados não possuem memória superior a dos analfabetos. O que acontece, segundo os autores, é que “specific practices promote specific skills”¹⁵ (SCRIBNER; COLE, 1978 *apud* STREET; LEFSTEIN 2007, p.109). Cook-Gumperz (2008 [1991]) também não acredita que a simples apropriação da leitura e da escrita implique a capacidade de fazer com que o indivíduo adquira complexas habilidades cognitivas; para ela, a alfabetização é um meio de apropriar-se do conhecimento.

¹⁴“parece associar o desenvolvimento da escrita com os principais avanços cognitivos na sociedade humana”.

¹⁵“práticas específicas promovem habilidades específicas”.

Entendemos, pois, que a alfabetização, na condição de mediadora do aprendizado de novos modos de uso da linguagem escrita, pode colaborar significativamente para o desenvolvimento econômico, a democracia, a conquista de um bom emprego e outros valores explicitados anteriormente, e está relacionada com as habilidades cognitivas, já que, tal qual postula Cook-Gumperz (2008 [1991]), saber ler e escrever ajuda na apropriação de conhecimentos. Não podemos, contudo, nos limitar, a uma concepção que ignore a inteligência e as capacidades cognitivas daqueles que não puderam se alfabetizar, nem tampouco podemos conferir à alfabetização em si mesma propriedades iminentes de desenvolvimento da cognição humana.

Em discussão pertinente a essa questão, Britto (2004, p. 50) chama atenção para implicações decorrentes, não da alfabetização em si mesma, mas da participação do sujeito na cultura escrita. Escreve o autor:

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso podemos dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos. (BRITTO, 2004, p.50).

Em nossa compreensão, as relações entre estar alfabetizado e desenvolver determinadas habilidades cognitivas têm implicações que requerem análise mais cuidada do que as correlações de causa e efeito que derivam de muitos desses estudos, processo que requer considerar questões de natureza política e econômica que perpassam as possibilidades de domínio e uso de diferentes formas de interação social por meio da escrita, o que remete a discussões sobre empoderamento, tal

qual propõe Street (1984), as quais reverberam em questões de cidadania.

1.3 ALFABETIZAÇÃO, VIVÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA

Alfabetização como condição para o exercício da cidadania e para participação social parece ser valor frequente nos discursos de pessoas escolarizadas e não-escolarizadas. Segundo Britto (2004), contudo, pertencer à cultura escrita transcende a soma de conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. O autor questiona se existe “efetivamente uma relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão” (p.49).

O estudioso, com base nos resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF –, registra que as pessoas, mesmo não tendo acesso ao livro, sabem da importância do ato de ler e se interessam pela leitura. Assim, “o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à vontade ou falta de interesse das pessoas.” (p. 49). Quanto à relação entre domínio da escrita e empregabilidade, Britto (2004, p. 54), com base nos dados do INAF, escreve que há “estreita correlação entre letramento e condição social: enquanto apenas 14% dos sujeitos das classes D e E estão enquadrados no nível mais alto de alfabetismo (nível 3), 58% dos sujeitos das classes A e B localizam-se nesse nível”. Segundo o autor, “letramento é fundamental para empregabilidade” (p. 55). A menção a *letramento*, porém, amplia a ótica de análise, transcendendo o fenômeno da *alfabetização* para referenciar o plano mais amplo dos usos sociais da escrita.

Ainda com base nos dados do INAF, Britto (2004) afirma que pessoas analfabetas geralmente trabalham em setores que não exigem manipulação de dados escritos, como a construção civil e a agricultura, enquanto as pessoas de maior nível de escolaridade trabalham no setor de “atividade social”. O autor registra que, ao contrário do que possa parecer, é o grau de instrução e o tipo de atividade profissional que contribuem para o *letramento*.

Se a conclusão primeira a que se chega é a de que efetivamente existe uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais, fato que já

háviamos constatado ao observar a correlação entre os indicadores socioeconômico e os níveis de alfabetismo, isso não quer dizer que a oportunidade profissional é consequência imediata do letramento. A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário. Em outras palavras, a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação (BRITTO, 2004, p. 56).

Para Britto (2004, p.62), a aprendizagem e a educação precisam ser consideradas “a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade.” Tratar desses desdobramentos nos leva a Paulo Freire (2008 [1992]), que ampliou o conceito de apropriação da leitura e da escrita para além do ensino do código, como fica patente em sua célebre frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Freire aproximou a linguagem da realidade, entendendo que, para compreender um texto, é preciso relacionar texto e contexto. Por meio de suas próprias experiências, o educador sustenta que fazemos primeiro a leitura do mundo particular para depois deciframos as palavras escritas e, ao mesmo tempo, ao lermos a palavra estamos escrevendo ou reescrevendo o mundo. Geraldi (2010a, p.32) vai ao encontro dessa conceituação quando afirma que

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao “lermos o mundo”, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.

A leitura do mundo, para Freire (2008 [1992]), começa na infância, envolve o que está ao redor da criança e a linguagem dos mais velhos, ambos ligados a contextos mais amplos que o mundo imediato do indivíduo. Contrário à “educação bancária”, o autor concebe a

alfabetização como ato criador, na qual o alfabetizando é o principal sujeito e, sem descuidar da importância do papel do professor, o educando é criativo e responsável na construção da linguagem escrita.

Voltado principalmente para a alfabetização de adultos, Freire (2008 [1992]) concebe que o processo educativo possui caráter político e não é neutro, pois, ao mesmo tempo em que reproduz a ideologia dominante, a nega. Freire (1996) afirma que o professor precisa seguir a “ética universal do ser humano” e a “solidariedade humana”, contrárias à ética de mercado da sociedade capitalista defendida pela ideologia neoliberal, que vê o lucro como objetivo do desenvolvimento e faz com que os ricos enriqueçam ainda mais e os pobres fiquem mais miseráveis.

Em entrevista a Pelandré (2002), Paulo Freire aborda as questões mencionadas anteriormente referentes à alfabetização. O educador entende que a prática educativa é política, e não neutra, e, como a alfabetização é um dos primeiros capítulos dessa prática, ela possui essas características. Além disso, a prática pedagógica é *transitiva*, implicando sujeitos, métodos, técnicas e o amanhã a que essa prática pretende chegar. Ainda para Freire, a prática educativa é *diretiva*, *cognitiva* e envolve conteúdos. Assim:

Não há prática educativa que não envolva um certo conteúdo, por isso é que, para mim, é profundamente ingênuo falar de uma pedagogia de conteúdo, porque do conteúdo foi sempre toda pedagogia, quer dizer, não existe pedagogia sem conteúdo, apesar de dizerem que eu defendo a pedagogia dos desconteudistas. A prática educativa implica um sujeito A e um sujeito B que são educador e educando, implica a presença de um conteúdo que o objeto cognoscível, que deve então ser ensinado (PELANDRÉ, 2002, p.57).

Sob essa perspectiva, a escola deve se preocupar com o que os alunos já sabem e o que saberão depois de passar por ela; é preciso partir do conhecimento que o aluno já tem para enriquecer esse conhecimento. A alfabetização deve ser, assim, um *ato criador*:

Quando a criança vem para a escola, para alfabetizar-se, já tem uma competência lingüística crescente. Ela tem o comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de escrever e ler, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a

gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente aprende e aprende socialmente. (PELANDRÉ, 2002, p.59).

De forma prática, Freire (2008 [1992]) entende que o professor precisa partir do vocabulário que o aluno possui, ou seja, começar a alfabetizar pela *leitura de mundo*, para depois seguir para a *leitura da palavra*, para o ensino da leitura e da escrita. O estudioso discorda de trabalhos focados na memorização mecânica e reduzidos ao ensino puro das letras, sílabas e palavras, que pretendem preencher as “tabulas rasas” que seriam os alunos. Para ele, optar por uma educação libertadora significa distanciar-se de práticas educacionais espontaneístas e manipuladoras e reconhecer que o professor não é o único que possui conhecimento, fazendo com que educandos participem de forma crítica e democrática do processo de alfabetização.

A remissão ao pensamento de Paulo Freire justifica-se pela percepção de que o ato de alfabetizar é um ato político que implica comprometimento social. Sob essa perspectiva, não nos parece possível entender a alfabetização, em si mesma, como condição de cidadania. Compreendemos que tais relações estão permeadas exatamente pela dimensão política, o que talvez possa ser sintetizado nas complexas implicações que a leitura da *palavramundo* traz consigo nos diferentes momentos histórico-culturais em que se dá – os desafios do tempo de Freire seguramente têm tanto convergências quanto distinções se comparados aos desafios de nosso tempo histórico.

Finalizamos esta discussão, registrando que, ao longo deste capítulo, ocupamo-nos em descrever, ainda que brevemente, diferentes posicionamentos de natureza *ontológica* e *axiológica* em se tratando da *alfabetização*. Em nossa compreensão, a alfabetização está implicada tanto pelo desenvolvimento econômico das nações, quanto pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e na construção da cidadania, tópicos de cada uma das seções que constituíram o capítulo. O grande desafio possivelmente seja transcender relações de causa e efeito no tratamento dessas questões e esquadriñar a complexidade de que se revestem; tarefa para trabalho de fôlego que tenha como tema tais relações. Limitamos-nos, para as finalidades deste estudo, somente ao seu registro.

2 POSTULADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. 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 funcionam como filtro de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

(FERREIRO, 2001, p.41)

Em cada área do conhecimento parece existir definição diferente para *método*. Em sua etimologia,

o termo *métodos* é composto por duas outras palavras gregas: *meta*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *ódos*, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer (MEKSENAS, 2002, p. 73).

Na filosofia, por exemplo, *método* “é o conjunto de processos e regras que tem por fim a descoberta e a demonstração da verdade” (ABBAGNANO, 2007), enquanto que na pesquisa científica o termo compreende “uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade dos cientistas” (MEKSENAS, 2002, p.73). Já no campo da alfabetização, *método* traz consigo dimensão procedimental, relacionada aos *fazer*s didático-pedagógicos e a sua ancoragem teórico-epistemológica. Os métodos de alfabetização passaram a ser efetivamente discutidos a partir do momento em que a educação se tornou popular (FRADE, 2007).

Assim, refletir sobre *métodos de alfabetização* implica pensar a educação em sua ancoragem teórico-epistemológica.

Os métodos não surgiram ao mesmo tempo e não deixaram de existir devido ao aparecimento de outros. A proposição de um novo método acontece com o objetivo de tentar superar o que se passa a entender como *limitações* do método predominante; mesmo assim, os defensores das tendências contrárias tendem a continuar divulgando o modo por meio do qual acreditam ser mais produtivo ensinar a ler e a escrever.

Mortatti (2000), por meio de pesquisa documental, classifica os métodos de alfabetização na cidade de São Paulo – o que entendemos, tal qual apregoa a autora, extensivo a outros Estados do Brasil, incluindo Santa Catarina – no período de 1876 a 1994 em quatro grandes períodos: a metodização do ensino da leitura com a entrada do *método da palavração* no Brasil; a institucionalização do *método analítico*; a *alfabetização sob medida* com foco nos *testes ABC* de Lourenço Filho e o *construtivismo* e a desmetodização. É importante considerar, segundo a autora, que até o final do século XIX predominava no Brasil o uso dos *métodos sintéticos* de alfabetização, questões das quais nos ocuparemos a seguir.

2.1 METODOLOGIAS DE BASE SINTÉTICA

Os *métodos sintéticos* de alfabetização têm por principal característica, de acordo com Franco (1997), seguir das partes para o todo, da síntese para a análise. O processo é graduado, implica memorização e repetição e pode ser dividido em *método silábico* (parte do estudo das famílias silábicas), *ABC* (com foco nos nomes das letras) e *método fônico* (com início nas relações entre grafemas e fonemas e fonemas e grafemas). Braslavsky (1988, p. 42) caracteriza os métodos sintéticos de “métodos que partem de unidades não significativas da palavra” e os divide em *fonético*, que utiliza os sons das letras, *silábico*, que ensina com as sílabas, *psicofonético* que compara sílabas de diferentes palavras, e *alfabético*, focado nas letras. Frade (2007, p.22), por sua vez, define os *métodos sintéticos* como aqueles que “elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração”.

No que respeita ao *método sintético fônico*, suas bases orientam que a alfabetização seja iniciada pelas relações entre grafemas e fonemas. Para Frade (2007, p.23),

Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som)¹⁶ que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

Na defesa do *método fônico*, Morais (1996) afirma que, para a criança aprender o princípio alfabético – o que, segundo o autor, constitui a primeira tarefa dela –, é necessário começar pelas letras cujos sons podem ser pronunciados isoladamente, como o “f”, “s”, “m”, e pelas vogais, sem informar o nome das letras no ensino inicial. Para os adeptos desse ideário, o ensino do nome das letras complexificaria desnecessariamente o aprendizado e confundiria as crianças; se lhe for apresentada, por exemplo, a letra “cê”, a criança se defronta com esse “c” em palavras como “casa”; sem mencionar letras necessariamente pronunciadas com vogais, a exemplo de “bê” ao enunciar o nome da letra, a criança enuncia juntamente com ela a vogal “e”, o que criaria dificuldades quando da composição de outras palavras, como “bola”, em que o “e” enunciado no nome da letra desaparece.

Entendemos as razões fonêmicas dessa preocupação, mas, tendo presente especificidades das sociedades contemporâneas, nas quais a escrita está presente de modo recorrente e nas quais *displays* eletrônicos tendem a se multiplicar com teclados alfabéticos, o nome das letras parece constituir conhecimento de trânsito cultural mais amplo que a (e por isso, em alguns estratos sociais, anterior à) esfera escolar¹⁷.

A decodificação e a significação, no âmbito do método fônico, devem ser aprendidas nos contextos das palavras, tendo como facilitador, segundo Morais (1996), o ditado e a cópia. É importante, sob essa perspectiva, que os textos utilizados só contenham ortografias

¹⁶ Ainda que tenha amplo lugar no senso comum, entendemos com reservas essa isomorfia entre *grafema e letra* e *fonema e som*. Trataremos disso à frente.

¹⁷ Desde muito cedo, nas sociedades atuais, incluindo os estratos sociais desfavorecidos, as crianças são expostas, muitas vezes, ao conhecimento das letras no espaço familiar e na Educação Infantil. Por esse motivo, a tentativa de ensinar as relações entre grafemas-fonemas e fonemas-grafemas sem mencionar o nome das letras, como sugerem alguns adeptos do método fônico, parece-nos praticamente inviável.

regulares, regras simples no início do aprendizado e contemplem apenas o que já foi ensinado. Essa metodologia permite inferir que a exposição da criança a contextos de sentido mais amplos correspondentes a usos da língua escrita não acontece nessa etapa da escolarização.

O autor argumenta que as crianças que aprendem por esse método apropriam-se melhor da leitura e da escrita no que concerne a aquisição de vocabulário, análise fonêmica, domínio da ortografia, compreensão em leitura, se comparadas às crianças que aprendem por meio do método global. Para Moraes (1996, p.276), “o método fônico é a via imperial da decodificação fonológica e, nessa medida, melhor que qualquer outro método, ele cria condições de uma leitura autônoma”.

Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2004) também defendem o *método sintético fônico* de alfabetização. Eles fundamentam sua defesa em indicadores internacionais que mostram que países com maior qualidade na educação são adeptos desse método. Para eles, no *método fônico*, a complexidade dos textos deve ser gradual, e o processo de aquisição da escrita acontece em três estágios: *logográfico* (texto como desenho); *alfabético* (codificação e decodificação) e *ortográfico* (uso do léxico, leitura automática). Dessa maneira, a introdução de textos só pode ser feita depois que a decodificação estiver consolidada. Capovilla e Capovilla (2004) criticam ferrenhamente o *método global*, o *construtivismo* e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa por sugerirem que o processo de alfabetização comece pelo texto.

Para os autores, o método global defendido pelos PCNs, é um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar na alfabetização no Brasil e por uma das últimas colocações alcançadas pelo país em indicadores como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Segundo eles, nossas autoridades e educadores ignoram as pesquisas que comprovam a eficácia do método fônico.

Contrastando com os britânicos, franceses e norte-americanos que, após revisão dos dados de 100 mil estudos experimentais, optaram explícita e responsabilmente pelo método fônico, nossos PCNs fazem inseqüentemente a opção invertida, isto é, pelo método global, sem sequer esboçar qualquer preocupação em sustentar sua esdrúxula opção em um único dado de pesquisa experimental séria. E, ironia das ironias, esses *Parâmetros Curriculares Nacionais* são ditados e mantidos por um *establishment* construtivista que

se diz piagetiano, embora tenha se esquecido por completo, desde que se agarrou ao poder em meados dos 1980, das recomendações explícitas de Piaget quanto à necessidade de estabelecer uma Pedagogia Experimental para escolher dentre diferentes métodos de alfabetização como, por exemplo, o global (ou ideovisual) *versus* o fônico (ou "analítico", como se dizia na época) (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.7).

As críticas dos autores ao construtivismo, mais especificamente à Emilia Ferreiro, não estão limitadas às suas obras. Em entrevista concedida ao Jornal Folha *On-line*, Fernando Capovilla censura, em tom exacerbado, os adeptos da teoria de Ferreiro e os PCNs:

O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de 'santa' Emilia Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela. O atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são "obras-primas" de burrice pré-científica (CAPOVILLA, 2003, p.2).

Sabemos que os textos de Capovilla e Capovilla (2004) possuem teor combativo às teorias de cunho construtivista ou global, e conseqüentemente aos documentos oficiais que as têm como eixo norteador. Ainda que tenhamos várias discordâncias no que respeita ao método fônico e não compartilhem das concepções desses autores, é preciso conhecer os argumentos em defesa do retorno do método *fônico* e analisá-los, pois estão presentes na academia atualmente.

No que diz respeito a essa questão, no início deste segundo milênio, chegaram ao Brasil, sob a mediação da linguista Leonor Scliar-Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina, estudos neurocientíficos nas áreas da leitura e da escrita derivados de pesquisa do francês Stanislas Dehaene (2007). Tais estudos trouxeram considerações sobre o processamento do cérebro as quais têm sido tomadas para argumentar em favor do método *fônico*.

Dehaene (2007) registra que pesquisas realizadas em diferentes indivíduos identificaram o local exato do cérebro onde o processamento da leitura acontece, ou seja, na região *occípito-temporal ventral esquerda*. Quando lemos, essa região estabelece conexão entre o sistema cerebral visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem

oral. Os resultados dessas pesquisas apontam que, no processo de leitura, necessariamente relacionamos grafemas e fonemas. A partir dessa constatação, o autor têm proposto discussões acerca da importância do método *fônico* por ocasião do processo de alfabetização e da presença de focalização gradual e sistêmica nas/das relações *grafêmico-fonêmicas* e *fonêmico-grafêmicas* no ensino da leitura e da escrita na escola.

Entendemos promissor o desvendamento do processamento cerebral do ato de ler, mas não compartilhamos da evocação dessas descobertas como argumento para revitalização do método *fônico*; se não por outras razões, pela compreensão de que, como o próprio Dehaene (2007) admite, o processamento da decodificação parece passível de mapeamento, mas o processamento da construção dos sentidos do conteúdo lido é, ainda, um desafio.

2.2 IMPLICAÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA

Importa iniciar esta seção registrando nossa compreensão de que as relações *grafêmico-fonêmicas* e *fonêmico-grafêmicas* inerentes ao domínio do sistema alfabético não constituem item *da posse* do método *fônico* – ao contrário, estão implicadas em quaisquer metodologias dada a natureza alfabética dos sistemas de escrita. Essas relações tendem a ocupar a atenção de partidários desse método, sendo cuidadosa e exaustivamente descritas por estudiosos dessa linha de pensamento, como é o caso de Scliar-Cabral (2003a; 2003b).

O reconhecimento do zelo com que teóricos do método *fônico* lidam com a descrição do sistema alfabético requer, no entanto, o registro – também zeloso – de que esse sistema é uma especificidade de escritas alfabéticas e não de quaisquer métodos de ensino dessas mesmas escritas. Optamos por registrar esta descrição, antes de empreender nossas reflexões sobre *metodologias que partem de contextos de sentido*, porque entendemos que ela é suscitada pelas discussões que compuseram a seção anterior, ou seja, o foco nas relações *grafêmico-fonêmicas* e vice-versa.

Antes de iniciarmos a discussão dessas particularidades, parece importante conceituar teoricamente *grafema*, *fonema*, *letra* e *som*. Para

Scliar-Cabral (2003a, p.27), “deve-se entender *grafema* como uma ou mais letras que representam um fonema”. *Grafema*, pois, não é sinônimo de *letra*. Dígrafos – duas letras representando um só fonema –, por exemplo, como *nh*, *lh*, *ss*, *rr*, *ch*, são compostos por duas letras, mas constituem um só *grafema*, que representa um único fonema em cada ocorrência: *nh* representa um único fonema, *rr* representa um único fonema, etc. Além disso, os *grafemas* têm valor, ou seja, quando formam a palavra, estabelecem relação específica com o *fonema*. Um exemplo são as palavras *casa* e *sapo*. A letra “s” na primeira palavra representa um grafema que se relaciona com o fonema /z/; já na segunda palavra, a letra “s” representa um grafema que se relaciona com o fonema /s/. Assim, as letras representam os *grafemas* e seus respectivos valores. Os valores dos grafemas dependem do tipo de relações que estabelecem com os *fonemas*. O valor de “s” em *casa* não é o mesmo valor de “s” em *sapo*. *Sons*, por sua vez, não são sinônimos de *fonemas*. Ao arrastarmos uma cadeira, por exemplo, teremos um *som*, mas não um *fonema*. Os *fonemas* são, para Camara Jr. (2007 [1970]), um conjunto de traços distintivos; são as menores unidades constitutivas da fala humana.

Envolvendo *grafemas* e *fonemas*, a *leitura* e a *escrita* e seus processos de aprendizagem são diferentes, cada um possui suas singularidades. Para Soares (1995), esses processos possuem diferenças tão grandes que é possível uma pessoa dominar a leitura sem ser bom escritor ou escrever bem e ter dificuldades de leitura. A autora afirma que ler e escrever implicam habilidades e conhecimentos díspares:

Assim, ler, da perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 1995, p.8).

Escrever, por sua vez, “é mais complexo que ler” (SCLIAR-CABRAL 2003a, p.123). Diferentemente da leitura, na qual as relações entre grafemas e fonemas já estão prontas, bastando que o leitor as codifique, o escritor necessita construir as complicadas relações do

sistema alfabético descritas pela autora, o que dificulta o processo. Conceitualmente, Magda Soares (1995, p.9) assegura que

As habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até à capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial. E, tal como foi afirmado com relação à leitura, também aqui não são categorias polares, mas complementares: escrever *é* um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e *é também* um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita.

Apesar da relevância de todas as habilidades e conhecimentos presentes na leitura e na escrita, nos deteremos, para finalidades de registro e não de descrição do sistema – o que foge ao escopo desta dissertação – nos eixos sobre os quais se constituem os processos de *decodificação* e de *codificação*. Importa considerar que o sistema alfabético do português possui vinte e seis letras que, isoladas ou combinadas, têm como função representar os grafemas que, por sua vez, estabelecem relações com os *fonemas*. Para Scliar-Cabral (2003b), o sistema alfabético da língua portuguesa caracteriza-se por considerável complexidade, por isso é importante que os professores levem em consideração, na hora de alfabetizar, os valores atribuídos aos grafemas *independentes do contexto*, os *dependentes do contexto* e os *valores imprevisíveis*.

Os valores *independentes do contexto*, também chamados de *biunívocos*, são os que mantêm relação estável entre grafemas e fonemas tanto na leitura quanto na escrita; ou seja, o grafema sempre representará o mesmo fonema e vice-versa. No quadro de valores apresentados por Scliar-Cabral (2003b), destacamos “p” e /p/, “b” e /b/, “t” e /t/ “d” e /d/, “f” e /f/, “v” e /v/.

Quanto aos valores *dependentes do contexto*, eles se caracterizam, de acordo com a autora, em grafemas e fonemas dependentes da posição e dos grafemas/fonemas que vêm antes e/ou depois. Podemos exemplificar, na leitura, o caso da letra “s” em início de vocábulo e de sílaba interna entre vogais. Na primeira situação, trata-se de um grafema que tem valor de /s/, como em *sala*; na segunda, trata-se de um grafema que tem valor de /z/, como em *casa*. Já na escrita, o fonema /l/ em início de vocábulo é sempre grafado com “l”, são

exemplos *lata* e *luz*; o mesmo não ocorre com o grafema “l”, na leitura, em final de vocábulo e de sílaba interna; nesse caso, pode ser representado pelos alofones /l/ ou /w/, dependendo da variação dialetal, como em *pastel* e *alma*.

Os valores *imprevisíveis*, denominados *competitivos*, são, segundo Scliar-Cabral (2003b), os mais difíceis de serem aprendidos pelos alfabetizandos, pois não possuem regras que os diferenciem. Os exemplos são inúmeros, mas nos deteremos nos casos do fonema /ʃ/, na escrita, que, em posição intervocálica, é grafado com “ch” ou “x” – *chuchu* e *puxo*, por exemplo; quanto à letra “x”, na leitura, pode constituir grafema com valores /ʃ/, /s/ e /k(i)s/ entre grafemas que representam vogais – *abacaxi*, *máximo* e *fixação*; já o fonema /s/, na escrita, pode ser representado pelos grafemas “ss”, “ç” ou “sç” antes de vogal, em início de sílaba interna, entre vogal ou semivogal – *amasso*, *faço* e *nasço*.

Evidentemente, tais relações têm espectro amplo e são tratadas exaustivamente por Scliar-Cabral (2003a; 2003b). Não é nosso propósito esquadrihar essas relações porque não constituem, em si mesmas, foco de nosso estudo. Essa condição, porém, não nos exime de *registrar sua existência, exemplificando sua natureza e documentando sua complexidade*, uma vez que compreendemos tais relações entre grafemas e fonemas – e vice-versa – como necessariamente implicadas no aprendizado da escrita alfabética, compreensão que não traz a defesa ou a condenação do método fônico. Trata-se de uma propriedade de línguas de escrita alfabética.

Assim, a complexidade do sistema alfabético é item de relevância no ato de alfabetizar. Frade (2003) afirma que, a partir dos estudos sobre o uso social da escrita e dos processos psicológicos a respeito da construção desses conhecimentos, o ensino do código foi esquecido no discurso de muitos alfabetizadores e nas pesquisas sobre o tema. A autora defende – e nós ratificamos – o entendimento de que

precisamos recortar e descrever, no conjunto de práticas de letramento, aspectos específicos que provocam sucesso no trabalho com decodificação, para torná-los públicos, sem receio de que uma discussão metodológica seja considerada um retrocesso (FRADE, 2003, p. 29).

Conhecer a complexidade do sistema alfabético parece ser tarefa do alfabetizador; para isso agências formadoras precisam criar espaços

que viabilizem tal conhecimento que, no bojo dos usos sociais da escrita, é parte fundamental no processo de alfabetização.

2.3 METODOLOGIAS COM ENFOQUE EM CONTEXTOS DE SENTIDO: DESDE A PALAVRA ATÉ O TEXTO/DISCURSO

Diferentemente dos *métodos sintéticos*, as metodologias com enfoque em contextos de sentido tendem a iniciar o processo de alfabetização por unidades significativas da língua. Os *métodos analíticos*, por exemplo, começam o processo pela *palavra*, pela *sentença* ou por *histórias*; seus adeptos se preocupam com as unidades de sentido, mas o foco não está no uso social da escrita.

Já os estudos de Emilia Ferreiro apresentam outra direção teórica. Essa estudiosa, em livro muito conhecido que escreveu com Ana Teberosky (1985), registrou a forma como crianças em contato inicial com a escrita criam hipóteses sobre o ato de escrever, confirmando ou não tais hipóteses e percorrendo estágios de desenvolvimento no domínio da escrita, desde o estágio *pré-silábico*, passando pelo estágio *silábico*, o estágio *silábico-alfabético* e, finalmente, o estágio *alfabético*. A autora não propunha um método de alfabetização, mas suas ideias, em muitos espaços escolares, foram tomadas como tal e, em alguns desses espaços houve compreensões equivocadas sobre o ideário construído por Ferreiro.

Outro ideário educacional presente nas escolas brasileiras é a vertente sócio-histórica representada pelo pensamento de Lev Vigotski. As bases marxistas do pensamento vigotskiano e sua defesa de que a apropriação do conhecimento se dá pelas relações da criança com interlocutores mais experientes e que, nessas inter-relações, tais interlocutores atuam sobre a chamada *zona de desenvolvimento imediato*¹⁸ das crianças (VIGOTSKI, 2008 [1984]) tiveram expressivo

¹⁸ Preferimos, aqui, o termo *imediato* ao termo *proximal*, como o faz Paulo Bezerra, na tradução de “A construção do pensamento e da linguagem”, publicação da editora Martins Fontes, no ano de 2001. Escreve o tradutor: “Por que *imediato* e não esse esquisito *proximal*? Por dois motivos. Primeiro, o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáchee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blízkií*, que significa *próximo*. Logo, *blijáchee* significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita do conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível de seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de

impacto na educação nacional. Na alfabetização, essas ideias, em boa medida, resgataram – nos espaços educacionais em que o pensamento de Ferreiro havia sido mal compreendido (BARBOSA, 2010) – o papel do professor no processo de apropriação da escrita por parte das crianças e a necessidade de o professor incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* – aquilo que a criança não consegue ainda fazer sozinha, mas conseguirá se alguém mais experiente a ajudar.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, outro pensador russo, também fundamentado no ideário marxista, começa a ganhar projeção em nível nacional: Mikhail Bakhtin. As ideias de Bakhtin sobre *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) ganharam espaço nas escolas do país, incluindo o campo da *alfabetização*. A concepção de *gêneros do discurso* defende a linguagem como mediadora/instituidora das relações sociais – tal qual acontece no pensamento vigotskiano: relacionamo-nos com o outro e com o mundo por meio da linguagem.

Essa vertente de pensamento toma a língua como objeto social e, no que diz respeito à ação escolar, fundamenta que devemos ensinar a língua materna na escola valendo-nos de *gêneros do discurso*, concebidos como as formas relativamente estáveis por meio das quais as relações humanas se estabelecem (BAKHTIN, 2003 [1952/53]). Essas formas de interação orais ou escritas, que têm lugar em diferentes esferas da atividade humana – esfera do jornalismo, esfera acadêmica, esfera escolar, esfera religiosa etc. – passaram a ser compreendidas, a partir dos PCNs, como o *objeto* de ensino e de aprendizagem de língua materna.

2.3.1 Método analítico: particularidades e historicização

Métodos que partem de unidades significativas da linguagem, as quais abrangem a palavra, a frase, a oração, a história, o texto livre ou as experiências com a linguagem são denominados analíticos (BRASLAVSKY, 1988, p.42). São baseados, de acordo com Mortatti (2006), na concepção biopsicofisiológica da criança e na sua compreensão sincrética do mundo e devem partir do “todo”, que pode

ser a palavra, a sentença ou a historieta em direção aos seus menores constituintes. Essa metodologia defende

a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p.26).

O *método analítico*, também chamado de *global*, foi criado, segundo Elias (2000), por Ovide Decroly, teórico da Escola Nova¹⁹ que defendia uma escola para a vida e pela vida e um currículo que considerasse os interesses das crianças. Na alfabetização, o autor acreditava em um processo visual, ideográfico e concebia que, exposta aos atos de leitura significativos, a criança teria vontade de aprender a ler. Pelo *método global*, segundo Decroly, a criança teria acesso às unidades concretas da língua, ao contrário de o fazer por meio do estudo asséptico das sílabas e dos fonemas, os quais não são significativos para os alfabetizandos.

Em breve historicização, retomamos a categorização histórica dos métodos de alfabetização no Brasil realizada por Mortatti (2000), a que fizemos menção anteriormente. Importa registrar que a primeira fase descrita pela autora compreende o período de 1876 a 1890 e se caracteriza pelo enfoque analítico. Naquele período, foi divulgado no Brasil por Silva Jardim o *método João de Deus* contido na Cartilha Maternal, metodologia, segundo Mortatti (2000), de fundamentação positivista cujo enfoque estava no ensino da palavra. No método da palavrção,

lê-se desde logo a palavra, partindo da mais facil para a mais difficil, da simples para a composta. A natureza, meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar?

¹⁹ Proposta de ensino que surgiu na Europa e nos Estados Unidos no século XIX e se consolidou no século XX. Propõe, simplificadamente, uma educação centrada no aluno e a aprendizagem a partir do interesse da criança. No Brasil, o movimento se firma com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (DI GIORGI, 1992).

Falando palavras; como aprendemos a lêr? É claro que lendo essas mesmas palavras. A palavrção, pois, é o único processo racional (SILVA JARDIM, 1884, p.12 *apud* MORTATTI, 2000, p.49).

Silva Jardim e os defensores do *método da palavrção* criticavam os *métodos sintéticos*, protagonizando disputas conceituais com os adeptos desses mesmos métodos. O *método da palavrção* parece não ter tido fôlego no Brasil, mas, segundo Mortatti (2000), contribuiu para a constituição da *alfabetização* como objeto de estudo e para o entendimento de que o ensino da leitura e da escrita envolve especificidades metodológicas.

O segundo período descrito por Mortatti (2000) se refere à institucionalização do *método analítico*. No final do século XIX, aconteceu a reforma das redes de ensino paulistas ancorada no ideário positivista, cujo propósito era a busca da cientificidade. A partir dessa reforma e da criação da Escola Modelo – anexa à Escola Normal de São Paulo –, o *método analítico* passou a ser divulgado de modo institucionalizado.

O processo de normatização e instauração desse *método* aconteceu por meio da criação de outras Escolas-modelo, no estado de São Paulo e em outras regiões do Brasil, organizadas tais escolas sob concepções analíticas. Também naquele período, que corresponde até aproximadamente 1920, com a instituição da Reforma Sampaio Dória²⁰, foram adotadas oficialmente cartilhas analíticas e foram produzidos artigos, traduções e relatos de experiências sobre o tema.

Em meados de 1910, o *método analítico* se tornou obrigatório para todos os professores paulistas, o que não impediu defensores do método sintético de prosseguir na defesa e aplicação de seu ideário naquele estado. Entre os adeptos do *método analítico de alfabetização*, houve divergências, diferenças procedimentais visibilizadas nas cartilhas e defendidas pelos professores paulistas da Escola Normal tanto quanto pelo fluminense João Köpke. Em entrevistas concedidas a Manoel Bergström, publicadas em jornais da capital do Estado, críticas são veementes a esse movimento:

²⁰ A Reforma Sampaio Dória se fez valer pela Lei 1750 de 1920 e propôs autonomia didática para os professores.

Embora não desconsiderem o trabalho do fluminense e nem deixem de reconhecer seu método e a influência de suas ideias, esses professores paulistas consideram desnecessário e mesmo prejudicial adotarem-se as cartilhas de Köpke e seu processo, uma vez que o modo de processar “o método analítico no ensino da leitura aos analfabetos” praticado nas escolas públicas paulistas é o ideal, respeitando as leis científicas do aprendizado da leitura e apresentando, então, resultados “verdadeiramente surpreendentes”: 70% de promoções... (MORTATTI, 2000, p.119).

Naquele período, o termo *alfabetização* popularizou-se, e uma nova tradição foi fundada: *o como ensinar* passou a se mostrar mais importante do que *a quem ensinar*, o que, segundo Mortatti (2000), passou a subordinar a *ordem psicológica* da criança à didática e aos métodos de ensino da leitura e da escrita. Em fase seguinte, nessa cronologia descrita pela autora, houve a valorização do universo psicológico e da maturidade da criança em detrimento dos métodos de alfabetização; a difusão dos Testes ABC formulados por Lourenço Filho e propostas de métodos mistos de alfabetização foram as principais características do terceiro momento histórico, que compreende o período de 1920 a meados da década de 1970 e foi denominado pela autora como “alfabetização sob medida”.

Nesse tempo, entendendo haver fracasso da alfabetização no Brasil, Lourenço Filho, inspirado nos princípios da Escola Nova, apresentou a hipótese “da existência de um nível de maturidade – passível de mensuração – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147). Para medir esse nível, o estudioso formulou os *Testes ABC* com a função de fazer diagnósticos ou prognósticos psicológicos para definir os perfis dos alunos e formar classes homogêneas. Assim como nos outros períodos, os métodos que predominaram anteriormente não deixaram de coexistir, contudo, surgiu a tentativa de conciliação entre os *métodos sintéticos* e *analíticos*, nos chamados *métodos mistos* ou *ecléticos de alfabetização*.

Os *métodos mistos* e os *Testes ABC*, assim como nos outros períodos descritos, não resolveram problemas expressivos da alfabetização brasileira. Isso porque o método não pode solucionar todos os impasses da alfabetização. Como afirma Braslavsky (1988, p. 47):

Não é uma panacéia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas.

Dessa forma, na década de 1980, segundo Mortatti (2000), com o processo de redemocratização do Brasil e o persistente fracasso escolar, novíssimos estudos puderam fazer parte do quadro teórico das academias e escolas do país, como foi o caso do *construtivismo* de Emilia Ferreiro.

2.3.2 O construtivismo de Emilia Ferreiro

Proposta que surgiu e provocou impactos nos fundamentos do processo de alfabetização no Brasil é o *construtivismo*²¹ de Emília Ferreiro, abordagem teórica que segundo Mortatti (2000), se concretizou no final da década de 1970 e perdurou até 1994, ano do fim de sua pesquisa, caracterizando o quarto período histórico descrito pela autora. Em alguns estados, o eixo de discussão sobre a alfabetização é “deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo” (MORTATTI, 2000, p. 253-254). Nesse período não ocorreu apenas a mudança de técnicas e métodos; as concepções das crianças sobre a escrita começam a ser valorizadas.

Na academia, segundo Mortatti (2000), a alfabetização passou a ser objeto de estudo, e inúmeras pesquisas começaram a ser realizadas.

²¹ O termo *construtivismo* deriva da epistemologia genética de Jean Piaget e pode ser definido, segundo Matui (1995, p.32), “como um sistema de epistemologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de equilíbrio majorante”. Para Emilia Ferreiro (2008 [1992]), a construção de conhecimentos implica reconstrução, por isso, para a criança poder se apropriar da língua escrita, ela precisa reconstruí-la. Buscando desmistificar alguns mal-entendidos, a autora afirma que *construção* não é sinônimo de *aprendizagem*, tampouco de *maturação*, ela envolve além da *reconstrução* os processos de *coordenação*, *integração*, *diferenciação*, etc. O erro, segundo a autora, também tem papel importante na construção do conhecimento; ele gera conflitos que permitem o desenvolvimento.

Artigos, livros, revistas e cartilhas foram produzidos, traduzidos e disseminados. A alfabetização tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de graduação em Pedagogia e Habilitação específica para o Magistério, e Secretarias de Educação adotaram o *construtivismo* como teoria oficial.

A teoria de Ferreiro mudou o foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, concepções propostas anteriormente por Ovide Decroly e Célestin Freinet, mas que não tiveram continuidade e adesão de professores e alunos. (ELIAS, 2000). Emilia Ferreiro buscou explicar as concepções das crianças sobre o sistema de escrita e a compreensão do fenômeno do fracasso escolar, principalmente no que concerne à alfabetização na América Latina. O processo de pesquisa da autora – do qual deriva esse impacto de que tratamos – está exposto no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado em co-autoria com Ana Teberosky (1985).

A proposta tem como base teórica a *epistemologia genética* de Jean Piaget, que concebe o sujeito como o centro da aprendizagem e quem produz o conhecimento na interação com o objeto. As teorizações de Ferreiro prezam pelos erros construtivos e entendem que o desenvolvimento se dá por meio de estágios sucessivos. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky que deu origem à obra referida teve como informantes crianças entre quatro e seis anos e objetivou explicar a forma como esses sujeitos lidavam com a leitura e a escrita; nessa abordagem, as autoras seguramente não propuseram um método de ensino.

Trata-se, na verdade, de um estudo sobre as fases da escrita espontânea da criança, no qual Ferreiro e Teberosky (1985) mostram que, ao longo da alfabetização, a criança passa por cinco níveis progressivos. No primeiro, tem sua própria escrita e não há clara interpretação. Sua escrita se assemelha à forma gráfica com que a criança tem contato. Se for a cursiva, o traço é uma linha ondulada; se letra de imprensa, a criança faz linhas retas e curvas separadas. Na maioria das vezes, existe diferenciação entre desenho e escrita. A criança faz rabiscos distintos dos desenhos representando a escrita, que já é linear; nessa mesma fase, podem acontecer indiferenciações momentâneas entre o icônico e o não-icônico, com o desenho servindo de apoio para o significado da escrita. Nesse nível, a criança só se permite usar um número mínimo e variado de caracteres, que normalmente é constante, mas pode mudar de acordo com o tamanho do objeto escrito.

Na segunda fase, os grafismos são mais próximos das letras, e há a exigência por parte das crianças do uso de um número mínimo de caracteres. Além disso, são usadas somente grafias conhecidas, por isso a criança diferencia as letras em uma mesma palavra, mas, em palavras diferentes, os grafemas usados são os mesmos, só a ordem é alterada. Essa característica, segundo as autoras, pode gerar bloqueio na criança, fazendo com que escreva somente seguindo determinado modelo. Esses dois níveis se enquadram em uma escrita global e estão dentro da chamada fase *pré-silábica*, que é precedida pela fase de fonetização, dividida em hipóteses *silábica*, *silábico-alfabética* e *alfabética*.

Na *hipótese silábica*, começa a existir correspondência entre grafemas e fonemas. Aqui, a criança escreve uma letra para cada sílaba, apesar de as letras poderem ser as mesmas para representar diferentes sílabas. As grafias podem ser diferentes ou iguais, convencionais ou não, e é mantido um número mínimo de caracteres, entretanto essa exigência pode desaparecer momentaneamente. Por conta disso, Ferreiro e Teberosky (1985) assinalam que o indivíduo passa por conflitos quando se depara com dissílabos e monossílabos, já que terá que escrever palavras com uma ou duas letras. Para resolver o dilema, a criança acrescenta mais letras à palavra. Cada letra precisa ser interpretada; para isso, a criança constrói a hipótese de que estão escritos outros nomes pertencentes a objetos congruentes com a palavra que tentou escrever. Por exemplo, se para grafar a palavra “sol” utilizou a letra “o”, irá em seguida acrescentar outras letras conhecidas e formará algo como “vor”, e dirá que no “v” escreveu “céu” e no “r” “lua”. A partir do momento em que ela começa a usar a mesma letra para uma sílaba específica, surgem dúvidas e, para superá-las, pode intercalar nas sílabas uma letra “coringa”.

Em seguida, a criança passa por uma hipótese de transição, a *silábico-alfabética*. Ela começa a viver um conflito entre a hipótese silábica e as formas gráficas observadas na sociedade, descobrindo que é preciso fazer uma análise maior da palavra, e que a sílaba é formada por unidades menores; entretanto, ainda não possui alguns conhecimentos sobre a grafia convencional e acaba apenas duplicando a quantidade de letras por sílaba (FERREIRO, 2001 [1981]).

Por fim, na *hipótese alfabética*, a criança consegue estabelecer claras correspondências grafêmico-fonêmicas. Ela aprende a escrita tal qual se processa na sociedade e, embora revele dificuldades de ordem ortográfica, domina as bases do sistema alfabético.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.219).

Nesse estudo, Ferreiro e Teberosky (1985) tiveram como informantes crianças que não haviam ingressado na escola; contudo, ao trabalharem com outras crianças dentro de uma instituição de ensino, comprovaram que a situação não era muito diferente. Na escola, segundo as autoras, a criança passa por todas as fases. Uma já começa a vida escolar com algumas ou todas as hipóteses internalizadas, o que facilita o processo de aprendizagem. Outras têm mais dificuldade, por não possuírem quase nenhum conhecimento prévio, pois terão de passar, durante a alfabetização, por todas as hipóteses descritas anteriormente. São essas as crianças que seguramente mais precisariam do ensino escolar.

Essa explicitação da aprendizagem da escrita demonstra que, para Ferreiro, as fases de alfabetização acontecem de forma regular, uma seguida da outra; contudo, em outras obras (FERREIRO, 1990; 2001 [1981]), a própria autora explica melhor o que propõe, afirmando que os resultados obtidos com a pesquisa poderiam ser outros, caso o público estudado fosse diferente. Reconhece que há crianças que “pulam” fases e que a maioria delas revela características de uma hipótese e, em seguida, escreve de acordo com outra, podendo até voltar, em alguns momentos, para a fase anterior. Além disso, na própria *Psicogênese da Língua Escrita*, percebemos as diferenças de etapas dentro das classes sociais: crianças com maior contato com a leitura e a escrita desde pequenas alcançam fases mais avançadas com maior facilidade.

A evolução do aprendizado da escrita é mais conhecida na teoria de Ferreiro; contudo ela estudou e pesquisou outros elementos, a exemplo da maneira como a criança se desenvolve espontaneamente no campo da leitura. Com relação ao ato de ler, Ferreiro e Teberosky (1985) definiram alguns níveis de evolução da interpretação de um conteúdo escrito: em um primeiro nível, a criança acredita que apenas os substantivos façam parte da frase e, por isso, desconsideram os outros segmentos. No momento em que é questionada a respeito das palavras que sobraram, responde que estão escritos elementos que se relacionam

com os nomes ditos anteriormente. Nesse mesmo nível, a criança pode estar centrada na forma linguística, mas não compreende a fragmentação da oração. Na fase seguinte, o sujeito percebe o verbo na escrita, ou seja, observa que existem relações entre os nomes usados no processo de referenciação. Na verdade, “a criança passa por uma etapa em que a compreensão básica (ainda que talvez não a única) consiste em supor que o que se indica no texto é o valor particular dos argumentos e da relação que os vincula” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.154).

Em seguida, as crianças compreendem que escrevemos aquilo que falamos, mas rejeitam artigos, algumas conjunções e preposições, pois essas palavras não estão de acordo com o número mínimo de caracteres exigido pela criança nessa fase. Logo depois, estabelecem correspondência entre o lido e o escrito em todos os termos, mesmo sem saber decifrar a escrita.

Ainda no campo da leitura, Ferreiro e Teberosky (1985) estudaram a relação das crianças entre quatro e seis anos e os atos de leitura dos adultos, considerando que elas aprendem imitando os mais velhos. Ao serem questionadas sobre o que são atos de leitura, algumas crianças envolvidas na pesquisa afirmaram que só é *leitura* o que for lido em voz alta. Já outras aceitam a leitura silenciosa, mas acham que folhear não é ler. Outro grupo avança um pouco mais e considera, além da leitura silenciosa, “os gestos, a direção do olhar, o tempo e o tipo de exploração” em se tratando do contato com o material escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.163).

Obedecendo a processos pertinentes ao método clínico piagetiano, os sujeitos foram categorizados em três níveis: no primeiro, as formas de leitura sobressaem-se ao conteúdo, e a criança não consegue antecipar tal conteúdo de um texto. A leitura, segundo as autoras, também só existe se for em voz alta. Em um segundo estágio desse mesmo nível, a criança precisa do desenho para comprovar a escrita, há distinção entre ler e contar; para acontecer o primeiro ato, usam-se letras; para o segundo, desenhos. No segundo nível, a criança consegue compreender o conteúdo do texto e afirma que os livros servem para contar, são histórias de mentira; já os jornais são usados para ler, veiculam informações de verdade e são usados pelos adultos. O conflito neste estágio consiste na não diferenciação da língua oral e da língua escrita. Por fim, no terceiro nível, essa diferenciação acontece.

Essas teorizações de Emilia Ferreiro entraram no Brasil na década de 1980, período em que a redemocratização foi instaurada no país, e a sociedade se organizou em torno de associações de caráter sindical e educacional que possibilitaram o desenvolvimento de novas

pesquisas e a introdução de estudos estrangeiros nas universidades brasileiras (MORTATTI, 2000). Segundo Britto (1997), essa abertura possibilitou a construção de uma nova concepção de ensino e linguagem, alternativa à tradicional, nas universidades. Movimentos pedagógicos transformadores anteriores à ditadura foram retomados.

Com todas essas mudanças muitos educadores apropriaram-se das *novidades* em alfabetização; houve quem o fizesse de forma equivocada, transformando proposições teóricas em *método*, internalizando a teoria sem refletir sobre ela; isso, sob vários aspectos, em decorrência da urgência de superar o fracasso escolar que parecia eliciar-se em toda a América Latina (FERREIRO, 1990). Houve, em muitos entornos de escolarização, sob o ponto de vista metodológico, transferência direta do plano psicológico para o pedagógico. Vários professores passaram a ver *crianças silábicas*, *silábico-alfabéticas* e *alfabéticas*. Porém, *pedagogia* e *psicologia* são territórios diferentes, é preciso investigar aspectos da primeira a partir da teoria da segunda (FERREIRO 1990).

Além disso, importa considerar que os níveis de conceitualização servem apenas para conhecimento do professor e para formar grupos heterogêneos de modo a ajudar os alunos, não para rotulá-los. As fases têm a função de auxiliar os professores a propor atividades para os alunos avançarem e não para aplicar exercícios que se restrinjam à hipótese em que a criança se encontra. Devem ser usados textos que façam sentido e não palavras, sílabas ou letras soltas, pensando que a criança não consegue compreender mais do que isso porque está nesse ou naquele nível (BARREIRA, 1991).

O construtivismo de Emilia Ferreiro teve impacto grande no ensino da leitura e da escrita no nosso país, sobretudo na década de 1980. Ainda hoje essa vertente parece presente em muitas escolas. Entendemos, assim, relevante compreender as concepções dos professores que se valem desses postulados em seu trabalho como alfabetizadores.

No decorrer da História da educação, as discussões sobre *alfabetização* ficaram muitas vezes limitadas aos métodos, as concepções das crianças geralmente não eram consideradas. Ao apresentar as hipóteses da leitura e da escrita espontânea da criança, Emilia Ferreiro deu uma importante contribuição para a educação na América Latina, mostrou que “as crianças não chegam ignorantes à escola, que têm conhecimentos específicos sobre a língua escrita, ainda que não compreendam a natureza do código alfabético” (FERREIRO, 2008 [1992], p. 69).

A estudiosa enfatiza que o ensino da língua escrita foi, e continua sendo em alguns lugares, limitado ao ensino do código alfabético e de uma técnica. A escrita, que é um produto cultural, foi transformada pela escola em objeto escolar, sendo ensinada de maneira mecânica e artificial. Os estudantes, por sua vez, não se interessam por ela por não perceberem o sentido da escrita para suas vidas (FERREIRO, 2008 [1992]; 2009 [2002]).

Com essa falta de interesse pela escrita visível em muitos entornos de escolarização, a repetência e a evasão escolar persistem em escolas latino-americanas, situações que geram o aumento do analfabetismo e do número de pessoas que chegam ao Ensino Superior com dificuldades nos processos de leitura e escrita. Para Ferreiro (2008 [1992], p.17), “as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas” por limitarem o ensino da leitura e da escrita a uma técnica.

Em seus textos, a autora mostra que crianças que aprendem com suas famílias o sentido da escrita e suas funções na sociedade têm maior facilidade para se alfabetizar. Enquanto as que vivem em meios onde a escrita é pouco ou nada presente necessitam exclusivamente da escola para se apropriarem das suas funções.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 2008 [1992], p. 23).

Essas constatações, desenvolvidas por meio de pesquisas, sugerem que a criança reinventa o sistema de escrita ao se alfabetizar, não apenas o codifica e decodifica. Isso não significa que os métodos de alfabetização não são importantes, tampouco que a alfabetização é um processo espontâneo; pelo contrário, “existem conhecimentos específicos que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou criança maiores)” (FERREIRO, 2001 [1981], p. 56), ou seja, a língua escrita precisa ser ensinada.

As crianças a partir do momento em que nascem estão aprendendo; os adultos que estão ao seu redor não deixam de conversar

com elas, por exemplo, porque ainda não sabem falar²². Contudo, isso nem sempre acontece na língua escrita; os professores, muitas vezes, tentam limitar o conhecimento infantil ao que está sendo ensinado na escola; é difícil para alguns deles perceber que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa antes da alfabetização (FERREIRO, 2001 [1981]). Para Ferreiro (2008 [1992]) é fundamental que os professores identifiquem os conhecimentos prévios da criança e deixem-nas agir como se fossem leitoras e escritoras para que compreendam desde a pré-escola as funções da escrita na sociedade.

Revisando teoricamente as obras de Emilia Ferreiro, podemos perceber que umas das suas principais contribuições para a alfabetização foi a comprovação de que a criança, no momento em que entra na escola, possui conhecimentos e constrói hipóteses sobre a língua escrita, e que tais conhecimentos e hipóteses precisam ser considerados pelo professor durante o processo de alfabetização. Essa constatação, contudo, não sugere, apesar dos muitos equívocos de interpretação da teoria de Ferreiro, visão espontaneísta do ensino, na qual o professor fica em segundo plano enquanto a criança aprende sozinha. A teoria da autora tampouco propõe um método de ensino, conforme algumas interpretações desses estudos parecem suscitar.

2.3.3 Implicações do pensamento de Vigotski e Luria a respeito da alfabetização

Teorizações de Emilia Ferreiro descritas na seção anterior têm por pressuposto a epistemologia genética de Jean Piaget, que, segundo Duarte (2006), apresenta ancoragem biologizante e interacionista; sua unidade de análise é a interação entre o sujeito e o objeto. Smolka (2003) converge com essa compreensão ao assinalar que Ferreiro mostra a interação direta da criança com a escrita e não apresenta, por não estar dentre os seus objetivos, a função da escrita socialmente mediada e constitutiva.

Tendo discutido, na seção anterior, o pensamento de Ferreiro, importa que registremos nossa compreensão de que o professor, como

²² Ainda que haja razões para a autora pospor *fala* e *escrita* lado a lado, ressalvamos a compreensão da natureza distinta desses dois processos em se tratando de aquisição/aprendizado.

mediador da aprendizagem, tem papel muito importante na apropriação da leitura e da escrita por parte de seus alunos. Isso remete aos estudos de Vigotski (2008 [1984]) sobre *desenvolvimento e aprendizagem*. Segundo o autor russo, internalizar conhecimentos significa tornar *intrassubjetivo* um conteúdo a partir da *intersubjetividade*; ou seja, por meio das relações entre os indivíduos.

Sob essa perspectiva, diferentemente de Piaget – para quem importa que um estágio específico de desenvolvimento seja atingido para que determinadas aprendizagens sejam possíveis –, Vigotski (2008 [1984]) agencia o papel da mediação de um *outro* mais experiente, o qual incide sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do aprendiz de modo que a *aprendizagem* desencadeie o *desenvolvimento*. A oposição, em relação ao pensamento de Piaget, no que diz respeito à direcionalidade desses dois fenômenos, se dá exatamente em razão da compreensão de que as apropriações intrapsicológicas se consolidam por meio das relações interpsicológicas. Assim, os dois processos – *desenvolvimento* e *aprendizagem* – acontecem em conjunto desde o primeiro dia de vida da criança; isso quer dizer que, antes de aprender algo novo, há uma *zona de desenvolvimento real*, que é, para Vigotski (2008 [1984], p.95), “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados.”

A *aprendizagem* e o conseqüente *desenvolvimento* acontecem na *zona de desenvolvimento imediata*:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2008 [1984], p. 97).

A *zona de desenvolvimento imediata* – ZDI – caracteriza-se pelas funções que ainda não amadureceram no indivíduo, ou seja, ainda estão no estágio embrionário; elas são, para Vigotski (2008 [1984]), os “brotos ou as “flores” do desenvolvimento. Dessa forma, a ZDI de hoje será a ZDR do futuro, ou seja, o que a criança só consegue fazer hoje com a ajuda de alguém mais experiente, poderá fazer sozinha amanhã. Assim, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento

mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediata] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2008 [1984] p. 98).

Em se tratando do aprendizado da modalidade, essas teorizações constituem aporte para a concepção vigotskiana de que a escola precisa ensinar a escrita para as crianças como um todo, e não apenas o código. O ensino da língua não pode ser artificial e mecânico, necessita ser realizado como atividade cultural por meio de um mediador experiente, seja o professor ou um interlocutor que domine tais processos. Importa, para as apropriações *intrassubjetivas*, que as vivências *intersubjetivas* signifiquem para a criança. O ensino da língua escrita, devido a sua complexidade, não pode acontecer de maneira mecânica.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 2008 [1984], p.126).

Vigotski (2008 [1984], p.144-145) defende que a escrita deve ser ensinada de forma natural²³, com significado e relevância para a vida da criança. Para ele, “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. Sob essa perspectiva, ajudar as crianças a compreender os signos da escrita implica desvendar a pré-história da língua escrita, ou seja, o que leva as crianças a escrever. Ao tentar fazer isso, Vigotski (2008 [1984]) mostrou que, para a criança se apropriar da língua escrita, é importante que participe de atividades que envolvam o simbolismo dos gestos, do brinquedo e do desenho; essas três instâncias funcionariam como estágios preparatórios para o desenvolvimento da escrita das crianças.

Luria (2006 [1988]) também se dedicou aos estudos da pré-história da escrita na criança, estudo que, diferentemente de Ferreiro – cujo propósito, tal qual Piaget, era uma descrição formal da cognição no

²³ Entendemos *natural*, aqui, como inserida nas práticas culturais.

caso da psicolinguista, no que tange ao aprendizado da escrita –, tem como mote a historicidade do sujeito, o percurso de suas vivências na cultura em que se insere. Para Luria (2006 [1988]), a história da escrita começa antes de a criança entrar na escola, por meio da aprendizagem de técnicas primitivas. Assim como Vigotski, Luria (2006 [1988], p.145) acredita que a apropriação da língua escrita se dá por mediação no âmbito das relações intersubjetivas historicizadas, e o escrever pressupõe “a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) com signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar”.

Em atividade de pesquisa, o autor buscou descrever os estágios da escrita pelos quais as crianças passariam antes de entrar na escola. No primeiro deles, chamado de fase *pré-escrita* ou *pré-instrumental*, o sujeito identificaria a escrita como brinquedo, não a vendo como instrumento ou meio; apenas imitaria a maneira por meio da qual o adulto escreve: “o escrever está[ria] dissociado de seu objeto imediato e as linhas são[seriam] usadas de forma puramente externa” (LURIA, 2006 [1988], p.150). O foco é a linguagem – nesse caso, a modalidade escrita – como instrumento de mediação simbólica, tal qual proposto por Vigotski (2008 [1984]).

Após esse estágio inicial, a criança passaria a fazer as primeiras diferenciações dos seus rabiscos. Dependendo do tamanho da sentença ditada ou da forma dessa mesma sentença, tanto quanto dependendo do tamanho ou da cor do objeto referenciado na fala do adulto, os rabiscos feitos pela criança mudariam de configuração ou posição. Posteriormente, a criança passaria por uma fase pictográfica, usando o desenho para registrar as sentenças ouvidas e lembrar, no futuro, de cada uma delas – eis a linguagem como *mediação simbólica*. Por fim, no momento em que não mais conseguisse representar todas as frases por meio de desenhos, a criança se aproximaria da escrita simbólica.

Teoricamente, a pré-história da escrita acabaria, segundo o autor, no momento em que a criança entraria na escola; contudo, mesmo estando no processo de apropriação da escrita e utilizando algumas letras convencionais, essa mesma criança poderia apresentar uma escrita indiferenciada, pois estaria no limite entre a pré-história da escrita e as formas culturais de que se compõem suas vivências. Essas teorizações de Luria (2006 [1988]) não parecem ter tido largo curso junto aos alfabetizadores brasileiros, limitando-se a menções pontuais sem grandes adesões.

Ainda em se tratando desse ideário epistemológico, uma das questões pulsantes nas discussões sobre alfabetização possivelmente sejam as (im)possíveis interfaces entre o pensamento de Emília Ferreiro – Piaget, na essência epistemológica – e Vigotski no âmbito da alfabetização. Diferentes leituras e interpretações são feitas das obras de Vigotski. Muitas delas, de acordo com Duarte (2006), tentam anular os fundamentos marxistas da teoria do autor e procuram aproximá-lo de concepções neoliberais e pós-modernas centradas no lema do “aprender a aprender”. Para Duarte (2006), o neoliberalismo e o pós-modernismo buscam reproduzir a ideologia da classe dominante e perpetuar o capitalismo, o que não acontece na teoria de Vigotski, que é fundamentada na concepção histórico-social do ser humano. O “aprender a aprender”, por sua vez, pressupõe que é preferível que o indivíduo aprenda sozinho, que desenvolva seus métodos de aprendizagem e consiga se adaptar à sociedade em constante mudança (DUARTE, 2006). Essas concepções parecem ser contrárias as de Vigotski, que preza pelo papel do *outro* no processo de aprendizagem.

Duarte (2006) assinala que alguns teóricos que estudam Vigotski tentam conciliar as teorias desse autor com as de Piaget, o qual defende o conhecimento como função adaptativa ao meio ambiente, fazendo referência ao processo biológico de interação do indivíduo com esse mesmo meio, que existe independentemente de o sujeito estar presente nele. Piaget preza pela interação entre o sujeito e o objeto, e a sociedade, nesse ideário, é compreendida como o somatório das características individuais. Para Duarte (2006), é inconcebível harmonizar essas concepções com as de Vigotski, que idealiza o ser como social e histórico numa perspectiva marxista.

A justificativa para os autores mencionados por Duarte tentarem coordenar as teorias de Vigotski e Piaget é a de que é preciso

defender a necessidade de o construtivismo piagetiano ser complementado pela valorização das interações intersubjetivas, mediadas por elementos culturais como a linguagem. Segundo esses intérpretes essa seria a contribuição específica da teoria vigotskiana ao construtivismo. Por outro lado, o interacionismo de Vigotski deveria ser complementado pela defesa do caráter ativo, operativo e construtivista do processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, defesa essa que seria o ponto forte do construtivismo piagetiano (DUARTE, 2006, p.112).

Para o autor, essas aproximações não são possíveis, porque as duas teorias são de naturezas diferentes, e nenhuma delas precisa de complemento; elas são completas em si mesmas. A teoria de Piaget não necessita das interações interindividuais, porque é interacionista no plano da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. Da mesma forma, os estudos vigotskianos não precisam ser complementados pelo caráter ativo do processo de apropriação piagetiano, pois ele está presente na dialética entre objetivação e apropriação, propostas pelo autor russo.

As teorizações de Vigotski e de Luria ganharam espaço nas discussões sobre alfabetização em um momento histórico em que o pensamento de Emília Ferreiro começava a ser colocado em xeque no cenário nacional – segunda metade dos anos 1990 –, sobretudo, em nosso entendimento, em razão dos equívocos que caracterizaram muitas das filiações construtivistas em nível nacional, especialmente o espontaneísmo e a denegação da figura do professor, já comentados.

Com o advento desse novo ideário, a dimensão social do processo de alfabetização parece ter recrudescido, trazendo consigo a preocupação em mediar a apropriação do código alfabético em contextos de sentido, valorizando a língua em uso. Essa vertente se viu fortalecida com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa documento com ancoragem teórica no pensamento vigotskiano e, especialmente, no pensamento bakhtiniano, do que decorreu, em muitos espaços educacionais, o enfoque em alfabetizar por meio dos *gêneros do discurso*.

2.3.4 Implicações do pensamento de Mikhail Bakhtin para a alfabetização

No que respeita ao pensamento bakhtiniano, importa registrar que Mikhail Bakhtin é, tanto quanto Vigotski e Luria, autor russo filiado ao marxismo e comprometido com a corrente sócio-histórica. Dentre os muitos estudos que realizou, Bakhtin se interessou pela linguagem, não como gramática, mas no que se refere às interações verbais concretas, ou seja, os enunciados e os textos. (FARACO, 2007).

Para compreender o que o estudioso entende por *linguagem*, é importante fazer remissão ao conceito de *alteridade* e ao conceito de

dialogismo, formulados por ele. Segundo Faraco (2007), Bakhtin afirma que os indivíduos, apesar de serem únicos, se constituem com base no *outro*; nada somos fora da relação com o outro. Sob esse ponto de vista, nossas enunciações não são adâmicas, originais na essência; elas se compõem de muitas vozes, o que remete ao simpósio universal do existir humano. Nessa perspectiva, constituímos-nos nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem: o *dialogismo* da teoria bakhtiniana sugere que a nossa voz nunca é só nossa, é formada por inúmeras outras vozes marcadas pelas nossas vivências e valores. “As vozes sociais, pela boca dos falantes, vivem em múltiplos e contínuos contatos que constituem uma imensa teia dialógica a que Bakhtin dá o nome de heteroglossia *dialogizada*” (FARACO, 2007, p. 47).

Bakhtin concebe a língua como objeto social, do que deriva a consideração de que estudar a linguagem faz sentido apenas se o estudo contemplar os diferentes usos que os homens fazem da língua em suas relações intersubjetivas. Escreve o autor (2000 [1929], p. 95): “Em suma, um método eficaz e correto de ensino [de línguas] prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.” Essas considerações têm tido impacto sobre o processo de alfabetização em muitos entornos, em nível nacional. A mesma direção, Bakhtin (2003 [1952/53], p. 282-283) sustenta que:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar [e, para as finalidades desta dissertação, aprende a ler e escrever] significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, evidentemente, não por palavras isoladas).

Esse ideário teve – e ainda tem – grande impacto no ensino e na aprendizagem de língua materna em escolas brasileiras, estendendo-se, em inúmeros espaços educacionais, para as atividades relacionadas à alfabetização. A compreensão de que o estudo da língua faz sentido se acontecer em contextos de uso – concepção que já vinha ganhando lugar nacionalmente em decorrência do advento do ideário vigotskiano – ressignifica-se para a compreensão de que importa ensinar a língua materna tendo os *gêneros do discurso* como instrumentos de interação, tal qual propõe Schneuwly (2004, p. 137), com base no conceito vigotskiano de *instrumento*:

Uma maneira metafórica e heurísticamente fecunda de definir os gêneros textuais consiste e encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente construídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente em uma situação. Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico, que materializa, por sua forma, a finalidade a que serve e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação. A apropriação desses instrumentos – ou gênese instrumental – pode, a partir disso, ser compreendida como um processo que cria novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta.

Em se tratando dos *gêneros do discurso*, vale mencionar que a língua, de acordo com Bakhtin (2003 [1952/53], p.262), é empregada por meio de enunciados orais e escritos, que se caracterizam por *conteúdo temático, estilo e construção composicional* específicos. Cada um deles é determinado pelas características de cada esfera da atividade humana. Os enunciados são individuais, contudo, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Os gêneros são heterogêneos e se modificam de acordo com o desenvolvimento de campos de comunicação. Devido ao seu caráter social, podem surgir ou desaparecer da vida das pessoas. Podemos dizer que os *gêneros* instituem as interações humanas,

São correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003 [1952/53], p. 268).

Sob essa perspectiva, conceber que as relações humanas se estabelecem mediadas pela linguagem, em tais *tipos relativamente estáveis de enunciados*, tal qual propõe Bakhtin (2003 [1952/53]), implica empreender um processo de ensino e aprendizagem de língua materna – em se tratando desta dissertação, modalidade escrita – que se institua por meio dos gêneros do discurso, processo que tem tido espaço crescente no universo da alfabetização.

A alfabetização a partir da disseminação de uma concepção de língua como objeto social, com ênfase em *usos situados da escrita*, modificou-se sob vários aspectos e em muitos espaços escolares, sobretudo com a aproximação ao ideário bakhtiniano sobremodo no que respeita aos *gêneros do discurso*. Importa o registro de que, a exemplo de toda teorização que ganha vulgarização científica, as concepções sobre *gêneros do discurso* também têm sido objeto de equívocos, tal qual assistimos com o pensamento de Ferreiro. Dentre elas, podemos citar a objetificação dos gêneros, apontada por Geraldini (2010b), que implica tornar os gêneros conteúdos de ensino, destituindo-os da condição de instrumentos e conferindo a seu estudo dimensão conceitual que leva à verticalização do conhecimento em determinados gêneros, escrutinando-os, como se o objetivo fosse tornar as crianças *experts* na leitura e na produção dos gêneros eleitos para a seriação escolar.

A despeito dessas questões, parece haver, em nível nacional, a preocupação com alfabetizar considerando os gêneros discursivos, no sentido de evitar tomar o ensino da língua escrita em sua imanência, prezando por uma abordagem que considere o fato de essa modalidade da língua prestar-se a instituir relações interpessoais em contextos situados.

É notório que o pensamento de Bakhtin – tanto quanto o pensamento de Vigotski e de Ferreiro – tem infinitos desdobramentos e se caracteriza por um escopo conceitual bastante expressivo. O objetivo dessa abordagem pontual, neste capítulo, é registrar tais tendências de filiação teórica, muitas das quais se revelam bastante evidentes nas

concepções dos alfabetizadores participantes deste estudo. Assim, concluímos este capítulo reconhecendo a natureza pontual da abordagem dessas vertentes, o que se justifica, em nossa compreensão, em nome dos objetivos desta pesquisa.

3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: RELEVÂNCIA DO CONCEITO NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras letramento e alfabetização estão associados. A existência e a manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante.

(KLEIMAN, 2005, p. 11).

Entre as discussões acerca de métodos analíticos e sintéticos, tanto quanto acerca de *desmetodização* ou de conciliação entre domínio do código e usos sociais da escrita, perpassa, nos dias de hoje, o conceito de *letramento*. Tal interpenetração suscita inúmeras discussões, sobretudo, no que se refere a similaridades e distinções entre *alfabetização* e *letramento*. Focalizaremos essas questões nas duas seções que compõem este capítulo.

3.1 CONFIGURAÇÕES DO LETRAMENTO

Segundo Kleiman (1995), o termo *letramento* surgiu nos meios acadêmicos para diferenciar o impacto do uso *social da escrita* e a *alfabetização*, considerando que algumas crianças possuem estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas e que a *alfabetização* é um tipo de prática de *letramento*. Para Kleiman (1995, p.18), *letramento* é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O letramento, de acordo com Britto (2003), vem do termo *literacy* e implica diferentes interpretações do fenômeno social da escrita. O termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986 (SOARES, 1998); a autora mostrou os estudos feitos naquela época sobre *literacy*, “compreendendo este termo como relativo ao estudo das formas e dos usos da escrita, incluindo sua relação com a modalidade oral” (BRITTO, 2005, p.7). Além de *letramento*, *literacy*

pode significar *alfabetização*, *alfabetismo* e *cultura escrita*. Esses conceitos não são equivalentes, mas dificilmente encontraremos o valor exato dessas expressões nos diferentes usos a que se prestam contemporaneamente. Nas palavras de Britto (2005, p.12):

É simplismo supor que são todos equivalentes, ainda que, às vezes, alguns deles se equivalham no uso. Letramento é certamente a palavra mais usada em tempos recentes, podendo receber várias interpretações, dependendo do raciocínio que se desenvolva.

Para compreendermos as diferentes significações do *letramento*, Britto (2003, p.11) propõe algumas distinções:

Uma primeira distinção seria aquela entre os processos pelos quais se estabelece a distribuição dos saberes, isto é, as ações político-pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita e o estado em que se encontram indivíduos ou grupos, isto é, as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita.

O autor também distingue a dimensão individual e coletiva do *letramento*; a primeira se refere às capacidades de cada indivíduo, que são sobrevalorizadas na sociedade contemporânea e desconsideram o conhecimento como produto cultural. A segunda registra as formas de organização social que não se limitam à soma das competências de todos os indivíduos de um grupo, mas se referem ao estabelecimento de padrões de comportamento e às formas de troca, produção, trânsito e organização de produtos culturais (BRITTO 2003; 2005).

Emilia Ferreiro, em entrevista para a Revista Nova Escola (2003) a que já fizemos alusão nesta dissertação, também menciona que *letramento* é a tradução de *literacy*, mas esse termo, segundo ela, é mais compatível com o conceito de *cultura escrita*, processo com o qual a criança tem contato antes mesmo da aprendizagem do código escrito. Para a estudiosa, com o advento do conceito de *letramento* no Brasil, o termo se tornou sinônimo de *compreensão do que se lê*, o que para ela é um retrocesso:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão *letramento*. E o que aconteceu com a *alfabetização*? Virou sinônimo de *decodificação*. *Letramento* passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p.30).

A *cultura escrita*, um dos possíveis significados para o termo *letramento*, é o mais amplo de todos, explicita o modo de produção social e caracteriza uma forma de organização social que tem por base a escrita. A *cultura escrita* não se limita a uso objetivo do escrito, mas está ligada a conhecimentos, modos de comportamento e valores. Dessa maneira, ela toma o processo educacional em uma perspectiva política e o sujeito é visto como alguém constituído sócio-historicamente.

No âmbito das discussões sobre *letramento*, um grupo de estudiosos britânicos – cujo maior expoente parece ser Brian Street – tem se destacado, projetando suas teorizações no Brasil por meio de estudos ligados ao campo da Educação ou da Linguística Aplicada. O fenômeno do *letramento* pode ser visto, segundo Street (1984; 2003), sob a perspectiva de dois modelos: o *autônomo* e o *ideológico*. O *modelo autônomo*, subjacente, no entendimento desse antropólogo, a teorizações de Hildyard, Olson e Greenfield, tem natureza técnica e neutra, separa a escrita da oralidade e desconsidera a aprendizagem escolar baseada na cultura oral, a qual, envolveria o contexto e seria imitativa, enquanto a escrita facultaria o desenvolvimento do pensamento abstrato. Como consequência, a escrita, ao contrário da oralidade, habilitaria ao uso de funções lógicas da linguagem, fazendo com que os membros de sociedades letradas desenvolvessem essas mesmas funções lógicas, o que não se daria com populações ágrafas. Para Street (1984; 2003), o *modelo autônomo de letramento* tem implicações políticas que implicam a divisão dos povos em *lógicos* e *pré-lógicos*, já que tende a caracterizar as populações letradas como superiores intelectualmente.

Ao contrário do *modelo autônomo*, o *modelo ideológico de letramento*, segundo Street (1984; 2003), foca o *letramento* como uso, e não como *tecnologia*, não dicotomiza escrita e oralidade – ambas são concebidas como aspectos inerentes à cultura humana. O contexto sociocultural sustenta esse modelo, no qual a escrita não é estudada

apenas no que respeita ao conteúdo, mas é focalizada a partir dos usos sociais que suscita em contextos específicos e a partir das implicações de empoderamento que traz consigo (BALTAR, 2010).

Mesmo que em uma perspectiva teórica distinta, Bortoni-Ricardo (2004, p.62) converge com essa concepção quando apresenta *eventos de oralidade* e *eventos de letramento* em um contínuo. A autora afirma que “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições”. Assim, um evento de *letramento* pode ser perpassado pela oralidade, e o contrário também pode acontecer.

Britto (2003, p. 12), por sua vez, entende que diferentes interpretações do conceito de *letramento* geram tensão entre as tendências tecnicista e política. A primeira propõe a construção de um “aparato técnico, neutro, anti-político (e, nesse sentido, evidentemente anti-histórico), um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno”. Já na tendência política, “parte-se do pressuposto de que toda a ação e conhecimento humanos são políticos. Nesse caso, a noção de sujeito é captada em função de relações histórico-sociais” (BRITTO, 2003, p.13).

Outro expoente do grupo britânico a que fizemos menção é David Barton. Para ele, o fenômeno do *letramento* se refere às ações diárias das pessoas em que a escrita está envolvida. Trata-se de uma atividade social que pode ser descrita sob a forma de *eventos ou práticas*, os quais correspondem a “all sorts of occasions in everyday life where the written word was a role.” (BARTON, 1994, p. 36).²⁴ As *práticas de letramento*, segundo o autor, caracterizam-se como “common patterns in using reading and writing in a particular situation”. (BARTON, 1994, p. 37).²⁵ Elas correspondem à realização procedimental de um *evento de letramento*. Cada *evento* implica diferentes *práticas de letramento*, e diferentes letramentos podem ser associados a linguagens distintas.

Não nos parece possível, endossando posicionamentos do autor, caracterizar o fenômeno do *letramento* sob uma escala que vai de um nível mais simples até níveis mais complexos, pois tal fenômeno remete a diferentes propostas e a diferentes domínios da vida (casa, escola, trabalho, religião) e, em cada um desses domínios, as pessoas utilizam a linguagem de forma diferenciada. Talvez esse nivelamento seja possível

²⁴ “todos os tipos de ocasiões da vida diária nos quais a palavra escrita desempenha um papel”.

²⁵ “modelos comuns no uso de leitura e escrita em uma situação particular”.

em se tratando especificamente do *letramento escolar*, dado que o processo de escolarização se organiza a partir de níveis mais básicos para níveis superiores.

Para Barton (1994), as *práticas* e os *eventos de letramento* variam nos contextos sociais, dentro das redes de relações das pessoas e de acordo com os papéis sociais assumidos pelos indivíduos; ou seja, se mudamos o papel social, a prática de letramento muda. As *práticas* e os *eventos* são influenciados e controlados pelas instituições que detêm o poder: Estado, Igreja, multinacionais etc. e há discussões sobre empoderamento implicadas nessas influências e domínios.

O fenômeno do *letramento*, sob essa ótica, tem base sociocultural e cognitiva e faz a ligação entre o universo psicológico e o universo social. Nessa discussão, importa reconhecer compartilhamentos em se tratando das experiências de letramento vivenciadas em grupos sociais específicos, mas parece importante reconhecer que cada pessoa tem experiências de *letramentos* distintas, o que se expressa por meio de suas atitudes e ações. Além disso, para os indivíduos participarem de um *evento de letramento*, precisam ser motivados por alguma razão, tanto quanto precisam compartilhar das práticas de letramento que sustentam tais eventos. Aqui, vale remissão a Hamilton (2000), para quem os eventos de letramento são a ponta do *iceberg* do qual as práticas são a base; ou seja, os *eventos* – visíveis porque implicam atividades com a escrita – são sustentados pelas *práticas* – depreensíveis a partir dos eventos, porque implicam valorações e construções culturais em relação aos usos da escrita.

Ancorado em uma concepção histórico-social de subjetividade, Barton (1994) entende que todas as pessoas possuem uma história de letramento, que começa na infância, em casa, na escola e na comunidade, e vai até a idade adulta, na qual as variações e as mudanças continuam a acontecer. Isso remete a Gee (2004) e sua defesa de que a apropriação da língua escrita constitui um processo cultural, que abrange a escola, mas não se limita a ela. Nessa concepção, não faz sentido falar em *letramento restrito* ou *incompleto*, apesar de as pessoas poderem estender suas experiências de letramento infinitamente. Em uma perspectiva histórico-social de subjetividade, os usos da escrita têm uma história de implicações sociais que data da invenção da escrita e que se desenvolve ao longo do tempo; as *práticas de letramento* tendem a ser passadas de geração em geração.

A exemplo do que registramos anteriormente e à luz de Barton (1994), entendemos que o estudo do *letramento* envolve uma dimensão psicológica – representação do mundo para nós mesmos; uma dimensão

social – representação do mundo para os outros; e uma dimensão histórica – vivências da pessoa individualmente, tomadas em um espectro social e de desenvolvimento da cultura.

Outros estudos realizados por Street (2003) apresentam *práticas e eventos de letramento* dentro de contextos *locais e globais*. Segundo o autor, os responsáveis pelo ensino devem levar em consideração as práticas locais de *letramento* daqueles que estão interessados em aprender a ler e escrever e usar a escrita socialmente. Isso não significa, por outro lado, denegar às pessoas o contato com as *práticas e eventos de letramento* formais e utilizadas em grande parte pelas classes dominantes; o desafio parece estar em como fazer isso. Para Street (2003, p.10) esse ideário

não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social.

Street (2003) propõe expandir o *letramento local*, e não apenas transmitir um conhecimento pré-estabelecido. Segundo ele, importa não *fornecer*, tanto quanto não *denegar os letramentos globais*; o foco é a busca da hibridização entre *letramentos locais e letramentos globais*. Essas considerações do autor decorrem de críticas feitas por autoras como Brandt e Clinton (2002), segundo as quais a proposição de que os letramentos são situados incorreria em uma visão ingênua e romântica dos letramentos locais, como se tivessem origens em si mesmos, de modo insularizado. Segundo Street (2003), os letramentos globais não chegam aos diferentes contextos sem sofrer resistências de todo tipo; não são absorvidos, mas ressignificados nos diferentes espaços; influenciam e são influenciados pelos *letramentos locais*.

Algumas pesquisas retratam direta ou indiretamente a importância dos *eventos e práticas de letramento* na vida familiar e escolar das crianças. Podemos citar os estudos de Heath (1992 [1982]) e Lahire (2008 [1995]). Heath (1992 [1982]) pesquisou o modo como os eventos de letramento aparecem nas famílias de crianças de três

comunidades diferentes: uma de classe média e duas de classes populares, e a relação desses eventos com os que a criança vive na escola. O foco da autora é a leitura de histórias ao pé da cama, antes de as crianças dormirem, prática cultural recorrente em muitas comunidades estadunidenses. Na comunidade de classe média – Maintown –, além de realizarem as leituras, os pais fazem perguntas para as crianças, relacionam conhecimentos novos com os antigos e evocam, em outros contextos, as ações dos personagens dos livros lidos; há incentivo à descontextualização e à enunciação de proposições lógicas. Já em Roadville, comunidade de menor poder aquisitivo e de menores níveis de escolarização, tais leituras antes de dormir acontecem, entretanto os pais não relacionam os conhecimentos adquiridos com outras situações do mundo e não encorajam a descontextualização. Por fim, em Trackton, comunidade de maior desprivilégio socioeconômico e com índices de escolarização menores dentre as três comunidades, as famílias não leem histórias para as crianças antes de dormirem; ali, a oralidade é privilegiada.

No contexto escolar, as crianças da comunidade de Maintown não apresentam grandes dificuldades para se adaptar aos eventos de letramento na escola, enquanto as de Roadville precisam de uma extensão dos hábitos de outros domínios, necessitam produzir comentários, criar questionamentos e responder a regras. Precisam também compreender a distinção entre estratégias do discurso e estruturas das diferentes narrativas, além de aprender a relacionar o conhecimento dos livros com outros conhecimentos. Por fim, em Trackton, as crianças precisam potencializar habilidades relacionadas à metáfora, ficção, recreação, exploração de funções e cenário dos itens que elas veem na escola. Resumidamente, essas crianças precisam adquirir na escola o que as crianças de classe média aprenderam em casa: conhecimento e familiaridade com os variados usos a que a cultura se presta:

In contrast to Maintown children's, Roadville children's habits learned in bookreading and toyrelated episodes have not continued for them through other activities and types of reinforcement in their environment. They have had less exposure to both the content of books and ways of learning from books than have mainstream children. Trackton student's present an additional set of alternatives for procedures in the early primary grades. Since they usually have few of the

expected “natural” skills of taking meaning from books, they must not only learn these but also *retain their analogical reasoning practices* for use in some of the later stages of learning to read. (HEATH, 1992 [1982], p.338).²⁶

Outro autor que estudou a importância das atividades de leitura e escrita para o sucesso escolar das crianças em meios populares – embora a língua escrita não tenha sido o foco central de sua pesquisa de cunho educacional-sociológico – foi Bernard Lahire (2008 [1995]). O sociólogo procurou diferenciar sua investigação das pesquisas estatísticas típicas da sociologia massiva, pois elas não abrangem singularidades e particularidades dos entrevistados. Ele procurou estudar a “microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais” (LAHIRE, 2008 [1995], p.31), do que nos interessam, nesta dissertação, os recortes relativos à apropriação e ao uso da língua escrita.

O pesquisador entrevistou membros de 26 famílias de crianças da 2ª série do 1º Grau da educação prioritária da periferia de Lyon, na França, que tiveram diferentes resultados na avaliação nacional no ano de 1991. Muitas dessas crianças fracassaram na avaliação, e outras tiveram sucesso mesmo em meios julgados desfavoráveis. Questão central do estudo foi entender o(s) motivo(s) desse inesperado bom êxito.

Uma das razões do sucesso dessas crianças, segundo o autor, é a presença de membros da família que praticam e participam de eventos de letramento, como leitura de livros, jornais e revistas; escrita de bilhetes, receitas, lista de compras, caderno de contas, agenda; preenchimento de documentos e impostos; classificação de fotografias e idas à biblioteca. O autor mostra que, se todo esse conhecimento não está ao alcance da criança, não ajudará em nada na sua vida escolar:

²⁶ Em contraste com as crianças de Maintown, os hábitos aprendidos em episódios de *bookreading* e *toyrelated*, pelas crianças de Roadville, não tiveram uma continuação em outras atividades, nem reforços em seu contexto social. Elas tiveram menos exposição tanto ao conteúdo de livros quanto a formas de aprendizado através de livros do que têm as crianças da classe média. Os alunos de Trackton apresentam um conjunto adicional de alternativas para procedimentos nas primeiras séries. Considerando-se que eles geralmente têm poucas das habilidades “naturais” esperadas em termos de entendimento do significado dos livros, eles necessitam não somente aprender as habilidades, mas também reter a prática de entendimento por analogia, a fim de ser utilizada em alguns dos estágios posteriores de aprendizado para a leitura.

“não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 338). Segundo ele, é necessário que esse capital cultural seja socializado na família, o que implica convivência com a criança.

Outras crianças com sucesso²⁷ escolar (quase) não contam em casa com familiares que participam de eventos de letramento variados e sistemáticos. Esses pais, contudo, reconhecem a importância da cultura escrita e apoiam as crianças moral e afetivamente. Talvez pudéssemos pensar, aqui, no conceito de *capital axiológico*.

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 172).

Um caso de sucesso escolar relatado pelo autor acontece em uma família desfavorecida culturalmente, mas que reconhece a importância da escolarização:

o segredo do sucesso escolar de Samira reside essencialmente no ethos familiar muito coerente que é posto em prática com muita regularidade e sistematicidade. Os pais exercem um controle moral em todos os instantes, e o controle escolar surge como uma parte entre outras do controle exercido mais amplamente em todos os setores da existência. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 201).

Muitos podem ser os motivos que levam uma criança que tinha tudo para fracassar na escola a ter sucesso. O incentivo, a coerência e a

²⁷ Mantemos, aqui, a expressão usada pelo autor e a concebemos como respectiva à obtenção de escores correspondentes a uma média de notas que faculte a aprovação da criança ao final do ano. Estamos, porém, cientes acerca das implicações educacionais desse termo e da complexa discussão que suscita.

consciência da importância do ensino pela família, a disciplina, o controle, o próprio esforço da criança, o ambiente favorável ao aprendizado, a participação desde cedo em *eventos de letramento*, e outros que não numeramos aqui. Para Lahire (2008 [1995], p.72), não é um único fator que leva a ter êxito na escola, e sim um “conjunto de estados de fatos” que fazem o improvável acontecer.

Resgatando os estudos relatados, percebemos que, para uma criança, independentemente da classe social, conseguir êxito na escola e nos diferentes âmbitos da sua vida que envolvam o uso da leitura e da escrita, é essencial que desde cedo vivencie práticas e participe de *eventos de letramento*. Daí porque, entre outras implicações, o conceito de *letramento* parece de fundamental importância nas discussões sobre *alfabetização*.

3.2 ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Pergunta frequente de alunos de licenciatura e de professores, a diferença entre *alfabetização* e *letramento* causa dúvidas e suscita interpretações. Para Britto (2005), a relação entre esses dois conceitos é uma das questões mais complexas dos usos que se faz da ideia de *letramento* e que geram consequências diretamente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Escreve o autor: “Afinal, haveria de fato oposição entre os dois conceitos? A incorporação do novo conceito nas práticas escolares implicaria modificações nas formas de ensinar e de organizar esses níveis de ensino?” (BRITTO, 2005, p.6).

Tfouni (1995, p.9) afirma que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.” Enquanto que “O *letramento*, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Concepções de Soares (2004b [2001]), já apresentadas anteriormente, convergem para esse conceito; ela afirma que *alfabetização* é a aquisição da tecnologia da escrita, e o *letramento* é o uso em práticas sociais que abrangem a escrita dessa tecnologia.

Apesar de diferenciarem os conceitos, as duas autoras concordam que são indissociáveis e interdependentes²⁸. Soares (2004b [2001]) amplia essa discussão, registrando que a pessoa não necessita ser *alfabetizada* em certa medida para ser *letrada* e que o código escrito precisa ser ensinado em situações de *letramento*, o que implica que *letramento* não é consequência da alfabetização. Outro ponto importante discutido por Soares (2004b) [2001] é que a alfabetização tem um começo e um fim, já o *letramento* é um contínuo não-linear, sem fim; não podemos escolher um ponto para separarmos *letrados* de *iletrados*²⁹.

Em outro trabalho, Soares (2004a) relaciona *alfabetização* e *letramento* resgatando na história a “invenção do *letramento*”, a “desinvenção da alfabetização” e a “reinvenção da alfabetização”. Segundo ela, diferentemente do que aconteceu nos países desenvolvidos, o termo *letramento* surgiu no Brasil para contemplar o uso social da escrita e da aprendizagem inicial da leitura. Dessa forma, os conceitos de *alfabetização* e *letramento* se misturaram e o segundo prevaleceu, fazendo com que o ensino do código escrito fosse esquecido; é o que autora chama de “desinvenção da alfabetização”. Para Soares (2004a), isso pode ter acontecido pela mudança da estrutura do ensino e pela entrada do construtivismo no Brasil.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004a, p.11).

Com o fracasso escolar no processo de alfabetização em muitos contextos e com as críticas que esse processo recebeu, a alfabetização foi “reinventada”. Pesquisas mostraram que a entrada da criança no mundo da escrita se dá pelo ensino do código (alfabetização) e pela

²⁸O Pró-Letramento, documento do Ministério da Educação, também defende que a alfabetização é o ensino do sistema alfabético, e o *letramento* é a entrada do sujeito na cultura escrita; os dois processos são inseparáveis e se complementam. Segundo esse documento, devemos *alfabetizar letrando*.

²⁹Concordamos com Tfouni (1995) que o conceito de *iletrado* é polêmico: haverá de fato *iletrismo* nas sociedades grafocêntricas contemporâneas? Escreve a autora: “não existe, nas sociedades modernas, o *letramento* ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.” (TFOUNI, 1995, p.23).

aquisição das habilidades de uso do sistema alfabético em atividades de leitura e escrita (*letramento*) – a alfabetização aconteceria assim, em *contexto de letramento*.

Por serem os dois processos indissociáveis, Soares (2004a) polemiza a hipótese de escolher um termo para designar os dois conceitos, como propõe Emilia Ferreiro. Para Soares (2004a), é preciso separar os dois conceitos, pois possuem naturezas diferentes e não devem se sobrepor. Britto (2005) entende que essa separação aconteceu devido à inclusão do termo *letramento* na educação, fazendo com que a alfabetização voltasse a ser restringida ao ensino da tecnologia do código escrito, o que, para o autor, não é possível acontecer.

Concordamos com muitas das questões relacionadas aos conceitos de *alfabetização* e *letramento*, entretanto concebemos que a *alfabetização* é parte do fenômeno do *letramento*, ou seja, a primeira é *conteúdo* – entendido o termo, aqui, como *estar contido em* –, o segundo é *continente*. Se considerarmos a alfabetização apenas como ensino do código, estaremos denegando as conquistas de Paulo Freire e Emilia Ferreiro referentemente à ampliação do conceito de alfabetização para as práticas sociais que envolvem a escrita. Por outro lado, o fenômeno do *letramento* parece mais amplo, dado que, nas concepções atuais (STREET; LEFSTEIN, 2007; BARTON; HAMILTON, 1998), agasalha *eventos de letramento* que implicam, inclusive, outras semioses e podem ter a participação de analfabetos.

Ao propor que *alfabetização* seja *conteúdo* e que *letramento* seja *continente*, estamos compreendendo a *alfabetização* com uma das formas de *letramento* – mais especificamente do *letramento escolar* –, singularizada por trazer consigo a necessária focalização/apropriação no/do sistema alfabético. Essa postura leva a questionar expressões como *alfabetização com letramento*, *para o letramento* ou *em contexto de letramento*, o que termina por minimizar o imbricamento efetivo entre os dois fenômenos, dicotomizando-os.

Por serem reflexões presentes nas escolas e curso de formação continuada das instituições educacionais do Sul do país, acreditamos que a discussão sobre *letramento* e as suas relações com a *alfabetização* sejam necessárias para este estudo. Hipotetizamos que os professores, na sua maioria, conhecem ou já ouviram falar o/sobre *letramento*, mas têm representações lacunares, se não confusas, a respeito desse conceito. A despeito, porém, dessas dificuldades de compreensão, não podemos negar a relevância que os estudos de *letramento* ganharam nessa primeira década do século XXI; basta observarmos discussões acadêmicas e textos publicados nos últimos anos sobre *alfabetização*: na

maioria parece haver remissão ao conceito de *letramento*. Ao fim e ao cabo, trata-se de uma discussão inacabada e que há de render muitos embates.

4 ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(FREIRE, 1996, p.47).

Nos capítulos anteriores discutimos aspectos de expressiva relevância para a alfabetização. Questões de cunho *ontológico*, *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico* foram tratadas. Além de todos os temas trabalhados, acreditamos que discussões metodológicas – mesmo que em uma perspectiva introdutória – voltadas especificamente para a prática do professor também são necessárias para este estudo, em razão dos temas topicalizados no processo de geração de dados empíricos, o que suscita a discussão presente neste capítulo.

Ser professor exige preparo em inúmeros campos e acreditamos que a ação docente, em especial a do alfabetizador, é fundamental. Já discutimos, em capítulo anterior, que o processo de apropriação da leitura e da escrita não é natural e, por isso, necessita de um mediação no percurso de apropriação do código alfabético para uso da modalidade escrita nas práticas sociais a que tal modalidade se presta como instrumento na instituição das interações humanas.

Estamos cientes de que a ação mediadora³⁰ do professor não é simples; ao contrário, requer do alfabetizador domínio teórico para elaboração de uma ação consequente, de modo a evitar a mera transposição de conhecimentos teóricos para a prática cotidiana. Além disso, é importante que o professor planeje suas ações com base na *observação*, na *reflexão* e na *avaliação*, pois “observando, analisando e planejando seu cotidiano, o educador alicerça sua disciplina intelectual para a apropriação do seu pensamento teórico” (M. FREIRE, 1997).

Os desafios de quem se propõe a ensinar e a alfabetizar de forma comprometida são inúmeros, pois as possibilidades pelas quais esse processo pode ser empreendido – com maior ou menor êxito – também

³⁰ Conhecemos as ressalvas de Kleiman (2006) ao conceito de *professor mediador*, mas o tomamos, aqui, na dimensão semiótica que o conceito de *mediação* agasalha, à luz dos estudos vigoskianos.

são infundáveis. Encontramos, nas diversas teorias, diferentes formas de planejamento para fundamentar a ação alfabetizadora e nos deparamos com incontáveis materiais didáticos, produzidos com o propósito de favorecer essa mesma ação.

Nas subseções a seguir nos debruçaremos sobre algumas dessas questões, tematizando aspectos relevantes no que diz respeito ao fazer pedagógico do alfabetizador. Trata-se de um conjunto de questões que, tais quais aquelas abordadas nos capítulos anteriores, serão retomadas por ocasião do percurso de análise dos dados, já que foram tematizadas nos instrumentos para geração desses mesmos dados, porque, em nossa compreensão, constituem itens necessariamente imbricados na ação do alfabetizador e, nessa condição, envolvem concepções docentes que interessa depreender neste estudo.

4.1 MEDIAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO

Discutimos longamente sobre *métodos de alfabetização* em capítulo anterior, mas estamos cientes de que, em um encaminhamento metodológico ou outro, a ação docente é diferencial. O professor, ao longo da História da Educação, ocupou diferentes papéis. Em alguns momentos desse percurso, o processo de ensino projetava no educador o foco do protagonismo – a exemplo das posturas transmissivas do chamado *ensino tradicional* –, enquanto, em outros momentos desse mesmo percurso, o foco esteve centrado eminentemente na aprendizagem, atribuindo protagonismo à criança – como se deu em muitos contextos de trabalho à luz do construtivismo de Emília Ferreiro. Contrárias a essas duas vertentes, teorizações de base sociointeracionista mostram que é possível considerar conhecimentos e atitudes das crianças sem denegar o trabalho do educador.

Nos estudos de Vigotski (2008 [1984]), podemos perceber a importância do professor no processo educacional. Como apresentamos no segundo capítulo, o autor defende que a internalização de conhecimentos acontece a partir das relações entabuladas entre os indivíduos, ou seja, segue do plano *intersubjetivo*; para o plano *intrassubjetivo*, daí a relevância da mediação do educador, concebido na condição de sujeito mais experiente no processo de ensino e

aprendizagem e, em tese, encarregado de incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do aprendiz.

Não nos é dado conhecer com precisão a maneira como cada professor³¹ assume condição de mediador no trabalho com seus alunos. Para Smolka e Laplane (1994), tal ação varia de acordo com formação, história, experiência, forma de interpretação dos acontecimentos e o modo por meio do qual ele tem acesso ao conhecimento. Existem, contudo, trabalhos presentes na prática desse profissional que são essenciais no seu cotidiano. Dentre eles, podemos citar os explicitados por Madalena Freire (1996): *reflexão, estudo teórico, planejamento, registro e avaliação*. Segundo essa autora, o professor precisa refletir para delinear sua prática, e isso só acontece por meio da fundamentação teórica, pois “não existe prática sem teoria; como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática” (M. FREIRE, 1996, p. 39).

Dominar conhecimentos teóricos e utilizá-los na prática pedagógica não implica transpor o saber científico para o saber a ser ensinado, como sugere a teoria da *transposição didática* em seu sentido restrito (PETTIJEAN, 2008; HALTÉ, 2008). Essa teoria, de acordo com Pettijean (2008), foi formulada por Chevillard e representou, para o ensino, importantes contribuições, pois facultou à didática o caráter de disciplina científica e ressignificou a relação professor/aprendiz no que respeita ao sistema didático, que envolve o saber, o aluno e o professor.

Por outro lado, a expressão *transposição didática*, para Halté (2008), suscita a ideia de *retirada* do conhecimento do seu local original para alocação em outro lugar, descontextualizando-o e degradando o saber científico, além de diminuir a importância do professor e do aluno. A transposição, segundo esse autor, favorece a aplicação do conhecimento científico no conhecimento escolar.

Contrário a essa concepção restrita de *transposição didática*, Halté (2008) formula o conceito de *elaboração didática*, que, segundo Pettijean (2008, p.103) “deve ser pensada menos como a passagem do saber científico ao saber a ensinar do que em termos de convocação de uma pluralidade de saberes de referência que é preciso selecionar, integrar, operacionalizar e conciliar”. Esse conceito, que está imbricado no de transposição, defende o envolvimento do aluno e do professor no processo didático, pois eles são os protagonistas da prática de ensino, assim:

³¹ Em todos os momentos em que nos referirmos ao professor ou ao educador estamos incluindo, em foco prioritário, o professor alfabetizador.

Assumir a transposição, para o professor, consiste menos na busca de uma ilusória fidelidade aos saberes teóricos, do que na procura do *sentido* (a função, a eficácia, a utilidade, a oportunidade, a necessidade etc.) da transposição no projeto de *recontextualização* dos saberes de maneira eficaz. Essa transposição será sempre, indefinidamente, recomeçada: devido a condições diferentes, como outra turma ou outro programa, o mesmo texto do saber não pode servir duas vezes. Ela será, também, indefinidamente decepcionante e passível de fracasso, pelo menos parcial. O sucesso medido pela aprendizagem efetivada por cada um, não pode ser total. Essas são as dificuldades – e a importância – da função de professor (HALTÉ, 2008, p.138-139).

A discussão sobre *transposição* e *elaboração didática* parece-nos fecunda, pois nos ajuda a perceber a importância da fundamentação teórica na prática do professor, o que não significa, como sugere a concepção restrita de *transposição didática*, aplicar os conhecimentos teóricos no cotidiano escolar. É necessário que o professor se aproprie da teoria para planejar suas aulas e, com base em quem são seus alunos, empreenda o processo de *elaboração didática*.

Depois de se apropriar do referencial teórico, é importante que o professor planeje sua prática pedagógica. Ostetto³² (2000, p.177) define *planejamento* como processo de reflexão que marca a intenção do educador e envolve todas as ações e situações do professor no seu trabalho. “Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.”

Madalena Freire (1997), por sua vez, percebe o nascimento do fazer pedagógico como um sonho. Depois desse primeiro momento, o educador planeja, idealiza, se desilude e reconstrói esse sonho a partir da realidade possível. Citando as teorizações de Vigotski, a autora afirma que o planejamento parte da *zona de desenvolvimento real* dos sujeitos e incide na sua *zona de desenvolvimento imediato*; ele alicerça a ação criadora e é instrumento básico para a intervenção do educador.

³² Ainda que seu foco seja a Educação Infantil, acreditamos que as teorizações da autora em relação ao planejamento possam ser estendidas para outros níveis de ensino.

Em uma perspectiva operacional, a autora divide o ato de planejar em cinco momentos: avaliação, levantamento das hipóteses do planejamento, acompanhamento da ação planejada, avaliação reflexiva e replanejamento. Dessa forma, “o ato de planejar exige do educador uma ação organizada” (M. FREIRE, 1997, p.57). O professor precisa conhecer o conteúdo da matéria e do sujeito, por isso outros movimentos como *observação*, *reflexão*, *avaliação* e *registro* são importantes para o trabalho educacional. Na concepção democrática de educação,

O ato de planejar não é meramente fabricar planos; ele é processo ininterrupto, permanente, cujo desafio é lançar-se na re-laboração diária de novos planejamentos. Neste sentido o ato de planejar é processual, no qual avaliação e planejamento constroem o produto (M. FREIRE, 1997, p.57).

De acordo com Ostetto (2000), não existe uma única forma de planejar, mas, dentre todas essas maneiras, há uma proposta de ensino efetivada por meio de *projetos*. Esse termo foi usado pela primeira vez, segundo Klisys (1998), por Kilpatrick e surgiu com o objetivo de empreender uma educação contrária, ao mesmo tempo, ao *ensino tradicional*, no qual o professor tem o papel de transmitir conhecimento e o aluno de recebê-lo, e à *Escola Nova* e os *Centros de Interesse*, que focam no aluno e denegam o papel do professor.

O *projeto*, para a autora, é vinculado a uma área do conhecimento e considera os saberes prévios dos alunos, o que não significa que o professor não precise planejar sua prática. O projeto ajuda na orientação do ensino; “trata-se de gerar possibilidades para a criança aprender de forma significativa e contextualizada” (KLISYS, 1998, p.2). Nessa forma de operacionalizar o trabalho, professor e alunos apropriam-se juntos do conhecimento e terminam o trabalho chegando a um produto final. Ostetto (2000) compartilha dessa definição e a amplia, argumentando que o ponto de partida para um projeto de trabalho é a *observação* e a *leitura*³³ do grupo com que se vai trabalhar; é preciso identificar a faixa etária, o contexto socioeconômico e cultural das crianças e os seus interesses. Um projeto de trabalho, segundo ela, em qualquer nível de ensino, pressupõe pesquisa.

³³ A autora usa o termo *leitura*, aqui, em uma acepção *lato sensu*.

Independentemente da forma sob a qual o professor pautar o planejamento do seu trabalho, seja por meio de projetos, planejamento diário ou semanal ou outros que existem no referencial teórico educacional, é necessário que sua prática seja consciente, que leve em conta os sujeitos que tomam parte dela e que esteja sempre ancorada teoricamente. Não advogamos em defesa de uma teoria específica ou de uma maneira de planejamento, porque esse não é o foco de nosso estudo; pretendemos tão-somente registrar o papel essencial do educador, mais especificamente do alfabetizador, no processo de apropriação da leitura e da escrita por parte das crianças, o que supõe, reiteramos, domínio teórico e elaboração didática a partir desse mesmo domínio, de modo que o alfabetizador assuma efetivamente sua condição de mediador mais experiente a incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do aprendiz (VIGOTSKI, 2008 [1984]).

4.2 MATERIAIS DE ENSINO: CARTILHAS, LIVROS DIDÁTICOS, APOSTILAS E RECURSOS AFINS

Assim como existem diferentes maneiras de planejar e trabalhar em sala de aula, há também distintos materiais didáticos que podem ser utilizados pelos professores. O mais conhecido é o livro didático. De acordo com estudos³⁴ do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (2007) – CEALE –, esse instrumento é adotado em quase todas as escolas públicas do Brasil e é o principal material em que se ancora a prática dos professores.

Nesses estudos do CEALE, parece evidente haver quem defenda e quem condene o uso do livro didático na Educação Básica. Pesquisadores como Maria do Rosário Mortatti acreditam que o professor deve criar seus próprios materiais didáticos, pois os livros são didatizados e distantes da realidade dos alunos. Pesquisadores, porém, que são defensores do livro didático acreditam que ele ajuda a sistematizar o ensino, serve de base para o professor e pode ser a única forma de material escrito existente na casa dos estudantes. Estudos do Inaf também apontam para essa última afirmação (ABREU, 2004 p.37):

³⁴ Edição número 9 do *Jornal Letra A*, organizado e publicado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesse espaço [residências dos participantes da pesquisa] novamente se percebe uma relação entre leitura e escola, já que a maior parte dos impressos presentes nas casas está fortemente associada à cultura escolar – 59% dos entrevistados dizem ter livros didáticos em casa, 65% das pessoas têm dicionários, 58% têm livros infantis, 35% têm enciclopédias. Em geral, supõem-se que livros didáticos e infantis têm destinatários muito específicos, o que torna surpreendente a constatação de que eles estão em todo tipo de casa. Os didáticos estão distribuídos por todas as faixas-etárias e por todas as classes.

Não queremos aprofundar-nos no mérito do uso do livro didático; gostaríamos, entretanto, de questionar a utilização de materiais didáticos como princípio, meio e fim da prática pedagógica e o papel do professor enquanto controlador e “aplicador” de um saber produzido por outros. Nesse sentido, Geraldi (2010a) afirma que, com o desenvolvimento de novas tecnologias, o professor deixou de ser o mediador entre o conhecimento e o aluno e passou a ser aquele que aplica o conteúdo contido nos materiais didáticos. Sua função é a de apenas controlar o tempo, as posturas dos alunos e averiguar se se apropriaram do conhecimento transformado em conteúdo de ensino pelos autores dos livros didáticos.

Sem apropriação teórica do conhecimento, o professor, mesmo tendo em mãos bons materiais didáticos, tenderá a transpor conteúdos dos quais nem sempre têm efetivo domínio, o que, na maioria das vezes, não ajuda no processo de aprendizagem. O que não pode acontecer é o que Comênio registrava: “o professor, mesmo ‘não sendo dotado pela natureza’ pode ensinar porque tudo já lhe é “dado”: o que ensinar, como ensinar, os gestos a fazer e as respostas adequadas a aceitar” (GERALDI, 2010a, p. 87).

Os materiais didáticos, sejam livros de literatura, cartilhas, os próprios livros didáticos, objetos do cotidiano, músicas, jogos, mídia impressa e eletrônica, materiais informativos e tantos outros disponíveis, podem ser válidos no processo de alfabetização desde que façam sentido para os estudantes, estejam incluídos no planejamento e no projeto do professor e contribuam para a apropriação do código e dos usos sociais da escrita pelos alunos. Rojo (2007, p. 7) afirma que

não é a abolição do livro que daria autonomia ou “autoria” ao professor, mas, sim, que ele saiba o que fazer em sala de aula. Com livro ou sem livro, ele pode ter autonomia, só precisa checar a proposta do material usado com a dele, a partir do aluno que possui e do que deseja ensinar.

Estendemos o que Rojo expõe sobre o livro didático para todos os materiais utilizados pelo professor. Independentemente do que utilize, parece-nos importante, compartilhando do pensamento da autora, que o educador tenha consciência do que faz e esteja familiarizado com as teorias que fundamentam sua prática, para que não caia na monotonia do uso de um único material didático ou realize a transposição de saberes científicos para saberes escolares, tal qual denuncia Halté (2008).

4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Prática pedagógica alvo de constantes discussões e polêmicas é a *avaliação*. O conteúdo teórico e prático do termo muda de acordo com a concepção pedagógica sob a qual é tomado, por isso a dificuldade de muitos educadores, incluindo os alfabetizadores, em definir o que é *avaliação* e em saber a melhor maneira de avaliar seus alunos.

Esteban (2003) mostra que a forma de avaliação mais utilizada ao longo da História e que existe até hoje é a *classificatória*. Essa maneira de avaliar é feita pelo professor de forma solitária; o diálogo não é percebido como fundamental, já que o objetivo é atribuir valor ao conhecimento dos alunos. Nesse processo de avaliação, valores podem ser arrogados ao professor. Sob essa perspectiva, os resultados da turma mostram seu desempenho.

Com epistemologia positivista, segundo a autora, a *avaliação classificatória é quantitativa*, está ligada às ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa. Professores que a adotam utilizam instrumentos metodológicos objetivos e neutros, como as provas, cujo formato distancia professor e estudante, pois não estão incluídas em um processo interativo e intersubjetivo, já que o importante é avaliar o conhecimento como algo que pode ser analisado e julgado. Dessa forma, “a prática de avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os(as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola

os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição” (ESTEBAN, 2003, p.17).

A outra proposta de avaliação descrita por Esteban (2003, p.26) é antipositivista e ressalta a especificidade do ser humano. Trata-se de encaminhamento que busca consolidar o paradigma emergente da *avaliação qualitativa* como “processo de conhecimento articulado pela ideia de compreender o mundo e não de dominar e manipular o mundo”. Tal proposta, ao contrário da *avaliação quantitativa*, enfatiza os aspectos subjetivos e coletivos da avaliação.

Na prática, contudo, para a autora, essa forma de avaliar continua sendo classificatória. As provas se modificam, possuem questões mais abertas e são complementadas pela observação do aluno pelo professor; as notas são substituídas por conceitos; o sujeito participa da avaliação por meio da auto-avaliação e o formato do boletim se modifica. Apesar dessas mudanças, a referência da avaliação ainda é o ensino e a classificação dos estudantes.

Mesmo com todas as críticas feitas à avaliação, Esteban (2003) não nega sua importância; pelo contrário, propõe uma avaliação que enfoque a produção e a apropriação do conhecimento por sujeitos em interação e que envolva todos os que fazem parte do processo pedagógico.

A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida coletivamente na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola para realizarem, juntos, um trabalho que vise à ampliação permanente dos conhecimentos (ESTEBAN, 2003, p.35).

Em uma concepção democrática de educação, *avaliação, observação, reflexão e planejamento* estão relacionados. Para Madalena Freire (1997), o ato de avaliar é um processo permanente de reflexão, e os dois processos ajudam na construção do planejamento: “o educador observa sua ação e a resposta de seus alunos, registra e reflete sobre elas para avaliar e planejar nova ação, apoiado pela avaliação da coordenação pedagógica. É através dela que o educador planeja e replaneja sua ação cotidianamente” (MARTINS, 1997, p.45).

De acordo com Martins (1997), a avaliação, nessa perspectiva, é contínua e acontece diariamente, e seus critérios variam de acordo com o aluno, o professor, a sociedade, a época, enfim, com todo o contexto escolar e social. Isso não significa, para Davini (1997), que a avaliação final não aconteça; ela é constituída pela avaliação cotidiana que alicerça as ações futuras. “Na ação de avaliar pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro” (M. FREIRE, 1997, p.37).

Não objetivamos esgotar a discussão sobre avaliação, tampouco gostaríamos de nos filiar a uma das concepções explicitadas. Queremos mostrar a importância da avaliação nos processos de alfabetização para que o professor possa conhecer seus alunos nos âmbitos afetivo, cognitivo, social e também os conteúdos dos quais já se apropriaram para, a partir disso, planejar sua prática, o que nos remete às considerações de Vigotski (2008 [1984]) sobre *zonas de desenvolvimento e ação de um mediador mais experiente*, a que já fizemos menção.

É fundamental, na alfabetização, que práticas classificatórias que excluem os alunos sejam evitadas. Para que a apropriação da leitura e da escrita seja bem sucedida, é preciso que o contrário aconteça: a criança necessita ser incentivada, e a avaliação precisa ser um instrumento que auxilie na prática diária do professor, ressignificando opções, encaminhamentos e processos.

A avaliação constituiu um dos focos deste quarto capítulo, o qual tematizou, ainda, a ação do professor no desenvolvimento do método de ensino e os materiais didáticos no que respeita à alfabetização. Trata-se de um conjunto de tópicos que, por sua própria natureza, demandariam discussão ampla e verticalizada. Consideradas, porém, as finalidades desta dissertação, não nos é dado aprofundar cada uma dessas questões teóricas, limitando-nos, pois, ao registro delas.

5 PARA ALÉM DA BASE TEÓRICA: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

(NÓVOA, 2001, p.2)

Não é somente nas teorias acadêmicas e nos discursos dos alfabetizadores que encontramos discussões sobre *alfabetização*; os documentos institucionais também abordam essa questão com objetivo de orientar o trabalho do professor nos âmbitos nacional e municipal. Propomo-nos, nesse capítulo, a depreender concepções sobre *alfabetização* em documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais, Pró-Letramento e Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no que concerne a *domínios ontológicos, axiológicos, teórico-epistemológicos e metodológicos*.

5.1 A ALFABETIZAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) foram publicados em 1997 e, no que respeita ao recorte *axiológico*, concebem a *alfabetização* como processo fundamental para a participação social efetiva e para o exercício da cidadania; para o documento, “esse é o início de um caminho que deverão [os alunos] trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita” (BRASIL, 1997, p. 48).

No que tange ao *domínio ontológico*, relacionado a *o que é alfabetizar?*, os PCNs apresentam concepção de ensino da leitura e da escrita envolvendo a tríade *aluno, língua e ensino*. Já em se tratando da dimensão *metodológica*, registram que a aprendizagem do código escrito e da língua em uso devem ocorrer de forma simultânea e, para

isso, o professor precisa usar textos que existam fora da escola, de maneira contextualizada. Importa, segundo o documento, que o aluno produza textos para interlocutores de verdade, não apenas para fins avaliativos, de modo que a produção textual faça sentido para os estudantes.

Retomando o campo ontológico, o texto dos Parâmetros concebe o processo de domínio da escrita como apropriação dos usos sociais dessa modalidade da língua, priorizando o *texto* e não a *letra*, a *sílab*a ou a *palavra*, o que não implica desconsideração do código alfabético. Os parâmetros alegam que o ensino do código sozinho não garante que o aluno compreenda, interprete e produza um bom texto, o que terá desdobramentos na parametrização respectiva ao domínio *metodológico*, ao qual voltaremos à frente. No que respeita ao domínio *teórico-epistemológico*, tomando por base as teorias de gênero do discurso e linguagem formuladas por Mikhail Bakhtin – ainda que não explicitem essa filiação –, os PCNs concebem, no âmbito teórico, a linguagem como forma interindividual com finalidade específica que se concretiza nas diferentes práticas sociais. Sob essa perspectiva, o indivíduo que aprende a língua não aprende só as palavras, mas seus significados culturais. Assim como em Bakhtin (2000 [1929]), os documentos veiculam a compreensão de que a linguagem acontece na interação verbal dos interlocutores e é compreendida nas situações concretas de produção. Dessa maneira, ao produzirmos linguagem, estamos aprendendo linguagem, o que significa produzir discursos de um determinado jeito, em um contexto histórico específico. Tais discursos se manifestam por meio de textos orais e escritos, mas eles só podem ser considerados dessa maneira quando puderem ser compreendidos, ou seja, quando houver textualidade/ discursividade e estiverem dentro de um certo gênero que, por sua vez, é determinado historicamente.

Com a ancoragem teórico-epistemológica aqui sumarizada, percebemos, nesses documentos – retomando os domínios *metodológicos* – que a criança precisa “aprender a ler lendo” e “aprender a escrever escrevendo”, ou seja, estar desde o começo do processo em contato com a leitura, agindo como se soubesse ler e escrever. É importante, segundo essa perspectiva, que os alunos reflitam e reescrevam suas produções escritas por meio de atividades *epilinguísticas* e *metalinguísticas*, monitorando aquilo que fazem com a ajuda do professor e utilizando instrumentos de que costumam lançar mão os bons leitores. A meta principal do ensino é a formação de leitores e escritores capazes de ler e produzir bons textos.

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (BRASIL, 1997, p.58).

De forma didática, dados os propósitos a que se prestam, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam objetivos e tratamento didático no que diz respeito ao primeiro e ao segundo ciclos do Ensino Fundamental. Contudo, por não ser o principal objetivo deste estudo, não nos aprofundaremos nas metodologias sugeridas pelos documentos, faremos apenas um apanhado geral das atividades recomendadas.

Para os PCNs, os conteúdos devem ser selecionados e organizados em função dos eixos *língua oral e escrita* e *análise e reflexão sobre a língua* e das tríades:

uso → reflexão → uso e ação → reflexão → ação. É importante, trabalhar com textos de diferentes configurações, especialmente com os literários. A variedade de textos, a possibilidade de ver leitores lendo e a participação em atos de leitura são fundamentais para despertar o gosto e o compromisso dos alunos pela/com a leitura.

Para que isso aconteça, os Parâmetros sugerem que as práticas de leitura e produção de textos sejam constantes e, para isso a escola deve dispor de uma boa biblioteca, tanto quanto um acervo de livros nas classes e momentos em que o estudante veja o professor lendo. Importa deixar que o aluno escolha suas leituras e não permitir que seja incomodado enquanto lê. Vale, também, fazer leituras diárias, colaborativas, projetos de leitura e arriscar-se a escrever mesmo sem saber fazê-lo, produzindo diferentes gêneros escritos e orais e construindo textos provisórios para reflexão sobre a língua, dentre outras inúmeras possibilidades que contribuem na efetiva apropriação da modalidade escrita.

Parece evidente, neste documento, a orientação para o encaminhamento de um processo de alfabetização ancorado na perspectiva dos usos da língua escrita, com foco na textualização/discursivização. A dimensão teórico-metodológica sob a qual se erigem os PCNs no que respeita à alfabetização converge com o ideário subjacente aos PCNs de Língua Portuguesa: uma concepção de

língua como objeto social, do que deriva a preocupação em empreender um processo de ensino e aprendizagem com significados sociais, caracterizado por uma abordagem da língua escrita que signifique para os alunos nos contextos sociais e históricos em que se inserem.

5.2 A ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA *PRÓ-LETRAMENTO*

O Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que objetiva a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse programa tem tido ampla repercussão no cenário nacional nos últimos anos e representa iniciativa por meio da qual o Ministério da Educação objetiva ressignificar o processo de alfabetização em todo o país.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. (www.portal.mec.gov.br).

O material didático do Pró-letramento é formado por um manual composto de oito fascículos, mais um fascículo complementar. Os textos foram produzidos por centros de excelência no estudo da alfabetização, a exemplo do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e do Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Todos os fascículos trazem questões relacionadas à prática pedagógica do professor, dentre elas estão *avaliação, planejamento, organização do tempo pedagógico, biblioteca escolar e livro didático*. Por não ser objetivo principal deste estudo, não nos

debruçaremos sobre esses tópicos; focalizaremos, apenas, concepções sobre alfabetização apresentadas no fascículo um, denominado “*Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*”.

Em se tratando da dimensão *teórico-metodológica* sob a qual o documento toma a alfabetização, o fascículo registra que, até a década de 1980, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita era restrito ao código alfabético, ou seja, a aprendizagem estava focada precipuamente na codificação e na decodificação. A partir dessa época, contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, favoreceram a compreensão de que a alfabetização vai além das relações entre grafemas e fonemas, constituindo um processo ativo em que as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento e a natureza da língua escrita.

Posteriormente, segundo o mesmo material, com a difusão do conceito de *letramento*, esse termo foi associado aos usos sociais da escrita, e a alfabetização voltou a ser relacionada ao ensino do código alfabético. O *letramento*, por sua vez, passou a ser visto como condição daquele que se apropriou da língua escrita e participa da cultura escrita. O documento concebe *letramento* sob diferentes níveis e diferentes tipos, o que, em nossa compreensão, circunscreve o conceito ao *letramento escolar*.

No que respeita o nosso recorte *ontológico*, a compreensão acerca de *o que seja alfabetização* – incluindo *letramento* –, o documento delinea *alfabetização e letramento* nos seguintes termos:

[alfabetização é] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se [por outro lado] *letramento* como o processo de inserção e participação na cultura escrita (BRASIL, 2008, p.12).

Para esse documento, os conceitos de *alfabetização* e *letramento* se complementam e são indispensáveis, mas não há discussão suficientemente aprofundada que favoreça a compreensão dessa complementaridade. A defesa é pelo processo de *alfabetizar letrando*, o que nos faz inferir uma concepção que distingue os processos e, nessa distinção, termina por depurar o termo *alfabetizar* dos usos sociais da escrita contidos no *letrando*. Em capítulo anterior, já nos posicionamos contrariamente a concepções dessa ordem por

entendermos que *alfabetização* está necessariamente contida no fenômeno maior que é o *letramento*. Essa distinção, no entanto, perde funcionalidade em outras passagens do documento em que o conteúdo do material defende que a alfabetização deve valorizar o uso da língua nos inúmeros contextos e situações sociais, apreciando os diferentes modos de falar; além disso, precisa desenvolver as capacidades importantes para a prática da leitura.

No manual do Pró-letramento – sobremodo no fascículo que aborda especificidades da alfabetização – não constam, de modo claro, concepções acerca dos valores atribuídos á *alfabetização*, o que remeteria à dimensão *axiológica*. Ao longo do texto, contudo, podemos depreender alguns desses valores. Um deles é a importância da alfabetização para valorização e integração na cultura escrita. Segundo o manual, é por meio da *alfabetização* e do *letramento* que o aluno conhecerá os modos de produção e circulação da escrita na sociedade e, a partir disso, fará parte do mundo letrado. O processo de apropriação da leitura e da escrita é importante para que a criança consiga usar essa modalidade da língua em diferentes gêneros do discurso e em esferas distintas da sociedade.

No que respeita ao *domínio metodológico*, o documento traz uma série de eixos necessários à apropriação da língua escrita, divididos em quadros com capacidades, conhecimentos e atitudes, os quais devem ser desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Por serem muitas as capacidades topicalizadas em cada um dos eixos, nos deteremos nos títulos dos quadros, que sumarizam seu conteúdo. São eles: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção e desenvolvimento da oralidade.

Entendemos que, em se tratando do Pró-letramento concebido como programa de formação continuada, parece flagrante a compreensão da *alfabetização* como processo de inserção/potencialização da participação do usuário da língua na cultura escrita. Esse processo contempla cuidados com o domínio do sistema alfabético, que ganha destaque no documento, evidenciando a compreensão da dimensão sistêmica da alfabetização como importante percurso para que tal inserção/potencialização da participação do usuário da língua na cultura escrita aconteça de fato.

Compreendemos, porém, que as relações entre *alfabetização* e *letramento* não se mostram suficientemente claras no documento, cujo conteúdo parece bastante comprometido com uma concepção de *letramento* como *letramento escolar*, não compartilhando das bases teóricas que concebem o fenômeno sob diretriz antropológica e

sociológica mais ampla. De todo modo, arriscamos afirmar que, ainda que com distinções de natureza teórico-epistemológica, o Pró-letramento converge com os Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à orientação do processo de alfabetização a partir da textualização/discursivização.

5.3 A ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Com o objetivo de articular a política nacional e a municipal do ensino de nove anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a Secretaria de Educação criou a Comissão Geral do projeto *Ampliando o tempo do Ensino Fundamental*, tendo por base a Lei 9.394/96 – LDB e a Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação/PNE. Para que esse projeto se concretizasse, foram realizadas reuniões com representantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Conselho Municipal de Educação, além de seminários com professores e pais no ano de 2006.

Nesses encontros, foram decididas questões referentes à matrícula das crianças de seis anos, elaboração da resolução nº 01/2006 para organização do sistema, criação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – e aquisição de novos materiais. O currículo do Ensino Fundamental foi bastante debatido nesse processo, o que culminou com a formulação do documento *Processo de Alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental* que se propõem a “revitalizar conceitos que exigem revisões e adaptações que visam ao aprimoramento conceitual e metodológico do processo de Alfabetização nos Anos Iniciais” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.30).

A Proposta Curricular, no que respeita à perspectiva teórica, defende a *alfabetização* em contexto de *letramento* e tem como base teórica o *interacionismo sociodiscursivo*. Essa proposta se constrói a partir das teorias de Bakhtin referentes à natureza social da linguagem e gêneros do discurso; de Vigotski em relação aos conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento, linguagem e ensino; e das teorias de Schnuwly e Dolz quando se referem à organização dos gêneros textuais como instrumento de aprendizagem.

Já quanto à perspectiva *metodológica*, o documento referencia autores como Soares (2003), Morais (2006) e Britto (2003) para afirmar que:

A questão mais importante da definição sobre qual é o método de Alfabetização da Rede, é que esta ultrapassa os limites da intervenção mediadora do(a) professor(a) de sala sobre a apropriação da notação do sistema de escrita alfabética e do processo de ensino e aprendizagem do ler e escrever das crianças aprendizes. Passa, entretanto, a ser responsabilidade de todos(as) educadores(as) da unidade educativa da Educação Básica. Compreende-se que qualquer resposta à pergunta feita, “(...) não se fará com soluções isoladas ou disciplinares, por melhor que sejam as análises e propostas, mas apenas concatenada com um profundo rearranjo no sistema escolar e na educação disciplinar”³⁵, ou seja, é preciso avançar na reflexão sobre a instituição escolar. A batalha a ser travada, portanto, para que ocorra a transposição didática desses conceitos, está relacionada com a reorganização da ação pedagógica na escola e dos papéis assumidos dos(as) educadores(as) que nela atuam (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.33).

Em se tratando da abordagem *ontológica*, referentemente a *o que é alfabetizar*, a Proposta registra que, no final do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA –, a criança deve possuir competências específicas que conciliam domínio do código e uso social da escrita, tal qual propõem o Pró-letramento e os PCNs: pensar, discutir e raciocinar sobre o sistema alfabético; aprender a usar as tecnologias midiáticas, aprender a ler e escrever textos em diferentes gêneros, tornar-se integrante da comunidade de leitores, saber adequar seu discurso aos diferentes contextos; resolver situações-problemas que envolvam números; compreender os números naturais; saber procurar informações; analisar, sintetizar e interpretar dados e compreender e atuar no entorno social.

³⁵ Práticas de letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso: Marcos Bagno...[et al]; organização Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

Além dessas habilidades, a criança deve, ao final do BIA, cumprir as seguintes metas na área da alfabetização e da linguagem: compreensão e valorização da cultura escrita, entendida como capacidades, conhecimentos e atitudes; apropriação do sistema de escrita, concebida como capacidades e conhecimentos; leitura, compreendida como capacidades, conhecimentos e atitudes; produção textual, focalizada como capacidades, conhecimentos e atitudes; desenvolvimento da oralidade, tratado como capacidades, conhecimentos e atitudes.

Enfim, axiológica e ontologicamente, o desafio da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é possibilitar que a criança se insira e viva no mundo da escrita, para que desenvolva suas competências por meio da aprendizagem de diferentes gêneros do discurso e possa pensar e produzir dentro da cultura escrita, isso sem descuidar do domínio do sistema alfabético.

Os três documentos oficiais da educação referenciados apresentam semelhanças em alguns pontos e singularidades em muitos outros. Apesar disso, resolvemos uni-los em um mesmo capítulo por acreditarmos que regem, ainda que em parte, o trabalho de muitos dos professores participantes desta pesquisa, dado que as concepções veiculadas nesses documentos objetivam parametrizar o processo de alfabetização nas instâncias institucionais que abrangem.

As metodologias e o referencial teórico ganham especificidades de um documento para outro, entretanto, ainda que de formas diferenciadas, os três mostram que a *alfabetização* não se restringe ao ensino do código alfabético, envolvendo os usos sociais da escrita e textos que circulam na sociedade, fora da escola; assim, é importante que a leitura e a produção de textos façam sentido para os estudantes.

6 A PESQUISA EMPÍRICA: METODOLOGIA, TIPIFICAÇÃO, INSTRUMENTOS, CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA

Não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.

(FREIRE, 1996, p.29).

Para descrever que concepções de professores de escolas públicas de Florianópolis, capital de Santa Catarina, sustentam/têm construído sobre a *alfabetização*, nas dimensões *ontológica*, *axiológica*, *metodológica* e *teórico-epistemológica*, com seus desdobramentos, empreendemos o percurso metodológico a seguir descrito. Antes, porém, de descrever esses procedimentos, vale retomar a questão de pesquisa: **Que concepções o professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nutre/tem construído sobre a alfabetização?** Essas *concepções* e esses *fundamentos* serão abordados nos seguintes domínios: a) domínios *ontológicos*, entendidos como a visão das propriedades gerais, da essência do ato de alfabetizar – o que é alfabetizar?; b) domínios *axiológicos*, entendidos como a valoração social, cultural e histórica atribuída a esse mesmo ato – qual a importância da alfabetização para o homem contemporâneo?; c) domínios *teórico-epistemológicos*, entendidos como os princípios sobre os quais o ato de alfabetizar se sustenta – o que o professor precisa saber para alfabetizar?; e d) domínios *metodológicos*, entendidos como as bases procedimentais do ato de alfabetizar – como o professor deve proceder para alfabetizar alguém?

6.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa delinea-se como *estudo de caso*, dado que focaliza os alfabetizadores de uma unidade específica, ainda que ampla: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se de uma abordagem exploratória porque envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise

de exemplos que favorecem a compreensão do fenômeno estudado (GIL, 2005). É uma investigação com tratamento que prevê análise qualitativa e análise quantitativa de dados, procedimentos que não se sobrepõem, mas se completam.

Com relação à pesquisa empírica propriamente dita, foi realizado o estudo das concepções dos alfabetizadores de Florianópolis, estudo de caso com abordagem complexa de investigação porque desdobrada nas seguintes categorias: *conhecimentos teórico-epistemológicos*, *procedimentos metodológicos*, *avaliação* e *ontologia*. Buscamos com esse estudo maior entendimento sobre as concepções dos professores participantes da pesquisa, no intuito de traçar o perfil desses profissionais no que se refere a suas concepções sobre alfabetização no âmbito das categorias mencionadas anteriormente.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso consiste de pesquisa que suscita questões do tipo “como” e “por quê”. Ele se envolve com fatos da atualidade, não existe controle efetivo por parte do pesquisador e não há distinção clara entre o fenômeno estudado e o contexto em que ele se insere.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

O projeto de um estudo de caso deve possuir questões e proposições de estudo, uma unidade de análise, isto é, o *caso*, que pode ser um indivíduo, uma entidade, uma instituição, um grupo específico, um evento. Nesta pesquisa, a unidade de estudo – o caso – é o quadro de alfabetizadores da Rede Municipal de Florianópolis. Em um estudo de caso, também deve existir ligação dos dados coletados com as proposições feitas anteriormente, e revisão da literatura, considerando a importância da teoria para esse tipo de investigação.

6.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS NO ESTUDO DE CASO

Neste *estudo de caso*, as técnicas de pesquisa utilizadas foram *pesquisa bibliográfica, documental*³⁶, *observação, questionário e entrevista*. A primeira é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente a partir de livros e artigos científicos” (GIL, 2005, p. 48). Neste estudo, utilizamos bibliografias da área da Educação e da Linguística para dar suporte teórico à pesquisa empírica.

Quanto ao *questionário* é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.203). Para que o estudo alcance seus propósitos, é preciso, segundo Marconi e Lakatos (2009), que as perguntas formuladas no questionário sejam necessárias para a pesquisa e que os termos escolhidos vão ao encontro dos objetivos gerais e específicos. As questões têm de ser escritas de forma clara, simples e objetiva, com um limite de extensão de no mínimo vinte e no máximo trinta questões em média³⁷, e é aconselhável que o tempo para o participante da pesquisa responder ao questionário seja em torno de trinta minutos. É importante que as questões sejam codificadas, atrativas, bem explicadas, fáceis de responder e com espaço suficiente para as respostas.

Antes do início da pesquisa, é necessário, que seja feito mais de um teste piloto do questionário com populações de características semelhantes as das pessoas alvo do estudo. Esse procedimento ajuda na identificação de possíveis falhas e problemas no *design* do instrumento. Em resumo, o teste piloto serve para verificar se o questionário apresenta fidedignidade, validade e operatividade.

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.206), as perguntas podem ser classificadas nas categorias *abertas, fechadas* e de *múltipla escolha*. As perguntas *abertas*, também denominadas *livres* ou *não limitadas*, “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitindo opiniões. As questões oito e 28 do questionário utilizado nesta pesquisa, conforme Anexo 1, são categorizáveis como *abertas*. A primeira tem o objetivo de depreender concepções ontológicas dos professores, o que julgamos não ser possível acontecer por meio de questão fechada. Já a questão 28 solicita ao participante da pesquisa que escreva itens importantes a respeito do seu trabalho de alfabetizador, que não estejam contemplados no questionário, por isso a necessidade de configuração aberta.

³⁶ Tal qual sugere Yin (2005), tomamos, para as finalidades deste estudo, a *pesquisa documental* como *técnica* de pesquisa.

³⁷ No questionário usado nesta pesquisa foram formuladas 28 questões.

As perguntas *fechadas* ou *dicotômicas*, chamadas de *livres* ou de *alternativas fixas*, “são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 206). No questionário de que lançamos mão na geração de dados entram nessa categoria as questões de 19 a 25, conforme Anexo 1. Todas essas questões solicitam aos professores que escrevam se concordam ou discordam de cada uma das afirmações, apresentadas com o objetivo de deprender suas concepções teórico-epistemológicas no campo da alfabetização.

Já as perguntas de *múltipla escolha* são, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 208), “fechadas, mas apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.” As questões um, dois, três, cinco, seis, sete e 26 do questionário são de múltipla escolha e buscam obter informações pessoais sobre o participante da pesquisa; enquanto que a questão onze é de mesma natureza, mas está incluída na dimensão *metodológica* da abordagem sobre o tema *alfabetização*. As perguntas de número quatro, nove, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 27 também entram nessa mesma categoria, mas têm por objetivo deprender valorações acerca de cada um dos itens apresentados nos âmbitos *pessoal*, *axiológico*, *teórico-epistemológico* e *metodológico*. Por fim, a questão 18 é de múltipla escolha, mas pede que os alfabetizadores classifiquem os itens nas seguintes categorias: se são *grafemas* ou *fonemas* e se as afirmações registradas são *corretas*, *incorretas* ou se o participante de pesquisa *desconhece* o conteúdo objeto de afirmação; trata-se de questão que tematiza o âmbito *teórico-epistemológico*.

Quanto a outra técnica de geração de dados usada nesta investigação, as *entrevistas*, podem ser, segundo Yin (2005), *espontâneas*, ou seja, o investigador quase não interfere na fala do informante, deixa que ele faça suas próprias observações. Quando *focadas*, tais entrevistas continuam sendo espontâneas e informais, mas existe um conjunto de perguntas norteadoras; e quando *formais*, nela são produzidos dados quantitativos.

É muito comum que as entrevistas para o estudo de caso sejam conduzidas de *forma espontânea*. Dessa forma, você pode indagar dos respondentes-chave tanto os fatos relacionados a um assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos (YIN, 2005, p.117).

A entrevista pode ser focada, mas continua a ser espontânea, e está próxima da conversa informal; a diferença do primeiro tipo de entrevista é que o pesquisador segue um conjunto de perguntas.

O terceiro tipo de entrevista exige questões mais estruturadas, sob a forma de um *levantamento* formal. Esse levantamento poderia ser considerado parte de um estudo de caso e produzir dados quantitativos como parte das evidências do estudo de caso (YIN, 2005, p.118).

Em seus estudos, Yin (2005) mostra que as entrevistas devem satisfazer a investigação, mas não podem constranger o entrevistado e controlar o ambiente; é preciso, segundo ele, “entrar no mundo” do informante. Neste estudo, utilizamos uma única entrevista *focada*, já que realizamos um conversa informal com os entrevistados tendo por base um roteiro de entrevista (Anexo 2).

Ainda que com menor enfoque, a *pesquisa documental* e a *observação* estiveram presentes nesta pesquisa. A primeira, segundo Marconi e Lakatos (2009), consiste do uso de documentos primários ou secundários, escritos ou não, como fonte de geração de dados. Dentre os documentos escritos, os *primários* são os compilados pelo autor, como por exemplo, arquivo público, estatísticas, diários e relatos, enquanto os *secundários* são transcritos de fontes primárias – são exemplos os relatórios de pesquisa e pesquisas estatísticas. Em meio aos documentos não escritos, os *primários* são os feitos pelo autor, como fotografias, gravações, gráficos e filmes. Já os *secundários* são feitos por outros, como o rádio, o cinema e a televisão. Neste estudo, analisamos atividades escritas de alunos dos professores entrevistados, documentos que se enquadram na classificação *primária* descrita por Marconi e Lakatos (2009). Também fotografamos as salas de aula desses mesmos professores, material classificado pelas autoras como *fonte primária* de materiais não escritos.

A *observação* esteve presente na pesquisa no momento de entrega e recebimento dos questionários e principalmente durante as entrevistas com os professores selecionados. Por não ser o foco principal da pesquisa, utilizamos *observação assistemática*,

também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios

técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 194).

Ainda que não seja estruturado, esse tipo de observação não é totalmente espontâneo, o pesquisador sempre sabe o que observar, e o sucesso da pesquisa depende do seu discernimento, preparo e fidelidade no registro dos dados (MARCONI; LAKATOS, 2009).

6.3 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Florianópolis possui, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³⁸ –, estimativa feita em 2009, 408.161 habitantes, e seu Produto Interno Bruto – PIB – *per capita* era, em 2007, de R\$17,907. Já o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, de acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud³⁹ – era, no ano de 2000, de 0,875. Em relação à educação, de acordo com o IBGE, foram realizadas no município, no ano de 2009, 49.981 matrículas no Ensino Fundamental. Quanto à Rede Municipal de Ensino⁴⁰, possui um total de 36⁴¹ escolas, sendo que 26 atendem da primeira à oitava série e dez recebem alunos da primeira à quarta série. No total, a Rede possuía, no ano de 2010, 14 897⁴² alunos divididos em 562⁴³ turmas.

Com relação à seleção dos informantes, a ideia era abranger todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que lecionam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e que aceitassem

³⁸Fonte: <http://ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

³⁹Fonte:

<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH->

[M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm)

⁴⁰Fonte:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_05_2010_13.06.02.872eb6813ae8bb760a3c206e79e05d0f.pdf

⁴¹ Esse número consta nos documentos oficiais da Rede, contudo durante a pesquisa me foi dada a informação de que uma das escolas de séries iniciais foi fechada.

⁴² Os dados podem ter sofrido alterações durante o ano letivo.

⁴³ Idem.

participar como informantes de pesquisa – daí o *estudo de caso* –, ou seja, os três primeiros anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem o período de alfabetização da criança, como percebemos na Resolução 01/2006 do Conselho Municipal de Educação.

Art. 3º O Ensino Fundamental terá a duração de 9 (nove) anos, com 5 (cinco) anos iniciais e 4 (quatro) anos finais, devendo ser implantado, gradativamente, na rede Municipal de Ensino, a partir de 2007, assim constituído:

1º ano	Bloco Inicial de Alfabetização
2º ano	
3º ano	
4º ano	Anos Intermediários
5º ano	
6º ano	Anos Finais
7º ano	
8º ano	
9º ano	

I - o Bloco Inicial de Alfabetização é destinado às crianças que ingressarem no Ensino Fundamental, com a idade mínima de 06 anos no primeiro ano, a serem completados até 01 de março do ano de ingresso.

A Rede estabelece que a criança pode se alfabetizar durante os três anos do Bloco Inicial de Alfabetização. Por esse motivo, buscamos atingir os professores que ensinam nessas três classes e não apenas em um dos anos do Ensino Fundamental. Antes de iniciar a pesquisa, submetemos o projeto para aprovação do Comitê de Ética de Pesquisas com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino, ambas as instituições autorizaram o início das investigações (anexos 6, 7 e 8).

Em um primeiro momento, realizamos movimento de entrega de questionários para os professores do BIA das 35 escolas da Rede Municipal. Dentre todas as instituições, duas não aceitaram participar da pesquisa, e alguns professores não receberam o material por não

concordarem com respondê-lo ou por estarem afastados da escola, por motivo de licença médica, maternidade ou por estarem em processos de formação em serviço. Não é possível afirmar com precisão o número de professores que lecionam nos três primeiros anos das instituições de ensino, pois essa informação está em constante mudança; contudo, considerando as ressalvas, foram entregues questionários a 119 alfabetizadores dos quais 84 foram respondidos.

Dentre os 84 professores que participaram efetivamente da investigação, oito foram selecionados para serem entrevistados. A seleção dos educadores aconteceu por meio de análise cuidadosa das respostas de todos os questionários. A partir das respostas examinadas, criamos categorias de acordo com tais respostas, concebendo-os como adeptos de metodologias diferenciadas de alfabetização: a) adoção de método sintético – categorização depreensível nas respostas dadas ao questionário, embora não assumida explicitamente; b) adoção, com ressignificações, de pressupostos do construtivismo de Emília Ferreiro; e c) atuação com enfoque nos usos sociais da escrita – teorizações com base no pensamento vigotskiano, nas teorizações sobre *letramento e gêneros do discurso*. A partir dessa categorização inicial, selecionamos alfabetizadores dos três grupos para proceder à realização das entrevistas.

No processo de seleção dos alfabetizadores a serem entrevistados, levamos em consideração o tempo de formação e de atuação dos profissionais – entrevistamos alfabetizadores há muito tempo atuando no magistério, assim como um pedagogo recém-formado. A disposição para entrevistar professores que chamaram a atenção durante a entrega dos questionários, quer pelo posicionamento, quer pela receptividade, quer pela abertura ou não para interlocução, também foi levada em conta.

6.4 A PESQUISA PASSO A PASSO

Pesquisa bibliográfica, questionário, entrevista, pesquisa documental e observação, esses foram os principais suportes utilizados para a geração de dados neste estudo. Com natureza distinta, cada um desses instrumentos contribuiu para a operacionalização do processo, caracterizando esta abordagem como *estudo de caso*.

Durante a fase de investigação bibliográfica, revisamos e estudamos obras que focalizam temas da alfabetização relevantes ao objeto de estudo delineado, discutindo-os sob diferentes vertentes e em fases temporais específicas. Dentre tais temas – a exemplo das abordagens que empreendemos no aporte teórico desta dissertação – discutimos o que é alfabetizar com o auxílio de autores como Graff (1994); Cook-Gumperz (2008 [1991]); Soares (2004b [2001]) e Ferreiro (2003); focalizamos as diferentes valorações dadas à alfabetização: como condição para o desenvolvimento econômico, cultural e social a luz de estudiosos como Graff (1994); Cook-Gumperz (2008 [1991]) e Gontijo (2002); como pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo, teoria defendida por Morais (1996) e autores trazidos por Street e Lefstein (2007); e como condição para a cidadania, utilizando as bases teóricas de Britto (2004); Freire (1996; 2008 [1992]); Pelandré (2002) e Geraldi (2010).

Procedemos à descrição dos métodos de alfabetização, no movimento historicamente pendular entre o foco na *síntese* e o foco na *análise* (MORTATTI, 2000; 2006); (BRASLAVSKY, 1988); (FRANCO, 1997) e (FRADE, 2007). Mencionamos algumas especificidades do método fônico (MORAIS, 1996) e (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) e das descobertas das neurociências nas áreas da leitura e da escrita (DEHAENE, 2007) e descrevemos brevemente os princípios do sistema alfabético (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b). Analisamos, também, bases do *construtivismo de Emília Ferreiro*, (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1990; 2001 [1981]; 2008 [1992]; 2009 [2002]) no que concerne aos estágios do desenvolvimento cognitivo da lecto-escritura⁴⁴, teorização de grande impacto nas escolas brasileiras, sobretudo na década de 1980. Topicalizamos os estudos de Vigotski (2008 [1984]) e Luria (2006 [1988]) sobre o papel do outro, desenvolvimento, aprendizagem e a pré-história da escrita da criança, e as críticas às más interpretações da teoria de Vigotski formuladas por Duarte (2006). Trabalhamos com os conceitos de dialogismo, alteridade, e gêneros do discurso formulados por Bakhtin (2003 [1929]) com a ajuda de Faraco (2007).

Tratamos, ainda, do conceito de *letramento* (KLEIMAN, 1995; BRITTO, 2003; 2005) principalmente os modelos *autônomo* e

⁴⁴ Reconhecemos que as teorizações de Ferreiro e Teberosky (1985) focalizam prevalentemente a escrita; o registro de *atos de leitura* – ainda que pontual em relação à abordagem acerca da escrita –, no entanto, parece constituir boa razão para que mencionemos *lecto-escrita* aqui.

ideológico de Street (1984; 2003), as conceituações de *eventos e práticas* de letramento propostas por Barton (1994) dentro de contextos locais e globais, segundo Street (2003), e o que propomos chamar, com base em Heath (1992 [1982]) e Lahire (2008 [1995]), de *microcultura grafocêntrica*. Fizemos a distinção entre alfabetização e *letramento* com base em Tfouni (1995), Soares (2004a; 2004b) e Britto (2005). Focalizamos, além disso, o papel do professor e da mediação no trabalho pedagógico utilizando as teorias de Vigotski (2008 [1984]), Madalena Freire (1996) e os estudos de elaboração didática encontrados nas obras de Halté (2008) e Petijean (2008). Discutimos as bases do planejamento do professor (OSTETTO, 2000; M. FREIRE, 1997) e da proposta de ensino por meio de projetos (Klisy, 1998). Mencionamos algumas discussões sobre materiais didáticos, trazidas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (2007) – CEALE e por Geraldi (2010). Finalizamos debatendo alguns princípios da avaliação no processo educacional (ESTEBAN, 2003; M. FREIRE, 1997; MARTINS, 1997).

Na pesquisa empírica, o *questionário* gerou maior volume de dados e, conseqüentemente, suscitou análise mais abrangente. Para que o instrumento fosse efetivamente analisado em seus múltiplos desdobramentos, nos valem da análise quantitativa. Depois de formulações e reformulações, o questionário foi submetido a um teste piloto com duas professoras vinculadas à Rede Estadual de Ensino no município em que se deu o estudo. Feitas as alterações demandadas pela testagem piloto, apresentamos o material a um profissional da área da estatística que avaliou, à luz dos objetivos do estudo, a pertinência das questões e a viabilidade de tratamento estatístico das respostas (MARCONI; LAKATOS, 2005). Depois das mudanças requeridas nessa segunda etapa do *design* do instrumento, o questionário foi enviado aos membros da banca de qualificação, que deram sugestões e fizeram ressalvas. Por fim, mais um teste piloto foi realizado com a participação de uma professora da Rede Particular de Ensino do município estudado, e o estatístico fez a avaliação final.

Com o questionário pronto, a operacionalização da primeira parte da pesquisa empírica foi iniciada. As escolas do município foram divididas em regiões para facilitar as visitas, são elas: a) região norte; b) região sul; c) região leste; d) região central; e) região rodoviária; e f) região continental. Em um primeiro momento, realizamos contato com as escolas por telefone para apresentação da pesquisa e verificação da possibilidade de acontecer conversa com os professores. Normalmente

esse contato era realizado com o diretor(a), supervisor(a), orientador(a) ou administrador(a) da escola, profissional que autorizava a visita.

Ao chegar à escola no dia e horário marcados, procurávamos pela pessoa contatada anteriormente, mostrávamos a autorização de pesquisa fornecida pela Secretaria de Educação (Anexo 8), esclarecíamos dúvidas e éramos encaminhados para a conversa com os alfabetizadores, o que geralmente acontecia durante o período do recreio na sala dos professores. A pesquisa, então, era explicada, e convidávamos os educadores a participar dela. Aqueles que aceitavam recebiam o questionário e escreviam seu nome em um canhoto (Anexo 10) para que, posteriormente, recebessem certificado de participação em pesquisa (Anexo 11). Depois disso, a data da devolução dos questionários era combinada com os professores, processo que normalmente acontecia uma semana após o primeiro encontro. A princípio, temíamos que esse prazo pudesse comprometer os resultados, havendo possibilidade de discussão dos temas e/ou pesquisa em fontes bibliográficas. A primeira região visitada desfez esse temor – o que se confirmou ao longo do processo de recolhimento dos questionários –, uma vez que os professores, possivelmente em razão de seus inúmeros compromissos, tanto quanto do fato de responderem anonimamente, limitaram-se a registrar suas impressões gerais sobre cada qual das questões.

No prazo combinado, telefonávamos para a pessoa responsável em cada escola para verificar se os questionários estavam prontos e marcar um dia para buscá-los. Nesse dia, mais uma vez, a pessoa contatada no primeiro telefonema era procurada para que o recolhimento acontecesse. Todos esses procedimentos foram realizados em todas as 33 escolas participantes da pesquisa, cada uma ao seu tempo.

Finalizada a coleta dos 84 questionários entregues aos 119 professores da Rede Municipal de Ensino, partimos para a seleção dos alfabetizadores a serem entrevistados, já descrita na subseção anterior. Mais uma vez, entramos em contato com a pessoa responsável pelas escolas nos quais esses professores trabalhavam e pedimos para conversar com eles por telefone para propor a entrevista. Com o pedido aceito, o dia e a hora eram marcados, e a entrevista acontecia com o auxílio de um gravador. Também aconteceram observações das salas de aula dos professores e das atividades realizadas por uma criança da classe, ambas eram fotografadas quando o professor autorizava. Ao fim de toda geração de dados, as entrevistas foram transcritas e as informações dos questionários foram digitalizadas no formato de tabela para receberem tratamento estatístico.

6.5 DIRETRIZES DE ANÁLISE DOS DADOS

Para que pudesse analisar as concepções dos professores que participaram deste estudo, dividimos o capítulo de análise entre os domínios explicitados na problemática da pesquisa. Em um primeiro momento, procuramos traçar um perfil dos alfabetizadores, perfil esse que foi delineado a partir das questões um, dois, três, quatro, cinco seis, sete, 26 e 27 do questionário (Anexo 1), cujos enfoques são *idade, sexo, escolaridade, aprimoramento da formação profissional, avaliação da formação inicial, tempo de magistério, tempo de alfabetização, origem dos conhecimentos que o participante utilizou para responder o questionário e formas de que se vale para se informar sobre assuntos como política, religião, economia, cultura etc.*

A segunda seção contempla os domínios *ontológico* e *axiológico* e busca depreender as concepções dos professores sobre *o que é alfabetizar* e sobre a *relevância da alfabetização*. Para a análise, tematizamos as questões oito e nove do questionário (Anexo 1) e as questões um e dois da entrevista (Anexo 2). Já com enfoque *teórico-epistemológico*, a terceira seção tem por objetivo depreender as teorias em que os alfabetizadores pautam sua ação e como concebem tais teorias. Esta seção está dividida em outras três subseções: a primeira tematiza de quais teorias os professores são adeptos e o que pensam sobre elas (questão dez do questionário e questões 3.1 e quatro da entrevista); a segunda depreende o que os alfabetizadores sabem a respeito do sistema alfabético (questões 18, 19 e vinte do questionário e sete da entrevista), e a terceira tem por finalidade analisar apropriações dos educadores sobre teorias e documentos oficiais específicos (questões 21, 22 e 25 do questionário e cinco, seis, treze e catorze da entrevista).

A quarta e última seção do capítulo de análise da pesquisa empírica é dedicada ao domínio *metodológico* e focaliza o modo como os professores alfabetizam. Na primeira subseção, o foco é a importância do método de ensino para os educadores (questão onze do questionário); na segunda subseção, analisamos os métodos utilizados pelos alfabetizadores (questão doze do questionário e 3.1, nove, dez e onze da entrevista); na terceira subseção, discutimos percurso metodológico que os professores empreendem (questão treze do questionário e questão três da entrevista com seus desdobramentos: 3.2,

3.3 e 3.4); na quarta subseção, buscamos depreender a concepção deles sobre *mediação* (questão catorze do questionário e doze da entrevista); na quinta subseção, objetivamos compreender as formas de avaliação utilizadas pelos professores (questão quinze do questionário e 3.6 da entrevista) e, na última subseção, o enfoque são os materiais didáticos usados pelos professores (questões dezesseis e dezessete do questionário e 3.5 da entrevista). As questões 3.7, oito e quinze da entrevista servem de apoio para a análise das outras seções. Assim, tendo descrito os procedimentos metodológicos, passamos à análise dos dados gerados, na busca de responder às questões de pesquisa.

7 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DIMENSÕES ONTOLÓGICA, AXIOLÓGICA, TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS,
1997, p.25).

Pesquisar, embasar teoricamente, dar tratamento analítico e chegar a conclusões relevantes para o grupo ao qual se destina: esse é o desafio de quem se propõe a realizar um estudo científico, e é o que queremos empreender ao apresentar os resultados da pesquisa que realizamos nas 33 escolas públicas municipais de Florianópolis, com os 84 professores que participaram da pesquisa quantitativa, respondendo a um questionário, e com os oito professores – desse mesmo conjunto de participantes – que foram entrevistados, na busca de aprofundar a compreensão das tendências que emergiram nos questionários.

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira busca construir um perfil dos participantes da pesquisa, analisando questões como idade, sexo⁴⁵, escolaridade, tempo de magistério e aprimoramento da formação profissional; a segunda pretende apreender as concepções *ontológicas* e *axiológicas* sobre *alfabetização*, alimentadas pelos professores que responderam ao questionário e por aqueles foram entrevistados; a terceira analisa o que os alfabetizadores concebem no

⁴⁵ Optamos pela expressão *sexo* e não *gênero* porque a dimensão antropológica das diferenças entre os universos *masculino* e *feminino* não será objeto de discussão e porque o termo *gênero*, ao longo da dissertação, referencia outro conceito, no campo da ciência linguística.

campo *teórico-epistemológico* sobre o tema, e a quarta focaliza concepções *metodológicas* dos participantes da pesquisa.

7.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE PARTICIPAM DESTE ESTUDO – ENSAIANDO UM PERFIL DOS ALFABETIZADORES

Antes de deprendermos as concepções *ontológicas* – entendidas como *o que é alfabetizar* –; *axiológicas* – entendidas no que concerne à valoração dada à alfabetização –; *teórico-epistemológicas* – compreendidas como os saberes usados para alfabetizar –; e *metodológicas* – focalizadas no que se refere às bases procedimentais para alfabetizar alguém – dos professores, iremos traçar linhas gerais do perfil dos participantes da pesquisa, descrevendo características como idade; sexo; tempo de magistério; tempo de alfabetização; aprimoramento e avaliação da formação profissional; forma como o professor adquiriu os conhecimentos tematizados no questionário e estratégias de que se vale para se informar sobre temas como *política, economia, cultura e religião*, ou seja, para compreender o macrouniverso em que se insere.

Uma característica que se destaca no grupo envolvido na pesquisa é a prevalência do sexo feminino em relação ao masculino.

Tabela 1 – Distribuição dos professores por sexo

Sexo	N	%
21 – Feminino	81	96,4
22 - Masculino	2	2,4
Sem resp.	1	1,2
Total	84	100

Fonte: construção da autora

Na Tabela 1, podemos observar que, do total de professores participantes do estudo 96,4% deles são do sexo feminino, o que ratifica a já naturalizada relação histórica do magistério com o sexo feminino, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Vianna (2002) afirma que a prevalência de mulheres na Educação Básica acontece desde o final do século XIX, quando os homens começaram a abandonar o magistério, e as Escolas Normais passaram a formar cada vez mais

mulheres. A tendência persistiu por todo o século XX e é comprovada por dados estatísticos como o Censo do Professor⁴⁶ realizado em 1997, cujos dados demonstram que 14,1% dos professores são homens e 85,7% são mulheres.

Quanto à idade média dos educadores, prevalecem professores na faixa etária próxima aos quarenta anos, com tempo de magistério de treze anos em média e há cerca de nove anos na alfabetização.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas do perfil dos professores

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Idade	81	38,6	7,7	24,0	38,0	57,0
Tempo magistério	83	13,3	7,7	0,0	13,0	32,0
Tempo alfabetização	81	8,8	7,4	0,0	6,0	32,0

Fonte: construção da autora

A Tabela 2 anterior explicita, pois, que a média de idade do grupo participante desta pesquisa é⁴⁷ de 38,6 anos, sendo que o professor mais novo tem 24 anos, e o mais velho, 57 anos. Esses dados sugerem haver prevalência de profissionais com experiência, dada a faixa etária média próxima aos quarenta anos de idade. Trata-se de docentes, na sua maioria, situados no que possivelmente possamos chamar de *maturidade na carreira*. A presença de educadores mais jovens, por sua vez, sugere a convivência, na mesma Rede de Ensino, de professores em início de carreira e outros em idade de aposentadoria, o que é obviamente esperado e pode ser enriquecedor, considerando o potencial compartilhamento de experiências. Em relação ao tempo de magistério há quem leciona há 32 anos e quem esteja no início de carreira.

Ainda em se tratando das informações sintetizadas na Tabela 2, os dados estatísticos dos tempos *mínimo* e *máximo* em que o professor se dedica à alfabetização coincidem com o tempo de magistério em geral; ou seja, o educador que há mais tempo alfabetiza está na profissão há 32 anos, e o que menos tempo faz esse trabalho está em sala de aula

⁴⁶ Censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do Inep.

⁴⁷ Mesmo sabendo que se os dados fossem gerados hoje seriam outros, manteremos o verbo conjugado no tempo presente.

há dois meses. O tempo médio nos dois casos, contudo, é diferenciado. No tempo de magistério, é de 13,3 anos e, no tempo de alfabetização, é de 8,8 anos, isso porque alguns professores lecionaram em outras séries e só depois se tornaram alfabetizadores, processo corriqueiro nas escolas; dessa forma, o número de anos de docência de um professor envolvido neste estudo nem sempre é o mesmo do seu trabalho como alfabetizador.

A formação profissional dos participantes da pesquisa mostra a quase universalização do Ensino Superior por parte dos professores das escolas públicas desse município e o espaço que a formação em pós-graduação no nível da especialização ganhou na vida desses profissionais.

Tabela 3 – Distribuição dos professores por escolaridade

Escolar	n	%
33 – Magistério	1	1.2
34 – Graduação	13	15.5
35 – Especialização	69	82.1
Sem resp.	1	1.2
Total	84	100

Fonte: Construção da autora

A Tabela 3 demonstra que a maioria absoluta dos professores, 82,1%, são pós-graduados em nível de Especialização. Possivelmente esses dados decorram da exigência de que novos professores, efetivos ou substitutos, tenham cursado ao menos o Ensino Superior⁴⁸. A especialização, por outro lado, traz retornos financeiros para os profissionais efetivos⁴⁹ e facilita a entrada de professores substitutos e

⁴⁸ O edital n° 001/2009 do último concurso público para professores dos anos iniciais efetivos exigia que todos os candidatos tivessem como formação mínima Licenciatura Plena. O mesmo aconteceu com o edital n° 011/10 que se refere ao processo seletivo de professores substitutos. Disponível em:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_06_2010_23.02.50.e4b24bbb5a2553507cd329ea26f4665e.pdf e

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_09_2010_14.02.49.d82a03cbfc62d3f18e233baeb3777a09.pdf. Acesso em 05/03/11.

⁴⁹ A Lei 2915/88 regulamenta a promoção de professores do magistério que comprovarem sua formação em nível de pós-graduação. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf. Acesso em 05/03/11.

efetivos com esse nível de escolarização⁵⁰; outros níveis de pós-graduação, como Mestrado e Doutorado não foram encontrados.

Quando questionados sobre o modo como avaliam sua formação para serem *professores alfabetizadores*, parece haver valoração positiva em relação à própria história de habilitação.

Tabela 4 – Distribuição dos professores por avaliação da formação

Avalia_form	n	%
51 – Ótima	16	19.0
52 – Muito boa	24	28.6
53 – Boa	25	29.8
54 – Regular	10	11.9
55 – Insuficiente	7	8.3
Sem resp.	2	2.4
Total	84	100

Fonte: Construção da autora

Podemos perceber com esses dados que a maioria dos participantes de pesquisa – 19,09% – formação qualificada como *ótima* –, somados a 28,6% – formação qualificada como *muito boa* –, qualifica favoravelmente seu processo de formação profissional. Fato interessante é que ninguém respondeu que sua formação foi *ruim* – possibilidade que constava o questionário –, ainda que tida como *insuficiente* para 8,3% deles, o que poderia remeter a discussões relacionadas à preservação da face ou zelo em razão do fato de a instituição de habilitação profissional ter sido informada no instrumento de geração de dados.

Em outra questão, os educadores foram interpelados a respeito do modo como adquiriam conhecimentos tematizados no questionário; para isso, deviam assinalar os itens com que concordavam; são eles: 261 – na sua formação universitária – graduação; 262 – na sua formação universitária – pós-graduação; 263 – na formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino; 264 – outros. Os resultados estão no Gráfico 1.

⁵⁰ Os editais nº 001/2009 e nº 011/10 garantem maior pontuação na prova de títulos para os candidatos que possuem pós-graduação.

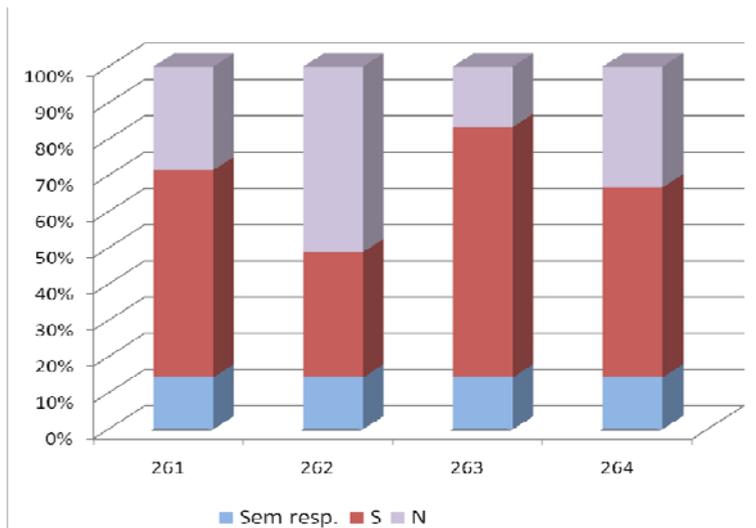


Gráfico 1 – Espaços de formação em que os professores adquiriram conhecimentos para responder ao questionário.

Fonte: construção da autora

Como podemos observar, a maioria dos professores, 69% (coloração vermelha na coluna 263), afirma que se apropriou desses conhecimentos na formação continuada promovida pela Rede de Ensino, enquanto 57,1% (coloração vermelha na coluna 261) informam tê-los adquirido na formação universitária – graduação, o que não difere muito do percentual *outros* (coloração vermelha na coluna 264), que corresponde a 52,4%; não dispomos de informações acerca de que origens remontem esses *outros*. Nesta questão, os participantes podiam concordar com mais de uma afirmação, o que sobrepõe os percentuais; é visível, no entanto, que prevalece a concordância com a afirmação que atribui à *formação continuada* a origem dos conhecimentos. Esses dados suscitam reflexões sobre o efetivo papel da *formação inicial* e remetem aos embates que atribuem à *formação continuada* papel *compensatório* em razão de lacunas na *formação inicial*.

Ainda que muitos desses professores tenham se apropriado de conhecimentos sobre *alfabetização* na universidade, é visível que a formação continuada se destaca como espaço de apropriação conceitual, o que sugere, nesse grupo, identificação com processos dessa natureza. A pós-graduação, por sua vez, parece que está em processo de crescimento na relevância da formação dos professores, pois apenas

34,5% (coloração vermelha na coluna 262) afirmam adquirirem conhecimentos nesse nível de ensino.

No que tange aos conhecimentos adquiridos por esses professores para além da sua formação universitária, ou seja, aquilo que buscam por conta própria, perguntamos de que modo empreendem esse processo. Os resultados estão no Gráfico 2, que abrange os seguintes itens de acordo com o questionário no Anexo 1 utilizado na pesquisa: 41 – Compra, com frequência (mensal ou bimestral), livros da sua área profissional; 42 – Tem o hábito de tomar livros de sua área emprestados em bibliotecas; 43 – Lê com frequência (semanal ou mensal) revistas de educação; 44 – Participa sistematicamente (semestral ou anualmente) de cursos oferecidos por instituições ligadas à educação; 45 – Faz buscas frequentes (diárias ou semanais) na internet sobre temas que envolvam sua ação profissional. A coloração azul escura, correspondente ao número 5, representa o item mais importante; a coloração laranja, correspondente ao número 4, representa o segundo item mais importante e assim sucessivamente.

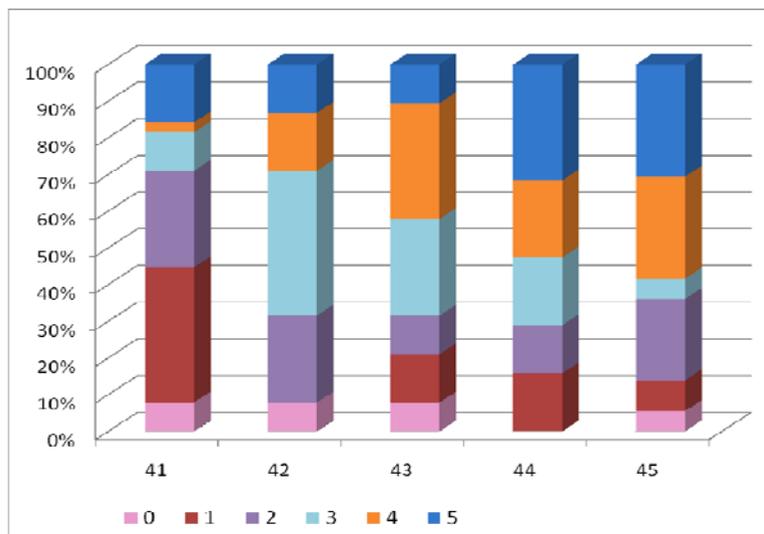


Gráfico 2 – Aprimoramento da formação profissional

Fonte: construção da autora

Dentre os informantes que responderam a essa pergunta – 54,8% deles não respeitaram o comando da questão, e sua resposta foi desconsiderada –, o que se destaca como mais importante para os

educadores é a participação em cursos oferecidos pelas instituições de ensino ligadas à educação: 31,6% (coloração azul escura na coluna 44) afirmam que a formação continuada é frequente no seu cotidiano. Apesar desse dado, é importante salientar que a Secretaria de Educação de Florianópolis tem por política oferecer a todos os professores formações durante todo o ano⁵¹; assim, ao que parece, a formação não é propriamente uma busca do professor, mas oferta recorrente do local em que trabalha; evidentemente esses dados sugerem haver adesão desse grupo a tais propostas.

A formação continuada tem ganhado projeção, em nível nacional e internacional, como ação por meio da qual é possível qualificar os processos de ensino. Nóvoa (2005) afirma que a formação continuada pode ajudar muito o professor em sua prática pedagógica e que deve acontecer nas escolas. Tal atividade, contudo, precisa enriquecer o trabalho do educador, não podendo se converter em obrigação em meio a tantos afazeres: “Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa, mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e organizar o trabalho escolar” (NÓVOA, 2005, p. 3).

Na categoria de segundo item mais importante está a leitura (semanal ou mensal) de revistas de educação – 31,6% (coloração laranja na coluna 43). Inferimos, porém, que as revistas lidas por esses professores não circulam na esfera acadêmica, possivelmente leiam revistas massivas de educação, como Nova Escola e afins.

Como intermediário, está o hábito de tomar livros emprestados em bibliotecas, 39,5% (coloração azul clara na coluna 42) dos docentes colocam esse item em terceira opção. Esse aparente desinteresse por livros nos remete ao Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – do ano de 2001. Os dados mostram, de acordo com Abreu (2004), que os brasileiros sabem da importância da leitura, se interessam por ela e leem muitos materiais, mas as pesquisas quase não mostram o que as pessoas leem; no nosso caso, do mesmo modo, não sabemos quais são as leituras feitas pelos professores participantes da pesquisa, podemos inferir apenas com base nos resultados dos dados gerados que demonstram não ter o hábito de ler livros da sua área profissional, sejam comprados ou emprestados. Cerutti-Rizzatti (2008), em pesquisa realizada com 250 professores catarinenses, corrobora comportamento dessa natureza: os participantes do estudo, em sua maioria pedagogos

⁵¹ Informação obtida em interação com gestores da rede objeto deste estudo, estabelecida por ocasião do processo de autorização para a realização da pesquisa.

professores de anos iniciais, não revelaram habituação em leituras técnicas de sua área de atuação, informando não comprar ou tomar emprestados livros dessa natureza.

Como menos importante, por sua vez, na avaliação dos participantes deste estudo, tal qual mostra o Gráfico 2, está a compra de livros de literatura de sua área de atuação: 36,8% (coloração vermelha na coluna 41) dos educadores dizem que o que menos fazem, dentre os itens apontados, é comprar livros. Na categoria de segundo item menos importante também está a compra de livros – 26,3% (coloração roxa na coluna 41), informação que ratifica a falta de hábito desses profissionais na realização dessa prática.

O item 45, por sua vez, não é destacado em nenhuma das questões. Ao observarmos, contudo, o Gráfico 2, percebemos que apresenta quase o mesmo percentual na coloração azul escura do item 44, o que traduz o comportamento mais importante para os professores: participar dos cursos oferecidos pelas instituições ligadas à educação. Nesse último item, 31,6% (coloração azul escura na coluna 44) dos professores dizem que o que mais fazem é participar dos cursos, enquanto que 30,6% (coloração azul escura na coluna 45) afirmam que sua prática está pautada na busca frequente (diárias ou semanais) na internet sobre temas que envolvam sua ação profissional. Isso se deve às facilidades oferecidas pela internet na atualidade; contudo não acreditamos que esses professores façam buscas de artigos e textos teóricos na rede; inferimos que as pesquisas realizadas tenham o objetivo de encontrar atividades para serem realizadas com os alunos ou encontrar respostas para demandas pontuais no cotidiano escolar.

Em última questão sobre o perfil dos professores, perguntamos quais eram os meios que utilizavam para se informarem sobre assuntos do cotidiano como *política, economia, cultura e religião*, por meio dos itens: 271 – Lê, diária ou semanalmente, reportagens de jornais sobre esses temas; 272 – Lê com frequência mensal livros sobre temas desse tipo; 273 – Lê, diária ou semanalmente, revistas de conteúdo informativo e opinativo; 274 – Assiste, diária ou semanalmente, a programas de televisão de conteúdo informativo e opinativo; 275 – Consulta com frequência páginas da internet sobre política, cultura, religião etc.

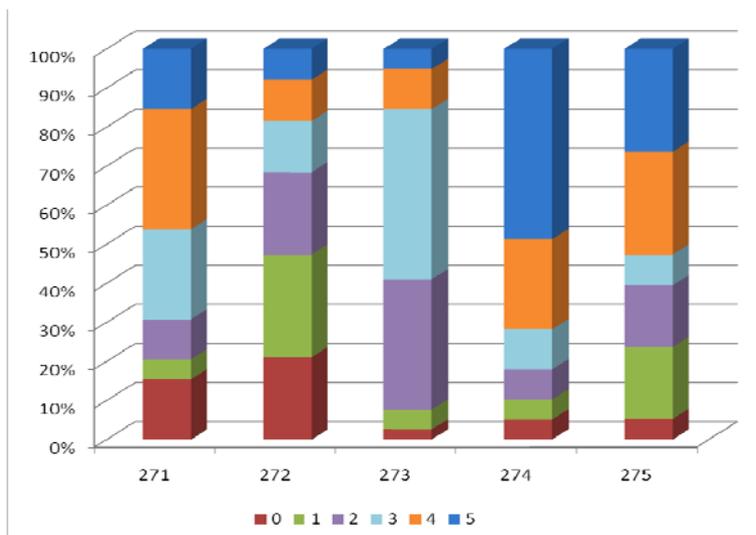


Gráfico 3 – Como os professores se informam
Fonte: construção da autora

Assim como faz a maior parte da sociedade brasileira, esse gráfico nos mostra que 48,7% (coloração azul escura na coluna 274) desses professores se informam prioritariamente assistindo a programas de televisão, que, junto com o rádio, é o meio de difusão cultural mais disseminado no Brasil (ABREU, 2004). Como segunda categoria mais importante, está a leitura diária ou semanal de reportagens de jornais sobre o tema – 30,8% (coloração laranja na coluna 271). O item 275 – Consulta com frequência páginas da internet sobre políticas, cultura, religião, etc. – não se destaca em nenhuma das categorias, mas sua percentagem se aproxima mais da segunda classificação, pois para 26,3% dos professores esse é o segundo item mais importante. Em terceiro e quarto lugares em ordem de importância está a leitura diária ou semanal de revistas de conteúdo informativo e opinativo, com percentagens de 43,6% (coloração azul clara na coluna 273) e 33,3% (coloração roxa na coluna 273), respectivamente. Dessa forma, ainda que não de forma sistemática, os professores leem jornais e revistas para se informarem sobre assuntos diversos. Por outro lado, a forma menos mencionada de obtenção de informações pelos professores é a leitura de livros sobre temas desse tipo: 26,3% (coloração verde na coluna 272) dos participantes praticamente não leem livros informativos.

Considerando as últimas questões, emerge uma pergunta relevante: O que esses professores leem? Os resultados desta pesquisa sugerem que a leitura teórica e informativa nem sempre valorizada parece secundarizada, comportamento que possivelmente se reflete no trabalho do alfabetizador. Importa, na atividade docente, o domínio teórico, não para proceder à *transposição didática*, ou seja, a passagem da teoria científica para a prática, conforme afirma Halté (2008), mas para, com base na teoria de domínio, planejar, refletir, e avaliar o cotidiano pedagógico.

Assim, a partir do que emerge da quantificação dos dados registrados nas tabelas e gráficos que inserimos nesta subseção, podemos entender que estamos tratando prevalentemente com profissionais do sexo feminino, na faixa etária dos quarenta anos de idade, que estão no magistério há cerca de catorze anos e que atuam na alfabetização há cerca de nove anos. São docentes que se mostram satisfeitos com seu processo de habilitação profissional, mas que apontam, não a universidade, e sim a formação continuada como origem de seus conhecimentos sobre a *alfabetização*. Disso inferimos que as leituras de (in)formação a que esses professores se dediquem correspondam a leituras de manuais típicos de tais processos de formação continuada – manuais, portfólios e afins –, já que, quando interpelados sobre a natureza do ato de ler, informam não ter habituação em leituras teóricas de sua área de atuação, prescindindo da compra e do empréstimo de livros desse tipo.

Incorremos, porém, em uma lacuna em nosso processo de geração de dados: deveríamos – e não o fizemos – ter questionado os participantes de pesquisa sobre a leitura de artigos em revistas científicas em papel ou eletrônicas. Rendemo-nos, sem estar conscientes disso, à cultura do livro como suporte de prestígio (BRITTO, 2003; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Mesmo não tendo abordado tais leituras, entendemos que possivelmente não façam parte do cotidiano nesse grupo, uma vez que se trata de comportamento associado à habituação na leitura de livros teóricos: leitores de periódicos dessa natureza tendem a manter rotinas de leitura de obras teóricas cujos temas sejam objeto de discussão nesses periódicos.

Essas características, mapeadas neste perfil, mostrar-se-ão relevantes, nas seções à frente, quando particularizaremos o foco desta dissertação, ou seja, as concepções desses professores sobre *alfabetização*, concepções que se erigem tanto na formação profissional quanto nas vivências cotidianas que constituem os saberes fruto da experiência (HALTÉ 2008). A partir dos itens que julgamos relevante

destacar no perfil dos participantes deste estudo, prosseguiremos nas seções a seguir, realizando as análises dos dados gerados durante a pesquisa empírica. As informações dos questionários serão apresentadas juntamente com o conteúdo das entrevistas, na busca de que as ideias não fiquem fragmentadas e desarticuladas. As seções serão divididas nos domínios *ontológico* e *axiológico*; *teórico-epistemológico* e *metodológico*, com todos os seus desdobramentos.

7.2 OS DOMÍNIOS ONTOLÓGICO E AXIOLÓGICO

Essa seção objetiva depreender as concepções dos professores que participaram desta pesquisa nos domínios *ontológicos* e *axiológicos* da alfabetização. Com o auxílio dos instrumentos metodológicos – questionário e entrevista – analisaremos nos próximos parágrafos o que é alfabetizar para esses educadores e a valoração que dão à alfabetização.

7.2.1 O que é alfabetizar?

Para depreender a concepção dos participantes desta pesquisa sobre o que é alfabetizar, formulamos uma questão aberta que foi inserida no questionário (Anexo 1) com o seguinte enunciado: “Escreva o que é, para você, alfabetizar”. Por ser uma questão aberta, os participantes da pesquisa responderam-na livremente. Na entrevista, por sua vez, fizemos pergunta semelhante: “O que você entende por alfabetizar?” Dado o fato de ambas as questões serem abertas, diferentemente do encaminhamento analítico adotado nas outras seções, analisaremos as questões do questionário e da entrevista em conjunto. No questionário, contudo, para sistematizar o trabalho e considerando o conteúdo das respostas, dividimos as concepções enunciadas em sete⁵² categorias: 81) *alfabetização* concebida como ensino do código escrito e uso social da escrita; 82) *alfabetização* concebida como ensino do código escrito; 83) *alfabetização* concebida como mediação e interação;

⁵² Importa considerar que 13% dos professores não responderam a essa questão, por isso não foram incluídos nas sete categorias.

84) *alfabetização* concebida como uso social da escrita; 85) *alfabetização* concebida como ensino do código escrito e da compreensão de textos; 86) *alfabetização* concebida como instrumento para tornar a criança cidadã e 87) *alfabetização* concebida como o ensino de muitas linguagens. Os resultados estatísticos da questão estão descritos no Gráfico 4:

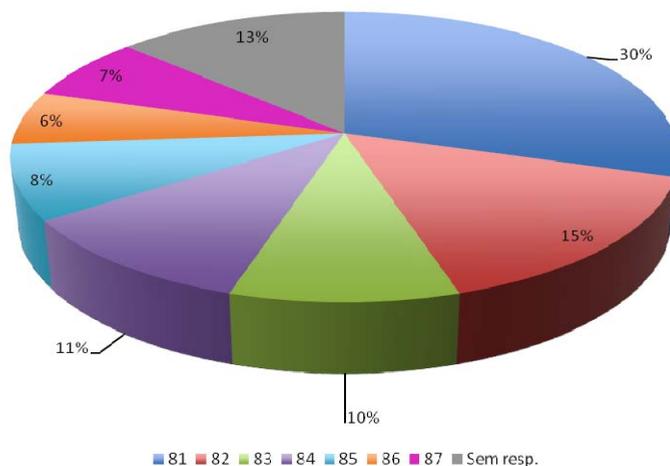


Gráfico 4 – *O que é alfabetizar*
Fonte: Construção da autora

Parcela considerável dos alfabetizadores no item 81 – 29,8% (coloração azul escura) – concebe a alfabetização como ensino do código e uso social da escrita, muitas vezes relacionando esse conceito ao de *letramento*. Exemplo da representação quantitativa desse percentual é a enunciação do Prof59⁵³:

- (1) *Hoje entendo que alfabetizar é sistematizar o domínio da língua escrita num processo de decodificação que acontece paralelamente ao processo de letramento. O processo de letramento permite utilizar de forma adequada os textos em situações cotidianas escolares e sociais. Porém, sem o domínio do código enquanto sistema, a criança não teria autonomia*

⁵³ Codificamos os participantes de pesquisa, atendendo à ética do processo de investigação científica. Essa codificação corresponde ao número atribuído a eles por ocasião da geração de dados por meio do questionário.

de lidar com diversos gêneros, por mais que entenda sua função social.
(Questionário n 59.)

Dentre os oito professores entrevistados, seis concebem a alfabetização como ensino do código e do uso social da escrita, da mesma maneira que os aproximadamente 30% dos professores que responderam ao questionário. A Prof57 afirma⁵⁴:

- (2) *Alfabetização pra mim não é só dominar o código, né? Alfabetização vai mais além, é a criança entender toda a função social da escrita, aí vem você tá trabalhando o letramento, trabalhando com rótulos, com folders né, orientando eles no dia a dia que a alfabetização é muito mais do que isso né.* (Entrevista n. 4 realizada em 17/08/10).

O advento do conceito de *letramento*, no Brasil, trouxe novas implicações para as concepções sobre *alfabetização*, processo que, sobretudo ao longo da década de 1990, ganhou novos contornos a partir do pensamento de Emília Ferreiro, mas que, em muitos contextos ainda tendia/tende a ser concebido como sinônimo de ensino do código alfabético. De acordo com Kleiman (1995), o novo conceito surgiu para focalizar os usos sociais da escrita, tomados em uma perspectiva mais ampla, considerando que algumas crianças possuem estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas e que a *alfabetização* é, segundo ela, um tipo de prática de *letramento*.

A busca por distinguir *alfabetização* (d)e *letramento* tem se corporificado em várias produções teóricas sem que o consenso se estabeleça. Entendemos que as discussões sobre especificidades e distinções entre o processo de *alfabetização* e o fenômeno do *letramento* são embrionárias e não apontam para consensos minimamente harmonizadores. Ousamos acreditar que a *alfabetização* é uma *parte* do fenômeno do *letramento*, com começo e fim e que possui a especificidade do ensino do código escrito, ou seja, cremos que a primeira é *conteúdo* e o segundo é *continente*. *Conteúdo* entendido como conjunto de saberes conceituais e procedimentais que, paralelamente a saberes de outra natureza – nesse caso, ligados aos usos sociais da escrita – compõem o fenômeno do *letramento*.

Se considerarmos a *alfabetização* apenas como ensino do código, estaremos denegando as conquistas decorrentes de contribuições de

⁵⁴ As transcrições manterão as marcas de oralidade. Prescindimos, aqui, de notações técnicas observadas pela Análise da Conversa e pelos estudos aquisicionais, dentre outras abordagens, em razão de entendermos que essas notações não são relevantes para o enfoque deste estudo.

Paulo Freire e Emilia Ferreiro referentemente à ampliação do conceito de *alfabetização* para as práticas sociais que envolvem a escrita. Além disso, o fenômeno do *letramento* parece mais amplo, visto que, nas concepções atuais (STREET; LEFSTEIN 2007; BARTON; HAMILTON, 1998) aponta para a compreensão de *eventos de letramento* de toda ordem, ancorados em *práticas de letramento* que correspondem a vivências sociais situadas. Esse olhar, inclusive, tem se estendido de modo a implicar outras semioses (COPE; KALANTOZIS, 2006), contando, até mesmo, com a participação de analfabetos (SOARES, 1998; MOLLICA; LEAL, 2009), desdobramentos cuja discussão foge ao foco desta dissertação.

As respostas dos professores incluídas na categoria exposta anteriormente sugerem que boa parte deles assimilou, ao menos de forma teórica, eixos do ideário contemporâneo sobre *alfabetização* e *letramento*. Como exemplo, podemos citar a Prof104, que respondeu ao questionário e a Prof108, que foi entrevistada:

- (3) *Penso que o processo de alfabetizar deve estar em parceria com o que entendemos por letramento, já que não basta que a criança apenas estabeleça a relação grafema-fonema, fonema-grafema, mas que compreenda que o processo de alfabetização contempla as diversidades textuais nas práticas de produção textual (escrita ou oral) e de leitura. (Questionário n.104).*
- (4) *Alfabetizar envolve não só a questão de ensinar o código né, de o aluno, ele fazer essa relação da letra com o som né? Então, atualmente a alfabetização envolve o uso social da escrita né, não só o aluno se apropriar de textos e compreender textos, mas também a oralidade né? Então a gente sabe que é o uso social da escrita e da fala, ela se dá tanto em textos quanto na fala, então ela precisa se apropriar dos diferentes gêneros textuais e também orais. (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).*

Eles referenciam, cada um a sua maneira, que é importante na *alfabetização* conciliar o ensino do código com o uso social da escrita. Podemos, todavia, questionar se essas respostas decorrem de concepções pessoais dos professores ou se constituem reprodução de discursos sobre alfabetização das décadas de 1990 e 2000 – tal qual obras paradigmáticas, manuais de formação continuada e fontes afins têm veiculado à exaustão nos últimos anos⁵⁵ –, pergunta que não pode ser

⁵⁵ Exemplo disso é o manual do programa Pró-letramento (2007) do governo federal, ao qual boa parte dos alfabetizadores de escolas públicas teve acesso nos últimos anos.

respondida sem análise mais profunda dos conhecimentos dos referidos educadores.

Outro grupo de professores – 15,5% (coloração vermelha) – define no item 82 do Gráfico 4 a *alfabetização* basicamente como ensino do código escrito, ou seja, como ensino da relação entre grafemas e fonemas. Esse posicionamento se evidencia na enunciação do Prof75: (5) “[*Alfabetizar*] é ensinar a ler e escrever; decodificando sons, compreendendo os significados das palavras, frases e textos”. (Questionário n.75). Essas relações são minuciosamente descritas por Scliar-Cabral (2003a; 2003b). A linguista afirma que o sistema alfabético do português do Brasil possui vinte e três letras⁵⁶ que, isoladas ou combinadas, representam os grafemas, com seus respectivos valores; esses grafemas, por sua vez, representam os fonemas. Para Scliar-Cabral (2003a; 2003b), o sistema alfabético da língua portuguesa caracteriza-se por considerável complexidade, por isso é importante que os professores levem em consideração, na hora de alfabetizar, os valores atribuídos aos grafemas *independentes do contexto*, os *dependentes do contexto* e os *valores imprevisíveis*.

A importância do ensino do código escrito por ocasião do processo de alfabetização é indiscutível, por isso endossamos as considerações de Scliar-Cabral (2003b) no que respeita à necessidade de formação do professor para o reconhecimento da natureza das relações entre grafemas e fonemas – e vice-versa –, de modo a empreender ação didático-pedagógica consistente no que respeita a maior ou menor complexidade dessas relações. Ao defender a importância do ensino do código alfabético por ocasião do processo de alfabetização, não podemos descurar das práticas sociais da escrita no ato de alfabetizar – uma conquista das últimas décadas. Importa salvaguardar essa importante dimensão da *alfabetização*, que pode ser posta em xeque, por exemplo, em nome da defesa do retorno de processos fônicos, hoje ancorada em estudos neurocientíficos nas áreas da leitura e da escrita⁵⁷.

A compreensão prevalecente de *alfabetização* como ensino do código escrito parece ter alcançado as concepções dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, tanto no questionário quanto na entrevista, considerando que número razoável de educadores limita sua definição de *alfabetização*, tal qual o faz a Prof18, (6) “*Um processo constante de domínio da leitura e da escrita.*” (Questionário

⁵⁶ A obra antecede o novo acordo ortográfico, que incluiu três novas letras no alfabeto: k, w, y.

⁵⁷ Exemplo dessas bases neurocientíficas para estudos da leitura é obra recente do neuropsicólogo francês Dehaene (2007).

n.18), a Prof71, (7) “*Apropriação*⁵⁸ *da língua escrita*” (Questionário n.71), ou, ainda, o faz Prof81, (8) “*Processo de ensinar e aprender a técnica da escrita, isto é, compreender o sistema alfabético de escrita.*” (Questionário n.81). Na entrevista, contudo, apenas uma professora – Prof86 – define *alfabetizar* como (9) “*estar ajudando as crianças a decifrar os códigos*” (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

Mediar, trocar e interagir, são itens indispensáveis no processo de alfabetização para 10,7% (coloração roxa) – item 84 no Gráfico 4 – dos professores que participaram desta pesquisa. Para a Prof39 alfabetizar é:

- (10) *Poder mediar os conhecimentos já adquiridos pelos educandos e também procurar repassar conteúdos ainda não adquiridos pelos mesmos. Alfabetizar é aprender a cada dia com meus alunos, da mesma forma que eles também aprendem comigo. Alfabetizar é pode trocar.* (Questionário n.39).

Essa resposta – a exemplo das demais em cujo grupo a inserimos – sugere que o professor, como mediador da aprendizagem, tem papel importante no aprendizado da leitura e da escrita. Isso remete a estudos de Vigotski (2008 [1984]) sobre *desenvolvimento e aprendizagem*, tanto quanto a ressalvas de Kleiman (2006) sobre eventuais ressignificações do conceito de *mediação* na circulação desse conceito nas escolas, a exemplo de destituir-la da dimensão *semiótica*, limitando o sentido a *interpor-se em*. O autor russo afirma que internalizar conhecimentos significa tornar *intrassubjetivo* um conteúdo a partir da *intersubjetividade*, ou seja, por meio das relações entre os indivíduos. Esse entendimento de Vigotski parece convergir com uma das concepções dos professores participantes da pesquisa, como no caso de Prof70:

- (11) *[Alfabetizar] é oportunizar a construção dos conhecimentos para que o aluno possa na interação com os colegas e com o objeto de estudo compreender e modificar-se diante do novo conhecimento – adaptação/ressignificação.* (Questionário n.70).

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento decorre da aprendizagem que se inicia antes de a criança entrar na escola. Os dois processos acontecem em conjunto desde o primeiro dia de vida dela. Isso quer dizer que, antes de aprendermos algo novo, temos uma *zona de desenvolvimento real*, que é, para Vigotski (2008 [1984], p.95), “o

⁵⁸ *Apropriação* concebida, nessas respostas, como *domínio do código*.

nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” A *aprendizagem* e o conseqüente *desenvolvimento* acontecem na *zona de desenvolvimento proximal*, a qual, com base em Bezerra (2001), preferimos chamar de *imediate*.

As concepções de alguns professores convergem para as ideias de Vigotski, enquanto outros professores definem *alfabetização* como *troca* de conhecimentos entre professor e aluno, sem evidências mais efetivas sobre as relações entre *desenvolvimento* e a *aprendizagem*. Alguns deles, contudo, parecem não priorizar dois pontos cruciais na alfabetização: o *ensino do código* e do *uso social da escrita*, limitando-se a um dos fatores da apropriação da leitura e da escrita: a *mediação* da aprendizagem, que não é específica do ato de *alfabetizar*, estendendo-se ao ato de ensinar em seus muitos desdobramentos.

O enfoque nas práticas sociais da escrita é predominante no item 83 do Gráfico 4 em 9,5% (coloração verde) das respostas. Para eles, é fundamental que a criança esteja inserida na “sociedade letrada” e seja capaz de transformar a realidade, tal qual se vê na enunciação de Prof68: (12) “[Alfabetizar é] transformar o aluno em sujeito letrado, capaz de transformar o meio em que vive, tornando ou passando a ser um sujeito crítico ou cidadão crítico, que esse possa fazer uso social da escrita” (Questionário n.68).

Mais de uma resposta faz alusão à teoria de Paulo Freire (2008 [1992]) referentemente à *alfabetização*. Um exemplo disso é o que escreveu Prof77: (13) “Alfabetizar é fazer do aluno um leitor do mundo, como diz Paulo Freire. Torná-lo letrado de modo que compreenda as letras, as linhas e as entrelinhas” (Questionário n.77). O estudioso ampliou o conceito de alfabetização para além do ensino do código, o que entendemos ter ficado patente em sua célebre frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2008 [1992], p.11). Em nossa percepção, ele aproximou os estudos da linguagem das vivências dos sujeitos, entendendo que, para compreender um texto, é preciso relacionar *texto* e *contexto*. Por meio de suas próprias experiências, o educador mostra que fazemos primeiro a leitura do mundo particular para depois deciframos as palavras escritas. Além disso, concebe a *alfabetização* como ato criador, no qual o alfabetizando é o principal sujeito, mas sem desconsiderar o papel do professor.

Mesmo concebendo que o universo social é fundamental no processo de alfabetização, Freire (2008 [1992]) não desqualifica o ensino do código escrito. Ele defende seu ensino significativo, concepção que nem sempre parece convergir com as respostas dos

professores deste grupo aos questionários. Para muitos deles, tal qual ocorre com Prof72, (14) “*Alfabetizar é o processo de ensinar a função social da escrita e sua utilização como código de comunicação*”. (Questionário n.72); ou, ainda, como ocorre com Prof116, (15) “*Possibilitar à criança compreender o uso social da escrita através do contexto no qual está inserida.*” (Questionário n.116). Tais professores, embora haja menção ao sistema alfabético, enunciam compreensões que sugerem prevalência do uso social da escrita na alfabetização, assim como propõe Paulo Freire (2008 [1992]).

No Gráfico 4, anteriormente postado, 8,3% (coloração azul clara) dos alfabetizadores no item 85 acreditam que a alfabetização não se limita ao ensino e à aprendizagem do código escrito, estendendo-se às habilidades de compreensão e interpretação de textos. A Prof23 afirma que: (16) “*Alfabetizar vai muito mais além da decodificação de letras, ou seja, do usual aprender a ler e escrever. O aluno precisa fazer uso da escrita e leitura de modo interpretativo, compreender e fazer uso da palavra*” (Questionário n.23). A Prof20 enuncia: (17) “*ensinar essas crianças que eu tô trabalhando esse ano vai muito além de juntar uma letra com a outra, eu quero que eles entendam o que a gente tá fazendo, então é assim, é fazer com que eles aprendam a ler e escrever mas com sentido*”(Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Morais (1996), em sua ancoragem cognitivista no campo da psicologia, vai ao encontro dessa afirmação quando diferencia *capacidade de leitura, objetivos de leitura, performance em leitura e atividade de leitura*. É fato que o autor contrapõe-se às concepções freirianas subjacentes ao conceito de *palavramundo*, registrando a compreensão de um conceito estrito de *leitura* segundo o qual, para haver *leitura*, tem de ter havido, antes, a escrita. De todo modo, registra ambas as faces da alfabetização que estão topicalizadas nas respostas dadas a esta categoria: a *capacidade* e a *atividade*, nesse caso, de leitura.

A *performance* de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura. A atividade é o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores. Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito e/ou o alcance de uma impressão de beleza. A capacidade é aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade

de leitura, ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades (MORAIS, 1996, p.112).

Mais do que essa distinção conceitual, no conjunto de respostas que compõe esta categoria, entendemos haver um movimento rumo às concepções contemporâneas sobre *alfabetização*, ou seja, a preocupação com que o ensino do sistema alfabético se dê efetivamente, mas que isso ocorra em contextos de sentido. O foco na materialidade textual remete a estudos de Koch (1999; 2003) e de outros tantos teóricos da Linguística Textual, cujo pensamento marcou as discussões sobre textualidade há cerca de uma década. Não se trata, ainda, da materialidade textual que se consubstancia na interação humana e para a interação humana e que está subjacente às discussões sobre *gêneros discursivos* que se erigiram com base em Bakhtin (2003 [1929]).

Esse olhar que avança na busca da conciliação entre sistema alfabético e contexto de sentido, mas que não se inscreve nas teorias de fato enunciativas, fica visível em registros como o de Prof4, alfabetizar (18) “*mais que codificar e decodificar palavras e frases é saber fazer uso da escrita e [da] leitura de modo interpretativo, para que a criança não só leia e escreva, mas que ela compreenda o que lê e escreve*” (Questionário n.4), ou ainda, como registra a Prof112:

- (19) *Consiste no aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação, não apenas mecânico (codificar/decodificar) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento.* (Questionário n.112).

De modo algum, podemos desconsiderar os processos intrassubjetivos de *compreender* e *interpretar* na alfabetização, tanto quanto não podemos desconsiderar o domínio do código. Contudo, como já foi explicitado neste estudo, não devemos, em nome da dimensão intrassubjetiva da alfabetização, secundarizar o *uso social da escrita*, com suas *práticas e eventos de letramento* (HEATH, 1992 [1982]; STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000), o que, em última instância, justifica e faculta essas mesmas apropriações intrassubjetivas.

Dentre os participantes, o Prof54 responde: (20) “[*Alfabetizar*] é dar a oportunidade para uma criança aprender a ler e escrever seu idioma e assim ampliar seus conhecimentos e sua sociabilidade, construindo e conquistando sua cidadania” (Questionário n.54). Assim como esse professor, outros 7,1% (coloração rosa) no item 87 do

Gráfico 4, defendem a *alfabetização* como instrumento para a cidadania; para eles, a apropriação do código escrito e/ou o uso social da escrita parecem ser condições, sob vários aspectos, determinantes para que a criança se torne cidadã. Entendemos necessário relativizar a natureza dessas relações. Para Britto (2004), pertencer à cultura escrita transcende a soma de conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. O autor questiona se existe “efetivamente relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão” (p.49). Essas relações parecem ter implicações mais amplas de natureza diversa, sobretudo socioeconômicas.

Quanto à relação entre domínio da escrita e empregabilidade, Britto (2004, p. 54), com base nos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, escreve que há “estreita correlação entre *letramento* e condição social: enquanto apenas 14% dos sujeitos das classes D e E estão enquadrados no nível mais alto de alfabetismo (nível 3), 58% dos sujeitos das classes A e B localizam-se nesse nível”. Segundo o autor, “letramento é fundamental para empregabilidade” (p. 55).

Ainda com base nos dados do INAF, Britto (2004) informa que pessoas analfabetas geralmente trabalham em setores que não exigem manipulação de dados escritos, como a construção civil e a agricultura, enquanto as pessoas que têm maior nível de escolaridade trabalham nos setores de “atividade social”, “indústria da transformação” e “comércio”, atividades urbanas que exigem maior contato com sistemas escritos formais. O autor registra que, ao contrário do que possa parecer, é o grau de instrução e o tipo de atividade profissional que contribuem para o *letramento*, ou seja, o tipo de trabalho que se tem não parece ser consequência imediata do *letramento*.

Se a conclusão primeira a que se chega é a de que efetivamente existe uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais, fato que já havíamos constatado ao observar a correlação entre os indicadores socioeconômicos e os níveis de alfabetismo, isso não quer dizer que a oportunidade profissional é consequência imediata do *letramento*. A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o *letramento*, e não o contrário. Em outras palavras, a condição de maior ou

menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação. (BRITTO, 2004, p. 56).

Para Britto (2004, p.62), a aprendizagem e a educação precisam ser consideradas “a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade.” Também Graff (1994, p.33) polemiza associações diretas de *causa e efeito* entre *alfabetização* e *cidadania*, tal qual parece estar subjacente em afirmações como a da Prof56: (21) “*Alfabetizar é educar para a prática da cidadania a partir do conhecimento da leitura e da escrita*” (Questionário n.56). Esse autor critica estudos que atribuem “efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais” à alfabetização ou que a definem como pressuposto para o desenvolvimento econômico das nações.

As questões descritas neste item parecem traduzir concepções de que a *alfabetização* teria propriedades, em alguma medida, libertadoras de problemas sociais vivenciados pelas crianças. Concordamos com Britto (2004) e Graff (1994) na compreensão de que o processo de escolarização não pode ser ostentado como redentor de todos os males; não basta ser *alfabetizado* para que o indivíduo garanta seus direitos como cidadão. Evidentemente, em nossa compreensão, trata-se de um importante passo para tal.

Recentes estudos sobre *letramento* trazem à tona uma nova perspectiva para esse conceito: a perspectiva dos *letramentos múltiplos*. Rojo (2009) afirma que os novos estudos sobre *letramento* (STREET, 1984; 2003; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) apontam para a diversidade de práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua, e o termo *letramento* passa a ser concebido no plural. Já Hamilton (2000) propõe uma divisão entre *letramentos dominantes* e *locais* ou *vernaculares*. Os primeiros estão relacionados com as instituições de prestígio e seus agentes, já os segundos vinculam-se ao cotidiano dos indivíduos, não podem ser controlados pelas instituições e normalmente não têm grande valoração social.

Para Rojo (2009), a escola precisa possibilitar ao aluno a participação em diferentes práticas sociais da escrita; é preciso abordar nessas instituições os *letramentos multissemióticos*, os *multiletramentos* e os *letramentos críticos*. Segundo a autora, a escola de hoje é

um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e

institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p.106-107).

De acordo com a estudiosa, *letramentos multissemióticos* implicam a ampliação do *letramento* para outras semioses além da escrita, como música, pintura, sons e mídias eletrônicas, concepção com que compartilhamos desde que haja o signo verbal escrito presente – para que tenhamos um *evento de letramento*, concebemos, tal qual Heath (1992 [1982]), que deva haver o signo verbal escrito. Os *multiletramentos* consistem da abordagem de produtos culturais com os quais alunos e professores estejam envolvidos e que circulam tanto nos meios escolares e dominantes como nos meios populares e de culturas locais. Por fim, os *letramentos críticos* localizam o texto em seu espaço ideológico e histórico e objetivam o desenvolvimento de postura crítica diante das diversas mídias e usos da escrita.

Um pequeno grupo dentre os professores participantes da pesquisa no item 86 – 6% (coloração laranja), de acordo com o Gráfico 4, parece convergir com as concepções descritas por Rojo (2009), definindo *alfabetização* como o ensino e a aprendizagem de diferentes linguagens. Para a Prof118, por exemplo:

- (22) *Alfabetizar é fazer com que a criança compreenda que a aprendizagem ocorre em diferentes linguagens; que através da brincadeira, da música, teatro, desenho, oralidade gradativamente os alunos irão se apropriando do universo escrito.* (Questionário n.118).

Será que concepções como essa, tanto quanto aquelas de outros professores, como a Prof66, que definem alfabetização como (23) “Tornar o aluno capaz de ler e escrever as várias linguagens existentes no nosso dia-a-dia” (Questionário n.66) fazem remissão à essencialidade da *alfabetização*? Se pensarmos nos ideais dos *letramentos múltiplos*, a resposta possivelmente seja afirmativa, pois os professores estendem a *alfabetização* para outras semioses. Em nossa concepção, contudo, para existir *letramento* e *alfabetização*, a escrita precisa estar presente. A despeito de os estudos do *letramento* agasalharem, hoje, com relativa recorrência, o ideário dos *letramentos multissemióticos* – trazendo outras semioses para o escopo do fenômeno do *letramento* – entendemos temerário alargar tão vastamente o conceito

de *letramento* a ponto que o seu fundamento, o signo verbal escrito, fique em segundo plano.

As diferentes respostas que obtivemos, individualmente, correspondem a dimensões distintas da *alfabetização*, pois, no processo de ensinar a ler e escrever, a mediação semiótica é importante, o ensino do código escrito necessário, o uso social da escrita fundamental, o conhecimento de diferentes linguagens indispensável, a formação para a cidadania considerável e a compreensão de textos essencial.

Todos esses componentes da *alfabetização*, entretanto, só fazem sentido se estiverem harmonizados na prática do professor. Além disso, é importante considerar que, na essência, a *alfabetização* envolve o ensino do código escrito e o uso social da escrita e, ao que parece, na explicitação dos dados desta seção que focaliza a dimensão *ontológica* da alfabetização, está se disseminando a compreensão dessas duas faces do processo, dado que 29,8% dos participantes – o maior percentual no Gráfico 4 – aponta ambas as faces, ainda que, evidentemente isso corresponda a cerca de um terço dos professores da rede em questão, o que sugere a necessidade de maior ênfase a essa discussão nos processos de formação inicial e de formação continuada.

7.2.2 Para que serve a alfabetização?

Dentro do que categorizamos como *domínio axiológico* perguntamos aos participantes, na questão nove do questionário (Anexo 1), *qual a importância da alfabetização*. Os professores precisaram classificar cada um dos itens listados por ordem de importância e, assim como nas outras questões com esse formato, as respostas dos alfabetizadores que não respeitaram ao comando da questão foram descartadas. Os itens da questão são: 91 – É condição para o exercício da cidadania; 92 – Contribui para a conquista de um bom emprego; 93 – Possibilita o ingresso na vida escolar; 94 – Possibilita a inserção na cultura da sociedade em que a escrita é indispensável; 95 – Ajuda na resolução de problemas do cotidiano; 96 – É indispensável para todos os setores da vida; 97 – É uma exigência na sociedade atual; 98 – É fundamental para a apropriação do conhecimento.

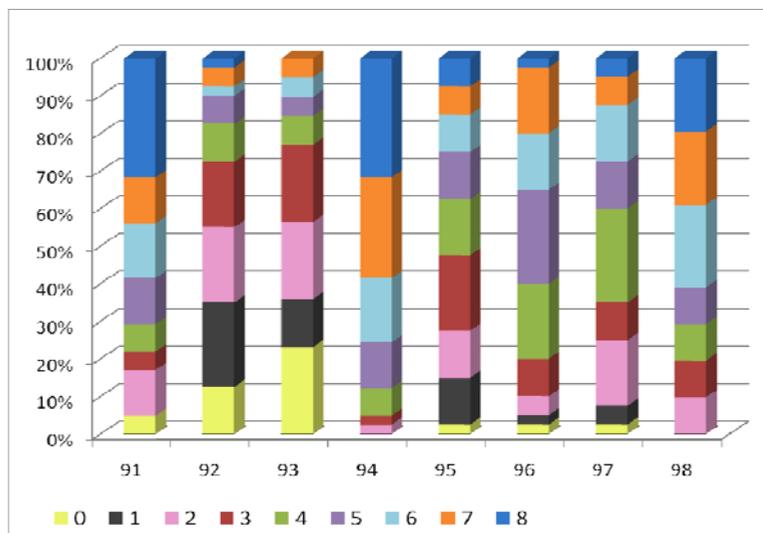


Gráfico 5 – A relevância da alfabetização

Fonte: construção da autora

Os itens de maior relevância para os professores, como explicita o Gráfico 5, são *alfabetização como condição para o exercício da cidadania* – 31,7% (coloração azul escura na coluna 91) e *alfabetização como possibilidade de inserção na cultura da sociedade em que a escrita é indispensável* – 31,7% (coloração azul escura na coluna 94). Apesar de muitos professores relacionarem alfabetização com cidadania, autores como Britto (2004) questionam se essa relação realmente se consitui da forma como vem sendo historicamente difundida. A nosso ver, existem muitas outras situações que implicam a condição de cidadania de um indivíduo; saber ler e escrever, usando a escrita socialmente, é apenas uma delas. A cidadania depende de uma série de circunstâncias políticas, históricas e sociais que não podem ser circunscritas à condição de *alfabetizado* do sujeito. Além disso, de acordo com Freire (2008 [1992]), a alfabetização não é neutra, é um ato político que gera comprometimento social, o que nos leva a concluir que não podemos relacionar diretamente *alfabetização* com *cidadania*, em uma associação causal.

O outro item de maior relevância para os alfabetizadores – possibilita a inserção na cultura da sociedade em que a escrita é indispensável (31,7% – coloração azul escura na coluna 94) – é também o segundo item de maior relevância para esses professores –

26,8% (coloração laranja na coluna 94). Se, contudo, somarmos o item mais importante da coluna 94 com o segundo mais importante da mesma coluna teremos um resultado de 58,5% (colorações azul escura e laranja na coluna 94), o que mostra a expressividade desse item para os participantes da pesquisa.

Os resultados desse item sugerem que parte considerável desses professores vincula apropriação da leitura e da escrita à participação do indivíduo nos processos culturais, o que constitui percepção socialmente construída que traz subjacente o entendimento de que pessoas analfabetas e não escolarizadas tendem a ter participação menos expressiva nas diversas esferas em que a escrita está presente. Isso remete aos estudos de Soares (1998), nos quais a autora afirma que, mesmo as pessoas analfabetas são letradas quando fazem, de algum modo, uso social da escrita. Essa, no entanto, parece-nos condição em favor de cuja ressignificação nos compete agir; afinal, o compartilhamento dos bens culturais em que a escrita está presente requer a construção da condição de *alfabetizado*, ainda que reconheçamos os usos que analfabetos ou alfabetizados funcionais fazem da escrita.

Na sequência, item 98, 22% (coloração azul clara na coluna 98) dos professores afirmam que *a alfabetização é fundamental para a apropriação do conhecimento*, revelando-se o terceiro item mais importante na atribuição de valor por parte dos participantes de pesquisa. Seguramente se trata de relação importante, entretanto é preciso não radicalizar nessa associação, como fazem autores criticados por Street e Lefstein (2007), tanto quanto como faz Morais (1996), para os quais sociedades que dominam a escrita são superiores cognitivamente se comparadas às sociedades ágrafas, percepção que tende a ser estendida, sem muito cuidado, à comparação entre alfabetizados e analfabetos, gerando estigmas sociais de toda ordem.

Como quarto item mais relevante, 25% (coloração roxa na coluna 96) dos professores afirmam que *a alfabetização é indispensável para todos os setores da vida*. A alfabetização na sociedade grafocêntrica se faz necessária em todos os domínios da vida das pessoas, ainda que muitos analfabetos consigam se locomover nessa mesma sociedade, atendendo a seus objetivos imediatos. Essa afirmação, contudo, é intermediária na valoração atribuída à alfabetização por parte dos participantes da pesquisa; para eles, não se trata de relação tão fundamental quanto a inserção na cultura da sociedade da escrita. Estudos que buscam depreender a valoração dada à alfabetização, como os de Graff (1994), Cook-Gumperz (2008 [1991]) e Gontijo (2002), não

tematizam a alfabetização como condição para resolução de atividades rotineiras que envolvem a escrita, tendência que parece se revelar nos dados: o item 95 – *a alfabetização ajuda na resolução de problemas do cotidiano* – não se destacou com nenhum grau de importância na valoração atribuída à alfabetização.

Em quinto lugar, em ordem de importância para os professores, está a *alfabetização como exigência na sociedade atual* – 25% no item 97 (coloração verde na coluna 97). A relevância – entre intermediária para quase sem importância – desse item remete ao tópico analisado anteriormente: neste estudo, os alfabetizadores não valorizam, no geral, a alfabetização no que diz respeito às práticas cotidianas, pois mesmo que a condição de alfabetizado não possa resolver mazelas sociais, como afirma Graff (1994) e que muitos analfabetos consigam se haver na sociedade em que a escrita está presente, ser alfabetizado parece constituir de fato exigência crescente nas sociedades contemporâneas, como mostra Fischer (2006).

Com o mesmo percentual – 20,5% (colorações vermelha e rosa na coluna 93), em sexto e sétimo lugares em ordem de importância está o item 93 – *a alfabetização é importante porque possibilita o efetivo ingresso na vida escolar*. A resposta de muitos professores participantes desta pesquisa sugere não atribuição de valor a esse item – 23,1% (coloração amarela na coluna 93). Comungamos o entendimento de que a alfabetização é um dos tópicos que contribuem para que o indivíduo tenha sucesso na sua vida escolar, mas as estatísticas mostram que os participantes da pesquisa não valorizam muito essa questão, pois ela só aparece em sexto e sétimo lugares ou surge como sem importância. Talvez a forma como o enunciado foi construído tenha motivado esses números, uma vez que os participantes de pesquisa podem ter entendido que a *alfabetização faz parte* da vida escolar e não *a antecede*; possivelmente tenhamos sido infelizes na redação no enunciado.

Ainda em relação ao Gráfico 5, 22,5% (coloração preta na coluna 92) dos educadores afirmam, em oitavo lugar em ordem de importância, que *a alfabetização contribui para a conquista de um bom emprego*. Informantes de pesquisa de Gontijo (2002), quando questionados sobre a importância da alfabetização concordam que ela é indispensável para a conquista de um bom emprego, compreensão que não vemos aqui. Britto (2004), por sua vez, relaciona o fenômeno do letramento⁵⁹ com empregabilidade, pois, de acordo com os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), pessoas analfabetas trabalham em

⁵⁹ Letramento entendido como apropriação do código alfabético e dos usos sociais da escrita.

áreas que não exigem manipulação de dados escritos, e quem tem maior nível de escolaridade trabalha nas áreas de “atividade social”. Concordamos que a alfabetização sozinha não pode definir a conquista de um bom emprego, contudo, como mostram os dados do INAF interpretados por Britto (2004), o alfabetismo seguramente favorece a qualificação na empregabilidade.

Quando questionados a respeito da importância da alfabetização, os oito professores entrevistados se expressaram de diferentes maneiras, ratificando a importância desse processo, que pode ser medida pela ênfase que aparece na resposta da Prof98: (24) “[a alfabetização] é *importantíssima!*” (Entrevista n.2, realizada em 11/08/10). Estudos de Graff (1994) e Cook-Gumperz (2008 [1991]) mostram que a alfabetização já teve na história caráter salvacionista. Ao focalizar o “mito da alfabetização”, Graff (1994) registra que capitalistas defendiam que a apropriação da leitura e da escrita poderia resolver os problemas sociais, econômicos e culturais das diferentes sociedades. Esse movimento que aconteceu no passado parece fazer parte do discurso de dois professores entrevistados, para os quais a alfabetização é tudo na vida das crianças: (25) “*É a base né, é a base de tudo. A pessoa tem que tá alfabetizada para sobreviver na sociedade*” (Prof86 – Entrevista n.1, realizada em 10/08/10). (26) “*É tudo assim, que a criança que ainda não sabe ler não sabe escrever assim é as vezes é excluída assim dum convívio social né*” (Prof48 – Entrevista n.6 realizada em 23/08/10).

A alfabetização como condição para a cidadania também é um dos tópicos abordados pelos educadores entrevistados. Segundo a Prof70: (27) “*a importância seria isso, esse convívio social né, esse convívio, esse convívio social mesmo de tá lendo, tá se tornando cidadão participativo né, do meio o qual ele está inserido, e também de outros né*” (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10). Reiteramos os estudos de Britto (2004) com base nos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, segundo os quais não necessariamente a alfabetização se relaciona com a conquista da cidadania; além disso, os postulados de Freire (2008 [1992]) apresentam a alfabetização como ato político que não é neutro, que implicam que sozinha não pode ser condição para o exercício da cidadania. Apesar disso, a relação entre esses dois conceitos parece entranhada no discurso desses professores, para a Prof57: (28) “*Se você ó, se a criança, quem é alfabetizado se torna cidadão né, sabe ler, escrever, interpretar, tem o domínio da escrita e da leitura, se apropria, da leitura e da escrita*” (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).

Duas professoras, apenas, relacionam a alfabetização às atividades do cotidiano, indispensáveis para a vida das pessoas. Para a Prof20:

- (29) *Pra mim assim eu acredito é eles saberem assim que a escrita faz parte da vida deles, é tá em tudo, tá no ônibus que eles vão pegar, tá no dinheiro que eles tão utilizando, tá nas placas, nas ruas é, fazer com que eles percebam que isso faz parte da vida, que eles precisam se apropriar daquilo pra tarem né, eles tem algumas noções assim pra eles saber assim o que eles tão lendo nas ruas assim* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

As teorias que trazemos no referencial teórico desta dissertação raramente apresentam resultados de pesquisas em que o valor dos usos cotidianos da escrita se destaca. Os estudos de Graff (1994), Cook-Gumperz (2008 [1991]), por exemplo, mostram que a alfabetização já foi vista como condição para o progresso, para o desenvolvimento social, econômico e para a democracia. Apenas poucos participantes da pesquisa de Gontijo (2002) observam o valor cotidiano da alfabetização, assim como faz a Prof108:

- (30) *[A] importância da alfabetização se dá pra própria inserção do sujeito na sociedade né, um sujeito que é consegue interpretar um texto e consegue se posicionar verbalmente na fala, é uma pessoa que pode reivindicar pelos seus direitos e pode questionar a realidade né, então nessa condição a pessoa consegue evoluir frente as dificuldades que ela tem na vida, ou frente as questões do trabalho né, nas diferentes situações* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Os dados analisados nesta subseção sugerem que os valores atribuídos à alfabetização parecem bastante ligados a um ideário que permeia o senso comum, segundo qual *ser alfabetizado é ser cidadão, é ter acesso aos bens culturais, é contribuir para o desenvolvimento das nações*. Evidentemente o domínio da escrita para fazer uso social nas práticas de linguagem é condição fundamental para potencializar a capacidade dos sujeitos de se moverem em diferentes esferas da atividade humana. Graff (1994), no entanto, dentre tantos outros autores, coloca em xeque essas relações causais. Ta qual mostra Britto (2004), há inúmeros desdobramentos no bojo dessas relações, e eles são de ordem econômica, social e política. Parece, pois, necessário aos cursos de habilitação profissional e aos cursos de formação continuada o desenvolvimento de um olhar mais sensível para a forma como

percepções do senso comum entranham-se nas concepções docentes, o que requer um processo reflexivo crítico capaz de ressignificar essas percepções.

7.2.3 Considerações finais acerca dos domínios ontológico e axiológico

Como esperado, diferentes respostas foram obtidas nos questionários e nas entrevistas no que respeita aos domínios *ontológico* e *axiológico*. Nesse processo, algumas grandes tendências se eliciam. Parece-nos claro, no Gráfico 4 e nas transcrições das entrevistas, que a alfabetização concebida como ensino do código escrito e dos usos sociais da escrita se destaca nas respostas dos participantes da pesquisa, entretanto, essa concepção nem sempre decorre da leitura de textos teóricos, mas da participação de formações continuadas e da leitura de manuais didáticos e revistas de grande circulação. A alfabetização puramente como ensino do código parece presente no discurso dos alfabetizadores, herança, a nosso ver, de concepções sintéticas de alfabetização do passado e também do presente, que se revitalizam com os estudos neurocientíficos. Outras tendências aparecem nesta seção, essas duas, porém, são as que, a nosso ver, mais se destacam.

A alfabetização, enfim, é bastante valorizada pelos professores que participaram da pesquisa, mas nem sempre em sua essencialidade, ou seja, na participação ativa e reflexiva em interações nos diferentes setores da atividade humana. A alfabetização, na dimensão axiológica, pauta-se para muitos educadores no exercício da cidadania, na inserção na cultura e na resolução de problemas da humanidade que vão além do aprender a ler e escrever. Não queremos afirmar que a alfabetização não possa contribuir em todos esses setores, mas sabemos que são situações que envolvem dimensões políticas, econômicas e sociais que vão além do ensino do código alfabético e dos usos sociais da escrita.

7.3 A TEORIA NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO: O FOCO NO DOMÍNIO *TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO*

Tópico de relevância na ação alfabetizadora, mas nem sempre valorizado pelos professores, as concepções *teórico-epistemológicas* dos participantes desta pesquisa serão analisadas nesta seção. Começaremos pela prevalência das diferentes teorias ligadas à alfabetização na ação dos professores que responderam ao questionário e, mais especificamente, dos que foram entrevistados; em seguida, daremos destaque à apropriação de conhecimentos sobre o sistema alfabético por parte dos alfabetizadores e concluiremos com questões teóricas específicas, como temas sobre *letramento*, os estudos de Emilia Ferreiro e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Pró-Letramento e Proposta Curricular da Rede de Ensino, salvaguardada nossa compreensão de que os últimos três documentos se caracterizam por sua natureza institucional, diferentemente da natureza teórico-acadêmica das demais abordagens. De todo modo, como focaliza a ancoragem teórico-epistemológica sob a qual o trabalho na Rede Municipal de Florianópolis deveria se desenvolver, optamos por dar tratamento aos dados a ele correspondentes nesta seção.

7.3.1 Teorias prevalentes no ideário e na ação didático-pedagógica do grupo em estudo

No referencial teórico deste estudo, apresentamos algumas das principais teorias do campo da alfabetização, as quais também foram citadas na questão 10 do questionário. Nessa questão, solicitamos aos professores que classificassem, por ordem de importância, as seguintes teorias do campo educacional em se tratando de seu trabalho como alfabetizador: construtivismo de Ferreiro; sociointeracionismo de Vigotski; teorias de Bakhtin; teorias de letramento; teorizações neurocientíficas e teorizações sobre gêneros textuais/discursivos. Temos consciência de que esses não são os únicos encaminhamentos teóricos existentes para o processo de alfabetização; tratou-se de uma escolha que teve como critério o percurso histórico do processo de alfabetização, com base em Mortatti (2000). A relevância dessas abordagens teóricas para esses professores pôde ser percebida durante as entrevistas, ocasião em que a remissão a essas vertentes foi efetivamente topicalizada.

Observemos o Gráfico 6 no qual estão quantificadas as respostas dos participantes sobre as teorias educacionais no campo da alfabetização, do que é possível deprendermos tendências, entre as

quais a forte presença do ideário de Ferreiro. É importante destacar que neste Gráfico e em todos os outros que possuem o mesmo formato, o número 6, ou o maior número do Gráfico, representa o item mais importante, o 1 é o menos importante e o 0 é sem importância – as colorações correspondentes a esses números traduzem a importância atribuída pelo professor em cada uma dos itens. No questionário, contudo, o comando era inverso, o número 1 era o mais importante e o 6 era o menos importante, mas por razões estatísticas essa ordem precisou ser invertida.

Os itens da questão 10 representados no Gráfico 6 a seguir significam: 101 – Construtivismo de Emília Ferreiro (Jean Piaget); 102 – Sociointeracionismo de Vigotski; 103 – Teorias de Bakhtin; 104 – Teorias de letramento; 105 – Teorizações neurocientíficas; 106 – Teorizações sobre gêneros textuais/discursivos.

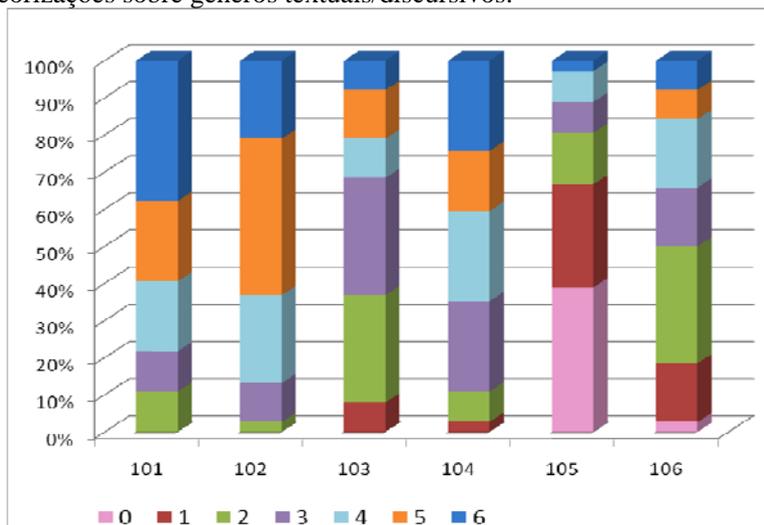


Gráfico 6 – Importância das teorias educacionais
Fonte: construção da autora

Como podemos ver nesse Gráfico, a teoria de Emilia Ferreiro é qualificada pelos professores que responderam ao questionário como a teoria mais importante para sua prática pedagógica – 37,8% (coloração azul escura na coluna 101) – Gráfico 6. As obras de Ferreiro ganharam destaque no Brasil na década de 1980, devido à ampla repercussão que os estudos da autora tiveram na América Latina, e, desde aquela época,

esse ideário faz parte do cotidiano de muitos educadores (MORTATTI, 2000; ELIAS, 2000).

O fato de a teoria de Ferreiro ser considerada pela maioria dos professores que responderam ao questionário como a mais importante para sua prática sugere que, apesar da preferência da Rede de Ensino pelas teorias de base sócio-histórica, os professores mantêm suas opções, o que não significa que rejeitem o que a Rede propõe. Prova disso é que as teorias de Vigotski são, para a maioria deles, a segunda vertente mais importante, 42,1% (coloração laranja na coluna 102) – Gráfico 6. Além disso, como veremos posteriormente, as entrevistas demonstram que a presença da teoria de Vigotski junto a esses professores é recorrente.

Eis, em nosso entendimento, o *mix* teórico a que empreendem muitos alfabetizadores. Duarte (2006), a quem fizemos remissão em nosso aporte teórico, chama atenção para esse risco, deixando claras as especificidades de natureza filosófico-epistemológica do pensamento de Piaget e de Vigotski, e a impossibilidade de promover impunemente a conciliação entre ambas as vertentes. Para o autor, essa estratégia ideológica

visa a construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o conflito entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2006, p,113).

A teoria de Vigotski aparece no Gráfico 6 como a terceira teoria mais importante para o professores – 23,7% (coloração azul clara na coluna 102) – em posição quase isomórfica com as teorias de *letramento* – 24,3% (coloração azul clara na coluna 104) – Gráfico 6. Destacamos a relevância da corrente russa para esses profissionais, importância decorrente em boa medida da opção teórica da Rede de Ensino. Uma das razões pelas quais as teorias de *letramento* estariam, nesses dados, ligeiramente à frente (coloração azul clara na coluna 104 totaliza 24,3%) na menção de preferências aos estudos de Vigotski (coloração azul clara na coluna 102 totaliza 23,7%) poderia ser a *modernidade* desse ideário, que tem tido ampla repercussão nas mídias voltadas para a educação,

especialmente em se tratando dos alfabetizadores. Se, no entanto, **somarmos os percentuais correspondentes às preferências** (item 6 da legenda: coloração azul escura, correspondendo à teoria prevalecente, e item 5 da legenda: coloração laranja, correspondente à segunda teorização prevalecente), observaremos que as teorizações vigotskianas (coluna 102 – itens 6 e 5 da legenda somam 63,2%) alcançam maior projeção dentre os participantes do que as teorizações sobre *letramento* (coluna 104 – itens 6 e 5 da legenda somam 40,5%) e até mesmo do que o pensamento de Ferreiro (coluna 101 – itens 6 e 5 da legenda somam 59,4%).

Os estudos de *letramento*, no entanto, são abordados pela já referida Proposta Curricular de maneira superficial, possivelmente em razão de a eclosão desses estudos ter se processado, sobretudo, posteriormente à data de construção desse documento; assim, acreditamos que a Proposta Curricular não influenciou as respostas dos participantes da pesquisa. Atribuímos essa influência às mídias educacionais e ao fato de o programa federal de formação continuada Pró-letramento – endereçado a alfabetizadores de todo país e que teve lugar na Rede – trazer o conceito em seu título, ainda que trate dele superficialmente ao longo do manual que constitui o texto-base do programa. Essa opção *intermediária* por essa teoria faz supor que os professores tenham tido contato com estudos brasileiros de *letramento*, como os de Soares (1998, 2004a; 2004b), Tfouni (1995) e Kleiman (1995) por meio de discussões que não lhes permitiram a leitura efetiva dessas obras nem tampouco reflexões mais verticalizadas sobre o tema.

Teorizações de autores como Street (1984; 2003), que apresenta os *modelos de letramento*; Heath (1992[1982]), Barton (1994), Hamilton (2000) e Street (1988; 2003), que teorizam sobre *práticas e eventos de letramento* dentro dos contextos *locais e globais*; Heath (1992) e Lahire (2008 [1995]) que tratam das relações entre *letramento escolar* e *letramento familiar*, possivelmente não tenham chegado às escolas, sobretudo se considerarmos que o canal de divulgação tende a ser artigos científicos que circulam na esfera acadêmica e que provavelmente não sejam objeto da atenção desses educadores. Possivelmente, os processos de formação continuada contemplem apenas as obras nacionais seminais no trato do tema, obras cujo conteúdo não raro, como adverte Kleiman (2006), tendam a ser submetidas a interpretações arrevesadas.

Em quarto e quinto lugares – colunas 103 e 106 do Gráfico 6 –, na relevância das abordagens teóricas na ação desses alfabetizadores, estão respectivamente, as teorias de Bakhtin e as teorizações sobre

gêneros textuais/discursivos⁶⁰. As teorias sobre *gêneros* não são recentes, circulam no Brasil há algum tempo, principalmente desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990. Ainda assim, os estudos de Bakhtin e de autores nacionais que tratam do tema⁶¹ parecem não ter chegado a essas escolas e à prática dos educadores envolvidos neste estudo. Arriscamos supor que as informações que esses profissionais detêm acerca dos estudos bakhtinianos derivam de formações oferecidas pela Rede de Ensino ou por leituras de autores que escreveram sobre os textos originais; Bakhtin (2000 [1952/53]; 2003 [1929]) e suas discussões sobre *gêneros discursivos*, *alteridade*, *dialogismo*, dentre outros conceitos, parecem não fazer parte do cotidiano dos alfabetizadores. Exemplo disso foram as solicitações com que nos defrontamos no processo de geração de dados, ocasião em que fomos interpelados por vários alfabetizadores que pediam textos sobre Bakhtin, alegando querer saber mais sobre o autor, segundo eles, em voga hoje. Não registramos formalmente esses dados porque nosso estudo não previu *diário de campo* como instrumento de pesquisa.

Esse quadro justifica o nível *intermediário* para o nível *quase sem importância* – 31,6% (coloração roxa na coluna 103) e 31,6% (coloração verde na coluna 106) do Gráfico 6 – apontado pelos professores em relações às teorias de Bakhtin e gêneros textuais/discursivos. Muitos desses alfabetizadores tiveram contato com tais abordagens, possivelmente grande parte dos profissionais “já ouviu falar” ou já leu algo em revistas de educação de grande circulação, mas dificilmente tenha feito leitura de livro ou artigo científico que abordem o assunto teoricamente. Essa reflexão nos faz inferir o tempo que as teorias demoram para *migrar* da academia para as escolas: a familiaridade com o pensamento de Ferreiro parece ter demandado cerca de duas décadas e, tal qual adverte Kleiman (2006), tal familiaridade parece ter sido marcada por ressignificações substantivas em relação aos enfoques originais.

⁶⁰ Reconhecemos o profundo imbricamento entre os itens *teorias de Bakhtin e teorizações sobre gêneros textuais/discursivos*, mas optamos por mantê-los em alternativas separadas por conta, sobretudo, de nossa hipótese acerca de uma possível penetração mais efetiva do ideário de Genebra dentre esses professores. Ainda que, mesmo assim, o imbricamento se mantivesse, entendemos haver especificidades no pensamento da Escola de Genebra, além da hipótese de que muitos professores falem sobre *gêneros* sem estabelecer relações mais efetivas com Mikhail Bakhtin.

⁶¹ A exemplo de Carlos Alberto Faraco, Beth Brait e Roxane Rojo.

No outro extremo, ou seja, teorizações que não são prevalentes, está a menção às *neurociências* – coluna 105 do Gráfico 6. Para a quase totalidade dos participantes da pesquisa, trata-se de uma abordagem ou *sem importância* – os tons de vermelho e rosa correspondentes aos itens 1 e 0 da legenda, isto é, quase nenhuma importância, somam 66,7%. Trata-se de estudos sobre leitura e alfabetização com base nas neurociências, mais especificamente, com base em Dehaene (2007), que, ao mapear a região occipito-temporal ventral esquerda do cérebro como implicada na decodificação, por ocasião da leitura, tem sido tomado como amparo para teorizações em favor do método fônico de alfabetização (SCLiar-CABRAL, 2009). Assim, percebeu-se que, para ler, o indivíduo precisa necessariamente estabelecer relações entre grafemas e fonemas, o que fez com que autores como Scliar-Cabral (2009) relacionassem essa teoria ao método fônico. Podemos inferir, pelos dados de pesquisa, que essa vertente não chegou às escolas da Rede

Os resultados dessa questão, tanto no questionário quanto na entrevista, sugerem que as concepções teóricas dos professores dependem de um conjunto de fatores, dentre os quais possivelmente o estudo teórico por meio da leitura de obras de sua área de atuação seja o de menor influência. Os fatores que parecem apresentar influência mais efetiva são concepções teóricas disseminadas na Rede de Ensino na qual estão inseridos – entendemos, tal qual já mencionamos, que as remissões ao pensamento de Vigostki explicam-se por esse viés –; repercussões das teorias na sociedade, o que implica veiculação em mídias como revista *Nova escola* e afins, tanto quanto falas em congressos e eventos educacionais e programas como *PROFA*⁶² e similares.

Tendo mapeado as tendências que se eliciaram nos dados quantitativos, passemos ao aprofundamento a partir das entrevistas. Interpelados sobre se utilizam alguma teoria específica e o que pensam sobre teorias do campo da alfabetização, seis dentre os oito professores entrevistados afirmam se identificar com teorizações de Vigotski, sendo que uma das professoras mencionou especificamente a vertente sociointeracionista. Um exemplo da apropriação da teoria de Vigotski está na enunciação da Prof57:

⁶² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores oferecido pelo Ministério de Educação com o objetivo de aprofundar os conhecimentos do professor que ensina a ler e escrever tendo por aporte teórico os estudos de Emilia Ferreiro. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf

- (31) *Eu gosto, eu leio bastante, gosto do Vigotski né, quando ele fala do desenvolvimento da criança, que a criança vai aprendendo e se desenvolvendo, então isso é bem, bate com a minha prática, e a questão da zona de desenvolvimento proximal, que um tá ajudando o outro, o que você não sabe fazer hoje sozinho compartilha com o outro e amanhã você já... [a ajuda é do professor ou de outra criança?] eu ajudo, eu medío, sempre mediando, nunca deixo, e um ajuda o outro, é uma descoberta assim, é muito, é prazeroso, a alfabetização é prazerosa quando a criança começa a descobrir a leitura e a escrita. (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).*

Considerações como essas sobre o pensamento vigotskiano parecem derivar de apropriações que tendem a se dar por meio de leituras de manuais, ou por meio da participação em conferências, palestras e processos afins, o que possivelmente se efetive nesse caso, considerado o perfil de leitores pouco familiarizados com obras teóricas. Kleiman (2006) chama atenção para a vulgarização científica a que são submetidas as teorias acadêmicas quando chegam ao espaço escolar, atentando particularmente para ressignificações – quando não corruptelas – do pensamento de Vigotski depreensíveis na esfera escolar.

Essa vulgarização da teoria de Vigotski, em especial das obras que falam sobre desenvolvimento e aprendizagem, fica evidente na fala da Prof56:

- (32) *quando o aluno não entende a coisa, eu explico em várias maneiras diferentes pra ele, eu chamo um coleguinha que entendeu, então a zona de desenvolvimento proximal, a zona de desenvolvimento né que já está estabelecida, então isso é muito importante, ele ,eu acho bem interessante usar isso, eu acho bem legal mesmo, porque aí a linguagem que ele vai usar pra ensinar o coleguinha, ensinar né o coleguinha, é bem, ele vai entender mais, ele vai conseguir se localizar mais naquele contexto, naquela linguagem. (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10).*

Parece flagrante a apropriação, por meio da vulgarização científica, de um conceito de expressiva complexidade que ganha lugar na fala de professores, na maioria das vezes sem compreensão efetiva do que de fato esses conceitos tratam e de suas implicações teórico-epistemológicas. A concepção de *zona de desenvolvimento* parece dentre tais conceitos e, muitas vezes, é concebida como condição

passível de mapeamento estático, o que seguramente não tem amparo no pensamento de Vigotski (2008 [1984]).

A teoria de Ferreiro também é citada no decorrer das entrevistas, mas, contrariamente ao movimento eliciado na análise quantitativa, os participantes entrevistados parecem não conhecer efetivamente esse referencial teórico; em alguns casos, ouviram falar das concepções da autora nos cursos de formação, principalmente no que diz respeito às fases da escrita espontânea da criança, tal qual enuncia o Prof48: (33) *“eu faço o curso de alfabetização aí eu aprendi assim a perceber assim que nível que o aluno tá, silábico pré-silábico fônico né, silábico-alfabético com base nas fases da ... Emilia Ferreiro”* (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

Bakhtin, Cagliari, Rousseau, Paulo Freire, Piaget também são citados, mas de forma superficial. Com exceção do primeiro, os professores apenas dizem que se identificam com esses autores, e não ampliam a discussão. Em relação a Bakhtin, as educadoras afirmam que só agora o autor está sendo utilizando nas formações e que estão lendo algo sobre ele, tal qual menciona Prof86: *“(34) a gente fez um curso que a professora usava bastante Bakhtin”* ((Entrevista n.1, realizada em 10/08/10) e a Prof108 complementa:

- (35) *O Bakhtin eu não li nenhum livro a respeito dele ainda, porque, assim, pra mim ele também é novo, agora que tá vindo nos livros didáticos, aí eu sinto como uma necessidade de começar a estudá-lo né, mas, assim, é o único que eu realmente não tenho nenhum estudo de nenhum artigo, nenhum livro* (Entrevista n.5 realizada em 20/08/10).

Esse retardamento da chegada dos estudos de Bakhtin às escolas reitera a inferência registrada anteriormente de que as teorias acadêmicas a chegar ao universo escolar. E, nesse percurso, como adverte Kleiman (2006), elas tendem a sofrer ressignificações. Se considerarmos que esses professores informam que os conhecimentos que detêm sobre *alfabetização* decorrem prevalentemente de programas de formação continuada – e não da formação em nível de graduação e pós-graduação –, tal qual representamos no Gráfico 5, talvez possamos entender as razões desse retardamento.

Apesar das menções a todos os outros estudiosos, Vigotski e Ferreiro são os que mais se destacam nas entrevistas. Na fala de três entrevistados, ambos os autores são mencionados, com maior ou menor conhecimento acerca de seu ideário. Acreditamos que o predomínio das concepções de Vigotski, principalmente no que se refere aos conceitos

de *mediação*⁶³, *interação*, *desenvolvimento* e *aprendizagem*, seja consequência da concepção teórica da Rede de Ensino. A alfabetização, de acordo com a Proposta Curricular dessa rede, está baseada em teorizações da vertente sócio-histórica, com especial destaque a Bakhtin e Vigotski.

A SME/DEF/BIA expõe a corrente teórica que fundamenta o processo de alfabetizar no contexto do letramento, o qual se debruça no construto teórico do interacionismo sócio- discursivo, vinda da junção das teorias de *Bakhtin* (abordagens que tratam da natureza social da linguagem e das questões dos enunciados e dos gêneros), de *Vygotsky* (conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento, linguagem e ensino) e de *Schneuwly & Dolz* (na organização do ensino de gêneros textuais como instrumentos das atividades humanas de comunicação ao aprender a língua) (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 30-31).

Ainda que a Rede contemple o pensamento dos autores de Genebra – como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz –, não depreendemos na fala dos professores nenhuma familiaridade com esse ideário. Essa ancoragem teórica da Proposta – sobretudo no que respeita a Vigostki, cujo pensamento parece circular em nível nacional há mais tempo que as teorizações bakhtinianas – perpassa os processos de formação continuada empreendidos pela Rede, aos quais os alfabetizadores participantes deste estudo atribuem, em boa medida, os conhecimentos que detêm sobre *alfabetização*.

A forte presença no contexto em estudo, no entanto, desperta interrogações. Considerando que a maior parte dos informantes de pesquisa está no magistério há cerca de catorze anos e que, em média, tais professores atuam na alfabetização há cerca de nove anos, que a proposta da Rede prevê ação ancorada no pensamento da vertente sócio-histórica, não propagando concepções teóricas com base no ideário cognitivista piagetiano – do que se exclui o ideário de Ferreiro, e, finalmente, que esses professores informam apropriar-se de conhecimentos nos processos de formação continuada, parece difícil

⁶³ Na verdade, *mediação semiótica*, mas, tal qual mostra Kleiman (2006), esse conceito virou apenas *mediação*, entendido como *colocar-se no meio*.

explicar a forte presença do pensamento de Emília Ferreiro nessas escolas.

Seria uma herança de sua formação universitária ou haveria compartilhamento de concepções no espaço escolar, as quais não estariam em convergência com as grandes diretrizes da Rede em estudo? Uma terceira explicação talvez seja o potencial metodológico que a descrição dos estágios implicacionais de apropriação da escrita tenha trazido consigo, consolidando-se nos espaços escolares, a despeito de novas abordagens teóricas. Ou a explicação esteja no fato de que há mais de duas décadas esse ideário circula no Brasil. Seria o tempo fator a justificar a familiaridade dos participantes com essa vertente?

Como pontuamos na ancoragem teórica, entendemos que a teoria da estudiosa tem muito a contribuir para a formação teórica dos professores; o problema, a nosso ver, é o que aconteceu com o ideário quando chegou às escolas; a proposta foi, em boa medida, transformada em método de ensino, e a alfabetização passou a ser vista como processo espontâneo.

As discussões levadas a termo nesta seção sinalizam para a familiaridade dos profissionais participantes deste estudo com teorizações de Emília Ferreiro e Vigotski. O pensamento bakhtiniano parece embrionário desses espaços – começando a despertar curiosidades –, e as discussões sobre neurociências não chegaram. Fica claro o afastamento desses professores das discussões teóricas na origem em que se processam, ou seja, nas obras desses autores. Possivelmente a prevalência da apropriação de conhecimento por meio dos processos de formação continuada tenha favorecido maior familiaridade com o ideário de Ferreiro e de Vigotski, uma vez que os formadores tenham tido mais tempo de contato com essas vertentes, que circulam no Brasil desde a década de 1980. O pensamento de Bakhtin, pela complexidade filosófica que traz, parece não ter ganhado os espaços que seriam esperados se considerada a projeção que ganharam com a publicação dos PCNs (1997), ainda que indiretamente e as amplas teorizações que tem havido na academia.

Entendemos que o *mix* teórico a que se refere Mortatti (2000) e para cujos problemas chama atenção Duarte (2006) parece estar de fato contemplado na concepção desses professores, que possivelmente busquem, tal qual grassa no senso comum, “trabalhar um pouco com cada método, usando o que cada um tem de bom”, desconsiderando profundas contraposições entre esses métodos no que diz respeito à concepções de língua e a bases teórico-epistemológicas. Se esse comportamento for efetivo, não parece haver ação didático-pedagógica

amparada no domínio teórico de fato, como propõe Halté (2008), mas o agenciamento de saberes do cotidiano, derivados de relações interpessoais e de cursos de curta duração.

7.3.2 Apropriação teórica sobre o sistema alfabético do português

O ensino do código escrito, e conseqüentemente a apropriação teórica por parte do professor a respeito do sistema alfabético, é conhecimento de indiscutível importância tanto para nós, quanto para autores da área da alfabetização e para documentos oficiais de educação; como exemplo, podemos citar posicionamentos de Frade (2003) e o texto do Pró-letramento (2007), referências trabalhadas no referencial teórico desta dissertação.

Na questão 18 do questionário solicitamos aos professores que classificassem cada um dos itens listados como sendo *fonemas* ou *grafemas*, tanto quanto identificassem afirmações *incorretas* sobre o sistema alfabético; caso desconhecêssem aqueles conteúdos, deveriam informar tal desconhecimento. Para tanto, os professores assinalaram os tópicos da questão com a letra F, quando no seu entendimento a questão correspondia a *fonema*; com a letra G, no caso de julgarem que a afirmação se referisse a *grafema*; com a letra I, informavam se o item estivesse incorreto; e letra D para informar desconhecimento do conteúdo. O objetivo dessa abordagem era caracterizar a natureza dos conhecimentos desse grupo acerca do sistema alfabético.

Vejamos os dados que se eliciam no Gráfico 7, o qual focaliza conhecimentos dos professores sobre *grafemas* e *fonemas* e suas relações. Os itens da questão 18 representados no Gráfico 7 correspondem às seguintes afirmações que deveriam ser objeto de julgamento dos professores: 181 – É a representação gráfica do fonema; 182 – É uma classe de sons; 183 – É qualquer tipo de som emitido pela voz humana; 184 – É sinônimo de *letras*; 185 – São os sons das letras. 186 – É uma unidade de sons caracterizada por um conjunto de traços distintivos; 187 – É uma unidade gráfica que tem valor no contexto da palavra em que aparece; 188 – Corresponde à *letra*, exceto nos dígrafos; 189 – Têm valores que são definidos no contexto em que aparecem na palavra.

De modo geral parece se tratar de um tema de expressivo desconhecimento entre os participantes da pesquisa, o que já hipotetizávamos quando da entrada em campo. Eis o Gráfico 7, em que F significa *fonema*; G significa *grafema*; I significa incorreto; e D significa desconhecimento.

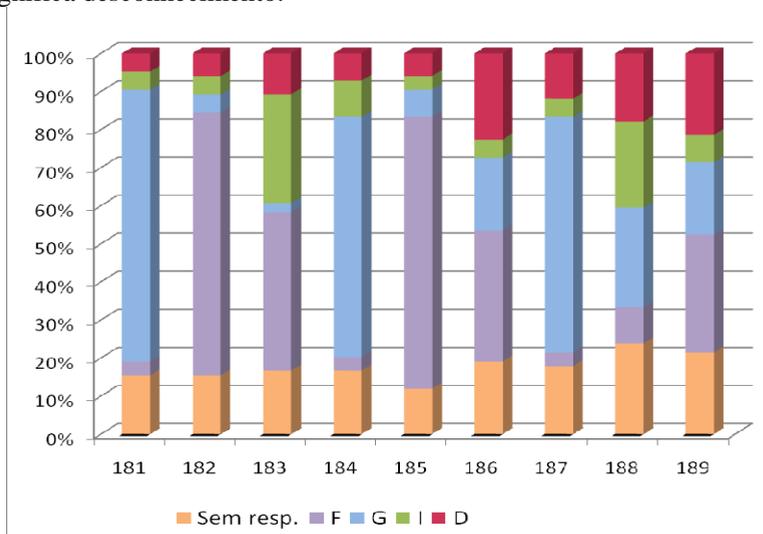


Gráfico 7 – Fonemas e grafemas A

Fonte: construção da autora

Dentre os itens topicalizados, podemos destacar, no item 181, que 71,4% (coloração azul na coluna 181) dos educadores concordam com a afirmação de que *grafema* é a representação gráfica do *fonema*, evidenciando, em um primeiro momento, a ciência acerca do princípio sobre o qual se funda o sistema alfabético (SCLIAR-CABRAL, 2003a). Contraditoriamente, no entanto, em desdobramento posterior da questão, no item 184, 63,1% (coloração azul na coluna 184) dos professores assinalam que *grafemas são* sinônimos de *letras*, o que nos faz inferir que, embora conheçam a natureza das relações entre ambos os conceitos, têm pouca clareza acerca das complexas diferenças entre *grafemas* e *letras*, o que, em última instância, tal qual sugere Scliar-Cabral (2003a; 2003b), implica o conhecimento da noção saussureana de *valor*. No item 188, a dificuldade dos professores para diferenciar *grafemas* e *letras* é mais uma vez salientada, pois apenas 26,2% (coloração azul na coluna 188) deles concordam que *grafema*

corresponde a *letra*, exceto nos dígrafos, enquanto que 22,6% (coloração verde na coluna 188) entendem que essa afirmação está incorreta. As quase equivalências percentuais (similitudes nos percentuais das diferentes colorações na coluna 188) parecem traduzir as dificuldades docentes para lidar com esses desdobramentos conceituais.

Em relação ao conhecimento sobre o que sejam *fonemas*, grande parte dos participantes ou os define como *classe de sons*, item 182 – 69% (coloração lilás na coluna 182) – ou como *sons das letras*, item 185 – 71,4% (coloração lilás na coluna 185) –, o que sinaliza para conhecimento superficial acerca do que sejam *fonemas*, sem maior nível de precisão, comportamento esperado entre pedagogos, uma vez que sua formação específica não contempla a verticalização desse conceito. Número expressivo de professores – 41,7% (coloração lilás na coluna 183) – definem *fonema* no item 183 como *qualquer tipo de som emitido pela voz humana*, inconsistência teórica provavelmente derivada da não abordagem desses temas em seu processo de formação. Apenas 34,5% (coloração lilás na coluna 186), item 186, se referem à definição clássica de *fonema* como unidade de sons caracterizada por traços distintivos, tal qual menciona Câmara Junior (2007 [1970]).

Os itens 187 e 189 se referem às definições de *grafema e fonema* ligadas ao *valor* que tem na palavra, explicação exposta por Scliar-Cabral (2003a; 2003b). Para a autora, ao formar uma palavra, o *grafema* estabelece relação específica com o *fonema*, que varia dependendo do contexto em que a relação acontece. No item 187, 61,9% (coloração azul da coluna 187) dos participantes da pesquisa afirmam que *grafema* é uma unidade gráfica que tem *valor* no contexto da palavra em que aparece, e apenas 31% (coloração lilás na coluna 189) entende, no item 189, que os *fonemas* têm valores que são definidos no contexto em que aparecem na palavra, tal qual expõe Scliar-Cabral (2003a; 2003b). Parece certo, que questões dessa natureza não têm tido lugar nos processos de formação dos alfabetizadores.

Levando em consideração os dados representados no Gráfico 7, entendemos necessário retomar Scliar-Cabral (2003a; 2003b) quando chama atenção para a necessidade de o alfabetizador conhecer esses conceitos e as relações entre eles, uma vez que lhe cabe ensinar às crianças uma língua escrita cuja estrutura sistêmica se dá exatamente no plano dessas relações componenciais. Não advogamos em favor de que os alfabetizadores sejam submetidos a verticalizações teóricas nesse campo, mas compreendemos que, conhecendo minimamente como se estrutura o sistema alfabético do português, poderão implementar suas

habilidades para lidar com dificuldades das crianças no processo de apropriação da língua escrita.

Na questão 19 do questionário – representada no Gráfico 8 –, os alfabetizadores precisaram responder se concordavam com afirmações cujo conteúdo eram relações entre *grafemas* e *fonemas*. As afirmações em relação às quais deveriam se posicionar eram as seguintes: 191 – /p/ é o fonema correspondente ao grafema “p”.; 192 – O fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas “s”, “sc”, “xc”, “x”, “ç”, “ss”, “c”.; 193 – Os fonemas /o/ e /u/ podem ser representados pelo grafema “o”.; 194 – Apenas o fonema /l/ corresponde à letra “l”.; 195 – O grafema “x” entre vogais e entre ditongo e vogal pode ter valor de /S/, /s/ e /k(i)s/, como em *abacaxi*, *máximo* e *fixo*.; 196 – Os grafemas “p”, “b”, “t”, “c” e “g” têm valores imprevisíveis, isto é, dependentes do contexto em que se encontram na palavra.; 197 – Na leitura, relacionamos *grafemas* a *fonemas* e, na escrita, relacionamos *fonemas* a *grafemas*.; 198 – *Ler* e *escrever* apresentam os mesmos níveis de dificuldades em se tratando das relações entre *letras* e *sons*.

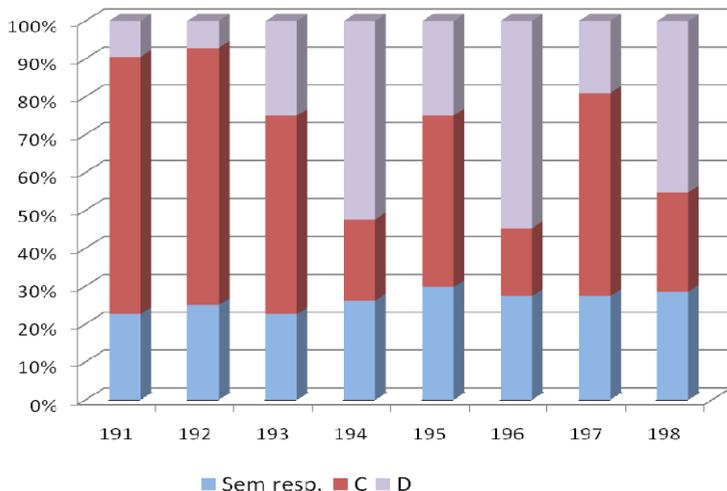


Gráfico 8 – *Grafemas e fonemas B*

Fonte: construção da autora

No cômputo geral, os participantes de pesquisa demonstram dominar as relações mais básicas. Exemplos são o item 191, em que 67,9% (coloração vermelha na coluna 191) concordam que “p” é grafema correspondente ao fonema /p/, e o item 192, em que 67,9% (coloração vermelha na coluna 192) dos professores afirmam que o fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas “s”, “sc”, “xc”, “x”, “ç”, “ss”, “c”.

Em quatro itens questão (193, 197, 194 e 196), por volta de 50% (coloração vermelha nas colunas 193 e 197 e lilás nas colunas 194 e 196) dos alfabetizadores responde de forma correta às indagações feitas. No item 193, 52,4% (coloração vermelha da coluna 193) ratificam que os fonemas /o/ e /u/ podem ser representados pelo grafema “o”; e, no 197, 53,6% (coloração vermelha na coluna 197) dos professores entendem que, na leitura, relacionamos *grafemas* a *fonemas* e, na escrita, relacionamos *fonemas* a *grafemas*, como registra Scliar-Cabral (2003a; 2003b). Expostos a afirmações equivocadas, 52,4% (coloração lilás na coluna 194) dos participantes da pesquisa, no item 194, discordam que apenas o fonema /l/ corresponde à letra “l”, pois nesse caso ele também pode corresponder à letra “u”. Por fim, no item 196, 54,8% (coloração lilás na coluna 196) do grupo mostra não concordar que os grafemas “p”, “b”, “t”, “c” e “g” têm valores imprevisíveis, isto é, são dependentes do contexto em que se encontram na palavra. De acordo com Scliar-Cabral (2003a; 2003b) “p”, “b” e “t” têm valores previsíveis, e “c” e “g” têm valores previsíveis dependendo do contexto em que se encontram.

Por meio da análise estatística, podemos inferir que boa parte dos professores têm relativo domínio acerca das relações entre *grafemas* e *fonemas*, pois nos últimos itens apresentados mais de 50% (coloração vermelha nas colunas 193 e 197 e lilás nas colunas 194 e 196) apresentam respostas corretas. Mas e os outros 50% que, ou se equivocaram na hora de responder à questão ou simplesmente não o fizeram? Seguramente, tal qual mencionamos anteriormente, esse é um tema complexo para os alfabetizadores.

Esses resultados sugerem que o grupo de participantes da pesquisa, que corresponde à quase totalidade da Rede de Ensino, apesar dos bons resultados em alguns itens, parece ter dificuldades para compreender as complicadas relações entre *fonemas* e *grafemas* e seus desdobramentos. Podemos exemplificar com o item 195 do Gráfico 8. Ele mostra que apenas 45,2% (coloração vermelha na coluna 195) dos alfabetizadores concordam que o grafema “x” entre vogais e entre ditongo e vogal pode ter valor de /S/, /s/ e /kis/, como em *abacaxi*,

máximo e fixo. Já no item 198, o Gráfico 8 apresenta que apesar de 45,2% (coloração lilás na coluna 198) dos professores conceberem que *ler e escrever* apresentam níveis diferentes de dificuldades, 26,2% (coloração vermelha na coluna 198) parecem não estar cientes dessas diferenças, que têm profundas implicações nas maiores ou menores dificuldades para lidar com as relações entre *grafemas e fonemas* e vice-versa. Dessa maneira, apesar de muitos professores conhecerem a natureza das relações entre *grafemas e fonemas*, essa é uma questão que demanda maior atenção na formação universitária.

Sejamos mais precisos: os dados parecem confirmar impressões que vimos construindo historicamente quanto à ação acadêmica na formação do alfabetizador, ou, mais precisamente, quanto a lacunas nessa formação. Os cursos de Pedagogia, prevalentemente, parecem não contemplar discussões dessa natureza, o que pode ter implicações tanto com a denegação da importância desses conhecimentos, quanto com a natureza da qualificação dos formadores de pedagogos, muitos deles sem trânsito efetivo no campo dos conhecimentos linguísticos. E, se tal qual sugere o perfil traçado no início deste capítulo, esse grupo se apropria de conhecimentos sobre sua área de atuação nos programas de formação continuada, possivelmente tais programas não estejam tematizando essas questões, e supomos que não o façam pelas mesmas razões que os cursos de Pedagogia não o fazem.

Um dos propósitos que nos levou a tematizar as concepções dos alfabetizadores foi a vontade de trazer elementos para ressignificar tanto a ação universitária nesse campo quanto os programas de formação – ponto a merecer discussão dos professores universitários que formam pedagogos e dos gestores que delineiam programas de formação continuada para alfabetizadores. A dificuldade para compreender particularidades importantes do sistema alfabético é referendada pelos próprios participantes de pesquisa e pode ser percebida também na questão 20 do questionário, que contempla os seguintes itens: 201 – Não entendi até hoje que é fonema; 202 – Não entendi até hoje o que é grafema; 203 – Não estudei essas questões em minha formação; 204 – É um assunto que deveria estar mais presente na formação do alfabetizador; 205 – O assunto é irrelevante para a prática pedagógica. Vejamos o Gráfico 9 a seguir, que resume essas impressões. Nele, C significa: *Concordo com a afirmação feita na alternativa*; e D significa: *Discordo da afirmação feita na alternativa*.

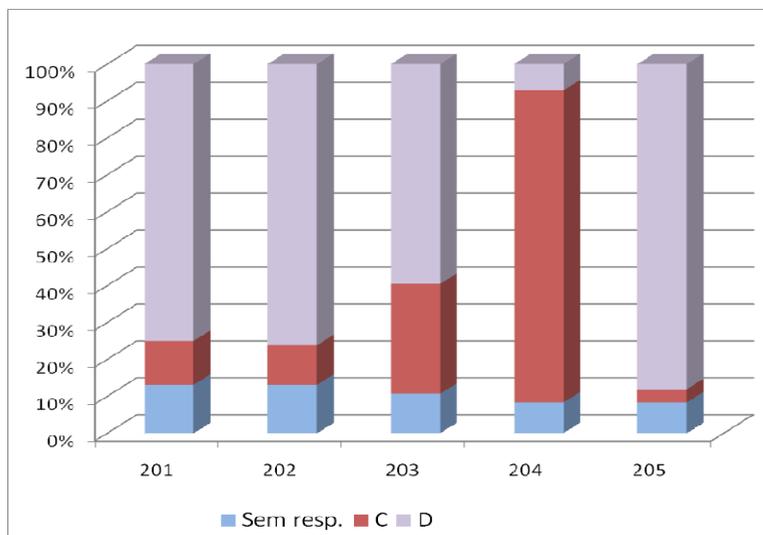


Gráfico 9 – Grafemas e fonemas C

Fonte: construção da autora

O Gráfico 9 mostra que, embora os professores discordem de que não entenderam até hoje o que é *fonema* – item 201, 75% (coloração lilás na coluna 201); e o que é *grafema* – item 202, 76,2% (coloração lilás na coluna 202); e discordem que não estudaram esse assunto em suas formações – item 203, 59,5% (coloração lilás na coluna 203); a maioria absoluta deles – item 204, 84,5% (coloração vermelha na coluna 204) entende que precisa estar mais presente na formação do alfabetizador e discordam de que seja assunto irrelevante para a prática pedagógica – item 205, 88,1% (coloração lilás na coluna 205).

Temos consciência da complexidade do sistema alfabético do português. Scliar-Cabral (2003a; 2003b) esquadrinha exaustivamente essa complexidade, e registramos sinteticamente essas questões. Estamos conscientes de que, apesar das dificuldades para sua apropriação, trata-se de um conhecimento importante, porque permite ao alfabetizador compreender de modo mais efetivo as dificuldades pelas quais as crianças passam no processo de aprendizagem da decodificação e da codificação, a lógica subjacente aos erros cometidos pelas crianças e a necessidade de encaminhamentos metodológicos que incidam sobre tais dificuldades no processo de aprendizagem.

O domínio de diretrizes básicas sobre o funcionamento do sistema alfabético faculta ao alfabetizador ação metodológica sustentada

em bases teóricas e não apenas em conhecimentos empíricos derivados da ação cotidiana ou no *feeling* pessoal sobre o que é mais fácil ou mais difícil para a criança. E, se tal apropriação desse conhecimento não for facultada ao alfabetizador em sua formação inicial, essa lacuna de formação demandará especial esforço individual, tanto quanto especial empenho das Redes de ensino na abordagem desse assunto em seus programas de formação continuada.

Para entrevistados isso não é diferente; os oito professores concordam, em maior ou menor grau, que o ensino do código faz parte do processo de alfabetização. Ao serem questionados sobre o ensino do código no ensino da leitura e da escrita, tivemos respostas como a de Prof70: “(36) *É importantíssimo, importantíssimo* (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10). E de Prof48: “(37) *Eu acho que tem que usar bastante assim, tanto a parte da grafia né, da letra, tanto a parte do som assim, parte do fonema. É importante também* (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

Prof108, por sua vez, quando indagada a respeito da importância do ensino do código na sua prática como alfabetizadora, enuncia:

(38) *É necessário fazer ensino do código né, a criança ela precisa saber que cada letra do alfabeto tem um som, e esse som em algumas letras pode variar, então não pode dissociar alfabetização do letramento, nós temos outros sistemas de escritas que não são alfabéticos, então a gente, eu procuro esclarecer pra criança, tem outros países escrevem de outra maneira né, não é como nós que cada som tem uma letrinha, então você precisa fazer essa relação senão a criança não vai se apropriar, então o que muda é a metodologia, se você vai ficar só usando o quadro, e a criança ser uma copista, ou se você vai trabalhar com textos diferentes, com diferentes estruturas pra criança entender, não só fazer relação grafema-fonema entender o sentido, mas compreender que aquele texto tem uma utilidade prática, então tudo isso é bastante importante, não tem como alfabetizar sem ensinar o código, existe o código* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Na sua fala, essa professora aponta questões teóricas e metodológicas que abordaremos em seções posteriores; destacamos apenas o fato de a alfabetizadora defender o ensino do código em contexto de sentido; em suas palavras, usando “textos diferentes”, mostrando sua “utilidade prática”. A fala suscita a compreensão de que não só o código, mas os usos sociais da escrita estão presentes na sua prática pedagógica; a remissão ao conceito de *letramento* é parte desse comportamento.

Interpretações equivocadas do Construtivismo, em especial da teoria de Emilia Ferreiro, sugerem que o ensino do código escrito não precisa ser levado a termo: eis o chamado espontaneísmo, concepção que, dentre outras implicações, sustenta que o aprendizado do código acontece de forma natural, sem intervenção, pelo movimento *hipótese/erro/nova hipótese*. Para a Prof57, essa teoria não se sustenta: “(39) o código alfabético, ele dá uma segurança pra criança, porque o Construtivismo é, foi compreendido que a criança escrevia da forma que ela achava, mas eu não, eu faço a intervenção, eu faço a intervenção com o código, tá?” (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).

O sistema alfabético é abordado com ênfase pela Prof56 que atribui a ele destaque no seu trabalho como alfabetizadora:

(40) *[ao ensinar o código] eles vão ver que a relação grafema e fonema nem sempre se dá ao pé da letra, por exemplo, o “A” em outra língua ou mesmo na nossa língua existem letras que não vão ser lidas como exatamente estão escritas, e eles se dão conta disso, conseguem acompanhar, se você dá esse chão, se você dá essa oportunidade deles lerem, eles tarem em contato com aquilo ali, eles vão se familiarizar mais depressa com isso; o problema é quando você não tem, você não se familiariza com aquela coisa, então torna mais dificultoso* (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10).

Para que o ensino do código seja tópico de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização, acreditamos na importância do domínio do professor no que diz respeito às relações entre grafemas e fonemas, as quais, segundo Frade (2003), devem acontecer, fazer parte dos conteúdos de aprendizagem, realizando-se no bojo das práticas sociais da escrita.

Na entrevista desta pesquisa não elaboramos questões direcionadas aos saberes específicos dos professores em relação ao sistema alfabético. Fizemos isso apenas no questionário, por meio de questões teóricas que propunham depreender o que os participantes da pesquisa conhecem sobre *fonemas* e *grafemas*, e, tal qual analisamos nesta seção, o tema parece trazer consigo dimensões de complexidade que provavelmente justifiquem o não domínio de boa parte dos conceitos implicados nesta discussão e, o que inferimos, o não tratamento desses temas na formação desses profissionais.

7.3.3 Afinal, o que é letramento?

No que respeita às questões relacionadas às bases teóricas do *letramento*, os participantes desta pesquisa responderam se concordavam ou não com uma série de afirmações sobre o tema, apresentadas no Gráfico 10 correspondente à questão 21 do questionário (Anexo 1), abrangendo os seguintes itens: 211 - Alfabetizar é ensinar prioritariamente o código escrito; 212 - Todas as pessoas que vivem em uma sociedade que possui escrita são *letradas*; 213 - Consideramos *letradas* as pessoas que fazem uso social da escrita, independentemente de estarem ou não alfabetizadas; 214 - O *letramento* acontece junto com a alfabetização; 215 - *Letramento* e *alfabetização* podem ser considerados como sinônimos; 216 - *Letramento* é uma nova forma de referir *alfabetização*; 217 - Alfabetização é uma prática de *letramento*; 218 - É preciso alfabetizar *letrando*; 219 - *Letramento* é o uso social da escrita; 2110 - Todo alfabetizado é *letrado*; 2111 - *Alfabetização* envolve ensino do código escrito e do uso social da escrita; 2112 - Só é *letrado* quem é *alfabetizado*; 2113 - Alfabetização é parte do *letramento* escolar; 2114 - O conceito de *letramento* é pouco preciso; 2115 - As diferenças/semelhanças entre *letramento* e alfabetização são pouco claras; 2116 - *Letramento* é um modismo pouco relevante para o processo educacional.

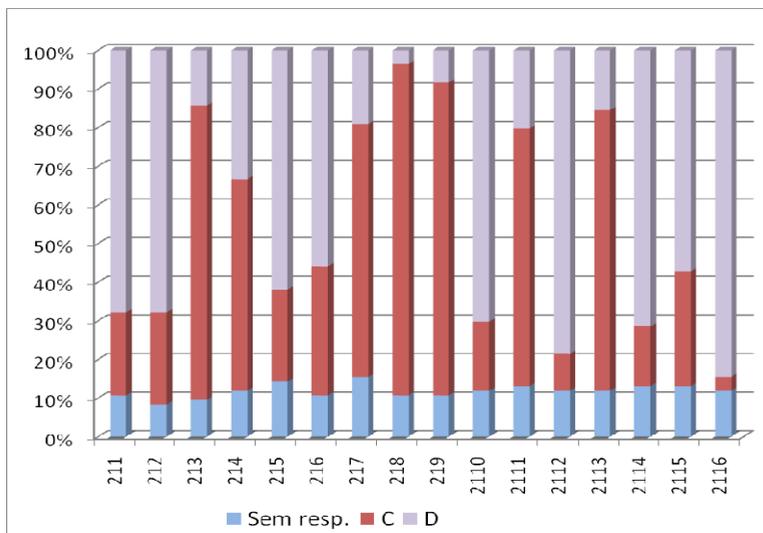


Gráfico 10 – Bases teóricas do letramento

Fonte: construção da autora

Ao observarmos o Gráfico 10, percebemos que os itens 218 e 219 se destacam, pois, no item 218, 85,7% (coloração vermelha na coluna 218) dos professores concordam que é preciso alfabetizar *letrando* e, no item 219, 81% (coloração vermelha na coluna 219) afirmam que *letramento* é o uso social da escrita. Esses altos índices sugerem que os educadores conhecem as linhas gerais de teorias de *letramento*, ao menos as que são divulgadas por autores brasileiros, como Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Soares (1998, 2004b; 2004a). Essas duas últimas autoras, principalmente, vinculam *alfabetização* ao universo individual e *letramento* ao universo coletivo, relacionado-o às práticas sociais da escrita; e, sobretudo, Soares (1998; 2004a; 2004b) chama atenção para a dimensão sistêmica da *alfabetização*.

Ambas, porém, não deixam de ressaltar que os dois conceitos são intimamente relacionados, questão que se expressa no item 214 do Gráfico 10, no qual 54,8% (coloração vermelha da coluna 214) dos professores concordam que não dá para separar *letramento* da *alfabetização*. Soares (2004a), nesse sentido, usa expressões como *alfabetização em contexto de letramento* e a necessidade de *alfabetizar letrando*, concepção que tende a circular em periódicos da área e no discurso de formadores, em cursos e eventos educacionais, processo que, tal qual mostra Kleiman (2006), termina por vulgarizar conceitos que têm origem na esfera acadêmica. Assim, inferimos que muitos dentre os participantes desta pesquisa tenham se apropriado de expressões como *alfabetizar letrando* a partir da agregação dessas expressões ao discurso do senso comum.

Outra origem dessas percepções possivelmente seja o programa federal Pró-letramento. O programa, voltado aos alfabetizadores, traz no manual que constitui o texto-base, em um primeiro fascículo, breves discussões sobre semelhanças e diferenças entre *alfabetização* e *letramento* e explicita o posicionamento em favor de *alfabetizar letrando*. Trata-se de um fascículo escrito por profissionais do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da Universidade Federal de Minas Gerais, núcleo de estudos com flagrante influência do pensamento de Magda Soares. Supomos que boa parte dos respondentes tenha participado desse programa de formação, dada a adesão da Rede municipal a tal programa.

No item 213, 76,2% (coloração vermelha na coluna 213) dos professores concordam que todas as pessoas que fazem uso social da escrita, independentemente de serem alfabetizadas, são *letradas*; e

78,6% (coloração lilás na coluna 2112) no tópico 2112 discordam que só é *letrado* quem é *alfabetizado*, o que confirma o posicionamento que corresponde ao percentual anterior. Questão também explicitada no Gráfico 10, correspondente ao item 212, mostra que 67,9% (coloração lilás na coluna 212) dos professores discordam da afirmação de que todas as pessoas que vivem em uma sociedade que possui escrita são *letradas*.

A co-ocorrência desses dois percentuais sugere que os professores compreendem que uma pessoa não precisa ser *alfabetizada* para ser *letrada* – tal qual defendem Soares (1998) e Tfouni (1995) –, mas inferem que não basta viver em sociedades grafocêntricas para ser *letrado*; os participantes de pesquisa negam a generalização contida na afirmação de 212. A literatura da área é pródiga na associação entre a condição de *letramento* e os usos sociais da escrita que fazem os sujeitos nessa condição; ou seja, para ser *letrado*, o indivíduo, além de estar no local repleto de escrita, precisa usar de algum modo essa modalidade da língua nas interações sociais que estabelece.

Parece clara a influência das concepções de Soares (1998; 2004a; 2004b) nas concepções teóricas desses educadores, ainda que essa influência se dê indiretamente: acreditamos que a forte penetração do pensamento de Magda Soares nas mídias educacionais, em periódicos da área, em livros didáticos, em eventos da educação e no manual do programa Pró-letramento, tenha sido responsável por fazer grassar esse conjunto de percepções sobre o tema.

Acreditamos que esse processo ocorra devido à grande circulação nacional do conceito e por, possivelmente, terem sido questões trabalhadas nos programas de formação continuada da Rede. Mesmo assim, muitos professores ampliam a discussão de Soares, tal qual se dá no item 217 do Gráfico 10: 65,5% (coloração vermelha na coluna 217) concordam que a *alfabetização é uma prática de letramento* e no item 2111, 66,7% (coloração vermelha na coluna 2111) concordam que a *alfabetização envolve o ensino do código escrito e do uso social da escrita*. Trata-se de uma discussão empreendida por autores como Kleiman (1995), Britto (2003; 2005) e também por nós no referencial teórico desta dissertação, no momento em que defendemos a *alfabetização* como *conteúdo* e o *letramento* como *continente*, de maneira que a *alfabetização* seja parte do *letramento*, concebida como fenômeno cuja especificidade consiste no ensino do código alfabético. Grande parte dos professores no item 2113, concorda que a *alfabetização* está inserida no *letramento escolar* – 72,6% (coloração vermelha na coluna 2113), afirmação compatível com teorizações

acadêmicas atuais, se levarmos em conta a existência dos *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009), pois diferentemente de outras *práticas de letramento* que acontecem em distintos locais da sociedade, a *alfabetização*, geralmente, acontece na esfera escolar.

Demonstrando que conhecem ao menos de forma indireta as discussões sobre relações entre *letramento* e *alfabetização*, 67,9% (coloração lilás na coluna 211) dos participantes da pesquisa discordam no item 211 da questão segundo o qual *a alfabetização é restrita ao ensino do código*, o que nos faz supor que consideram os usos sociais da escrita no ato de alfabetizar. Os educadores discordam, ainda, que *letramento* e *alfabetização* podem ser sinônimos, conforme item 215 – 61,9% (coloração lilás na coluna 215). Tampouco concordam que *letramento* seja uma nova maneira de fazer referência à *alfabetização*, como podemos ver no item 216 – 56% (coloração lilás na coluna 216). Esses três últimos itens mais uma vez nos remetem a Soares (1998; 2004a; 2004b) nos textos em que a autora distingue os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, em que pesem os embates que a discussão tem suscitado. Não afirmamos, entretanto, com esses dados, que haja por parte dos alfabetizadores uma consistente apropriação teórica sobre os temas *alfabetização* e *letramento*.

Evidência de que as *falas* docentes – em se tratando desses conceitos – ancoram-se em saberes vinculados ao *fazer pedagógico* e ao provável contato com mídias na área da educação é o item 2110 do Gráfico 10. Nele, 70,2% (coloração lilás na coluna 2110) dos participantes da pesquisa discordam que todos os *alfabetizados* são *letrados*. Essa afirmação nos remete ao conceito de *letramento* ligado ao de erudição utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986 (SOARES, 1998). Sob essa ótica, ser *letrado* implicaria efetiva inserção no processo de escolarização, tanto quanto expressivas competências nos usos da escrita, valorizados pela sociedade.

Estudos posteriores, contudo, diferentemente do que acredita esse significativo percentual de professores, sustentam que *são letradas* todas as pessoas inseridas na sociedade em que a escrita está presente e que fazem uso dela de algum modo, independentemente dos níveis de escolarização (SOARES, 2004a; 2004b; TFOUNI, 1995). Há nesta questão um aspecto que merece menção: muitos dentre os participantes de pesquisa podem ter subjacente a sua resposta a concepção de que há brasileiros alfabetizados funcionalmente que não fazem usos efetivos e diversificados da escrita em seu cotidiano – possivelmente essa consideração esteja na base das respostas de docentes nesse grupo.

Essas reflexões correspondem a desdobramentos das discussões teóricas sobre o tema, as quais têm lugar na academia; parecem, pois, mais distantes dos saberes deste grupo, para quem o conhecimento oferecido pelas formações continuadas parece ser suficiente, o que pode ser percebido nos itens 2114 (O conceito de *letramento* é pouco preciso) e 2115 (As diferenças/semelhanças entre *letramento* e alfabetização são pouco claras): 71,4% (coloração lilás na coluna 2114) dos professores discordam do primeiro item, e 57,1% (coloração lilás na coluna 2115) discordam do segundo, o que sugere satisfação com os saberes já dominados. Percentagem relevante de professores – 84,5% (coloração lilás na coluna 2116) – discorda, no item 2116, segundo o qual *letramento* é um modismo pouco relevante para o processo educacional, o que sugere que as formações em que os professores tiveram contato com esse conceito foram suficientemente expressivas para veicular a relevância da discussão.

A tendência de restringir a *alfabetização* ao ensino do código e o *letramento* aos usos sociais da escrita, justapondo os dois conceitos relação *complementar*, o que é objeto de crítica de Ferreiro (2003), aparece nas entrevistas realizadas. Podemos citar como exemplo a fala da Prof86:

- (41) *Assim ó, o letramento pra mim é é, o meio, o todo. E a alfabetização é decifrar esses códigos que estão no meio, porque né, a criança olhou ali, mas ela não sabe o que tá escrito, ela sabe que tem alguma coisa escrita, mas ela não sabe que tá escrito feliz aniversário [aponta cartaz], então a alfabetização vai ter que fazer ela saber a decifrar o que tá escrito ali.* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

Dos oito professores entrevistados, sete separaram claramente alfabetização e *letramento*. O primeiro conceito, para a Prof70, (42) “*tem uma preocupação com o código né, decodificação do código*” (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10) e o segundo, para a Prof56, (43) “[*é*] *como você vai usar essa escrita no mundo né, no seu universo circundante, nas suas relações sociais*” (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10). Uma professora, Prof98, contudo, parece compreender que a alfabetização não se limita ao ensino do código: (44) “*é ensino dos códigos e também do letramento, sim os dois*” (Entrevista n.2 realizada em 11/08/10).

Assim como nos questionários, a fala desses professores parece influenciada por teorias de *letramento* brasileiras, ainda que de forma indireta. Referimos-nos a um artigo de Soares (2004a) cujo tema

polemiza a “invenção do termo *letramento*”, a “desinvenção da *alfabetização*” e a reinvenção da *alfabetização*”. Para a autora, o surgimento do termo *letramento* no Brasil fez com que, por um tempo, o código escrito fosse esquecido, o que implicou posteriormente na *reinvenção* da *alfabetização* e na restrição do termo ao ensino do código alfabético, fato que pode ser confirmado nas entrevistas desta pesquisa, pois quase todos os professores que participaram das entrevistas restringiram o conceito de *alfabetização* ao ensino do sistema alfabético.

Discussões de Soares (1998; 2004b), que passaram a fazer parte do senso comum e chegaram ao conhecimento dos educadores influenciaram, no nosso entendimento, as respostas dos professores nas entrevistas e no questionário a respeito de *as pessoas serem letradas mesmo sem serem alfabetizadas*. Segundo a Prof20:

- (45) *Eu acho que todas as pessoas são letradas, que elas tão inseridas na sociedade, tem placa, tem ônibus, tem mercado, então acho que a pessoa pode não tá alfabetizada, pode não saber ler e escrever, não decodificar o código, mas ela sabe pegar o ônibus de Canasvieiras, por exemplo, então aquilo ali pra mim ela é letrada, ela pode tá letrada mas ela não ser alfabetizada, então letramento pra mim é um, é tu saber usar mesmo sem saber decodificar aquilo entendeu?* (Entrevista n8, realizada em 01/09/10).

A Prof57, por sua vez, afirma que (46) “*uma pessoa pode não ser alfabetizada mas ser letrada, ela [pode] escrever poemas, pedir pra alguém escrever pra ela e a alfabetização é o código, é o domínio do código*” (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10), afirmação que vai ao encontro do que escreve Soares (1998, p.24.):

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse

analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Ao observarmos os dados gerados durante a pesquisa sobre o *letramento*, percebemos que, apesar de a discussão estar em voga no Brasil desde a década de 1990, a apropriação teórica dos participantes da pesquisa revela-se um processo em construção, reiterando mais uma vez nossa inferência de que as teorias acadêmicas, em seus desdobramentos, demandam tempo expressivo para chegar efetivamente às escolas e que, não raro, chegam ressignificadas.

Parece claro que os professores perceberam que não basta alfabetizar, ou seja, ensinar o código, é precisar também *letrar*, ensinar os usos sociais da escrita, o que os leva a separar os dois conceitos. Os educadores compreenderam também que na sociedade onde a escrita está presente as pessoas podem ser *letradas* mesmo sem serem alfabetizadas, e parece que o conhecimento deles sobre *letramento* parece estar bastante restrito a essas duas informações.

O referencial teórico desta dissertação apresentou algumas obras relevantes sobre *letramento*, na busca de registrar o amplo espectro que as discussões têm tido na esfera acadêmica, tanto quanto os desdobramentos dessas discussões no que respeita ao ensino da língua escrita na escola. Tais teorizações estão distantes desse grupo de professores, possivelmente porque não foram incorporadas aos processos de formação continuada. Questões mais genéricas em que os professores revelam relativo conhecimento possivelmente tenham sido objeto de discussões ainda incipientes nos espaços em que circulam e derivem de um primeiro movimento dos cursos de formação continuada.

7.3.4 A teoria de Ferreiro

Um dos nossos focos de análise são as concepções dos participantes de pesquisa sobre o pensamento de Emília Ferreiro. Nesta subseção, os dados receberão apenas análise quantitativa, pois não abordamos na entrevista questões específicas a respeito da teoria da autora. Na questão 22 do questionário (Anexo 1), foram feitas várias afirmações sobre o pensamento dessa estudiosa: 221 – É um método de alfabetização; 222 – É uma teoria que aborda as hipóteses da escrita

espontânea da criança; 223 – Quando está alfabetizada, a criança se encontra na fase silábico-alfabética; 224 – Ao fazer traços em forma de zigzague, imitando a escrita formal, a criança está na fase pré-silábica; 225 – Apesar de ter identificado que a criança passa por quatro fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), alguns indivíduos podem “pular” fases; 226 – As fases são estanques e não se sobrepõem; 227 – Na fase silábica, a criança escreve uma letra por sílaba; 228 – Não estudei esses conteúdos em minha formação.

Os professores precisaram responder se concordavam – coloração vermelha no gráfico a seguir – ou não – coloração lilás – com cada uma delas. Os resultados estão representados no Gráfico 11 e são discutidos na sequência.

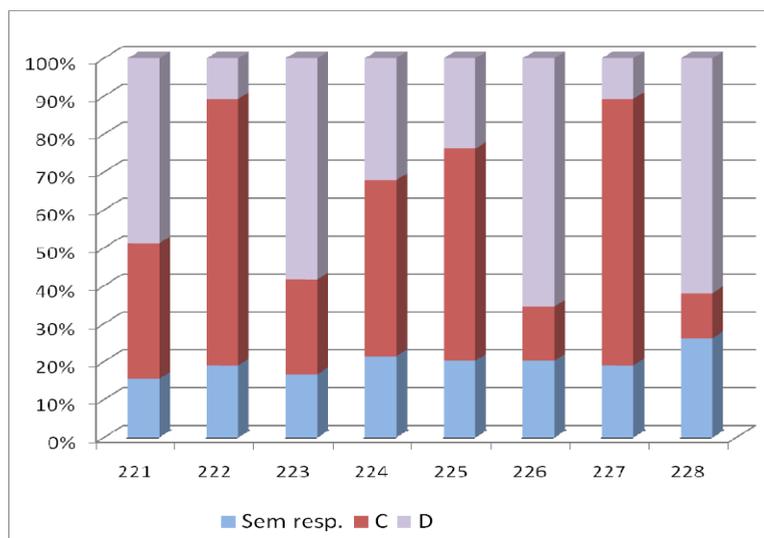


Gráfico 11 – A teoria de Emilia Ferreiro

Fonte: construção da autora

Analisando o Gráfico 11, percebemos que a maioria dos participantes da pesquisa conhece os principais tópicos do pensamento da autora. Os itens 222, 225 e 227 podem ser citados como exemplos. No primeiro deles, 222, 70,2% (coloração vermelha na coluna 222) dos alfabetizadores concordam que o pensamento de Ferreiro é uma teoria que aborda as hipóteses da escrita espontânea da criança; no segundo, 225, 56% (coloração vermelha na coluna 225) concordam que a autora, apesar de ter identificado que a criança passa por quatro fases (pré-

silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), admite que alguns indivíduos podem “pular” fases; e, no terceiro, 227 (coloração vermelha na coluna 227), 70,2% concordam que, na fase silábica, a criança escreve uma letra por sílaba. Trata-se, pois, de afirmações que correspondem ao ideário da autora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e que parecem ser de domínio da maior parte dos participantes de pesquisa. Mais uma vez, atribuímos, aqui, como origem desse conhecimento, a vulgarização científica por meio de periódicos da área, cursos de formação e afins. Arriscamos inferir que é muito provável que esses professores não tenham estudado as ideias de Ferreiro efetivamente em sua obras.

Mesmo com esses bons resultados, parcela considerável de professores demonstra não ter se apropriado desse referencial teórico. Na questão 224, por exemplo, apesar de 46,4% (coloração vermelha na coluna 224) dos professores evidenciarem a compreensão de que, quando a criança faz traços em forma de ziguezague, imitando a escrita formal, está na fase pré-silábica, outros 32,1% (coloração lilás na coluna 224) desconhecem essas especificidades dos estágios implicacionais de Ferreiro, divulgadas em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* escrito em co-autoria com Ana Teberosky.

Ainda em relação aos estágios implicacionais da escrita espontânea da criança, em outros dois itens parece haver melhor compreensão do que significam. No item 223, 58,3% (coloração lilás na coluna 223) dos professores discordam que quando está alfabetizada, a criança se encontra na fase silábico-alfabética, afirmação que nos leva a inferir que essas pessoas saibam que a resposta correta é fase alfabética. No item 226, por sua vez, 65,5% (coloração lilás na coluna 226) discordam que as fases formuladas pela autora são estanques e não se sobrepõem, pois podem não acontecer na ordem que estão prescritas na teoria, sobrepondo-se umas as outras. Esses resultados não significam que os alfabetizadores tenham lido obras como a *Psicogênese da Língua Escrita* e outras escritas por Emilia Ferreiro; as fases da escrita espontânea da criança foram alvo de vulgarização científica, e muitos professores as utilizam para avaliar seus alunos, o que pode justificar os altos índices favoráveis no que diz respeito a esse conhecimento. Mais uma vez confirmamos a interpretação de que o ideário de Ferreiro é bastante familiar a esse grupo.

Outro tema em que há equívocos de compreensão aparece no item 221. Mesmo que a maioria dos participantes da pesquisa – 48,8% (coloração lilás na coluna 221) – discordem que o pensamento de Ferreiro é um *método de ensino*, outros 35,7% (coloração vermelha na

coluna 221) dos professores concordam com essa afirmação. Como citamos no tópico 7.3.1 referente às teorias prevalecentes na ação pedagógica do professor, a transposição da teoria de Ferreiro para método de ensino parece ter sido tendência muito forte na década de 1980, quando o ideário da autora ganhou espaços significativos na esfera educacional no Brasil. Possivelmente, entretanto, haja professores que alimentam essa compreensão e ainda concebam as hipóteses da escrita espontânea da criança como forma de alfabetizar.

É importante lembrar que, quando questionados sobre a importância de teorias educacionais no seu trabalho pedagógico, na questão 10 desse mesmo questionário, conforme o Gráfico 6, 37,8% dos educadores assinalaram a de Ferreiro como a mais importante. Acreditamos que isso seja um dos fatores que fez com que o domínio dessa teoria prevalecesse nas respostas da questão 22, específica sobre o pensamento da autora.

Por ser tomada como a teoria mais importante no Gráfico 6, é de esperar que 61,9% (coloração lilás na coluna 228) dos professores discordem da afirmação do item 228 – Não estudei esses conteúdos em minha formação. Parece fato que a teoria de Ferreiro foi/é assunto recorrente nos cursos de Pedagogia, nas formações continuadas e nas escolas, sobretudo devido ao impacto que os estudos da autora, como mostra Mortatti (2000), tiveram no Brasil a partir da década de 1980. Os resultados desta pesquisa, contudo, sugerem que Ferreiro não *ficou no passado*, ainda que, com base no senso comum, esses professores parecem recorrer de forma contínua às hipóteses da escrita espontânea da criança.

7.3.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação Continuada Pró-letramento: o enfoque federal

Para tentar depreender o que os professores compreendem a respeito de documentos oficiais nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a respeito do programa de formação continuada Pró-letramento, formulamos uma série de itens para que respondessem se concordavam (letra C – coloração vermelha no Gráfico 12) ou discordavam (letra D – coloração lilás no Gráfico 12) das afirmações feitas. Nesta subseção, faremos a análise quantitativa

dos dados, pois não abordamos na entrevista questões específicas a respeito desses documentos. O Gráfico 12 representa as respostas da questão 23 do questionário (Anexo 1) que aborda questões dos PCNs, sendo elas: 231 – É preciso “aprender a ler lendo” e “aprender a escrever escrevendo”; 232 – Os PCNs recomendam que o ensino na alfabetização comece pelo conhecimento das letras isoladas; 233 – É necessário que o professor ensine o código escrito em conjunto com o uso social da escrita; 234 – O papel do professor é fundamental no processo de alfabetização; 235 – A reescritura dos próprios textos pelos alunos não é eixo central do processo de ensino de ensino da escrita; 236 – A produção de textos para interlocutores reais é recomendada após a concretização da alfabetização. Eis a representação dos dados:

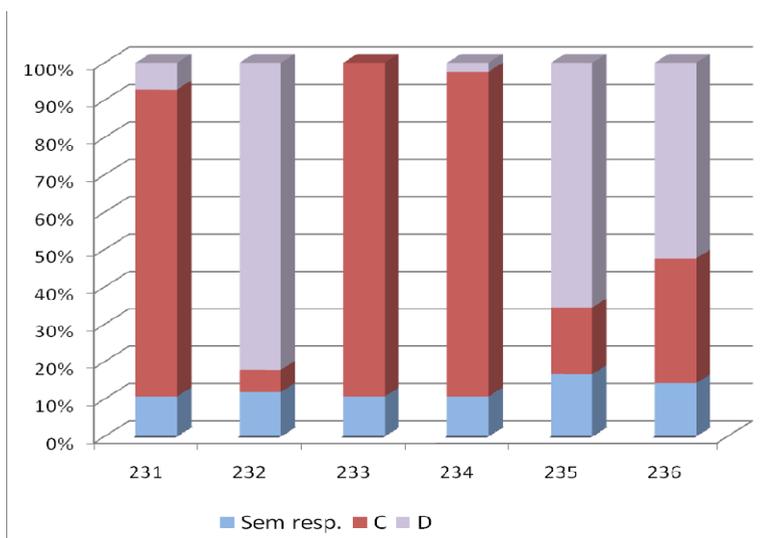


Gráfico 12 – *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*
 Fonte: construção da autora

No Gráfico 12, percebemos, no item 233, que 89,3% (coloração vermelha na coluna 233) dos alfabetizadores entendem que, no texto institucional, está registrado que é necessário que o professor ensine o código escrito em conjunto com o uso social da escrita. Os educadores também concebem, na sua maioria, que os PCNs defendem o papel do professor como fundamental no processo de alfabetização – 86,9% (coloração vermelha na coluna 234) – e que é preciso “aprender a ler

lendo” e “aprender a escrever escrevendo” – 82,1% (coloração vermelha na coluna 231).

Sabemos que os PCNs, na verdade, veiculam abordagem teórica que deriva de estudos acadêmicos no campo da linguagem e da educação. Britto (2005) e Kleiman (1995) são exemplos dentre os estudiosos da área que defendem alfabetização que compatibilize o ensino do código escrito e dos usos sociais da escrita. Em relação ao papel do professor, Vigotski (2008 [1984]) faz ampla discussão sobre a importância da ação docente no processo de aprendizagem, debate a que já fizemos remissão. Quanto aos comportamentos de “aprender a ler lendo” e “aprender a escrever escrevendo”, são estratégias metodológicas que, assim como quaisquer outras, exigem do professor, segundo Madalena Freire (1997), *planejamento*.

Também podemos ver, no item 232 do Gráfico 12, que 82,1% (coloração lilás na coluna 232) dos professores discordam de que os PCNs recomendem que o ensino na *alfabetização* comece pelo conhecimento das letras isoladas. Os alfabetizadores também discordam, no item 235, mas não de forma tão impactante estaticamente, que a reescritura dos próprios textos pelos alunos não é eixo central do processo de ensino da escrita – 65,5% (coloração lilás na coluna 235). Além disso, pouco mais da metade dos participantes da pesquisa – 52,4% (coloração lilás na coluna 236) – não compactua com a ideia de que a produção de textos para interlocutores reais é recomendada somente após a concretização da *alfabetização*.

Ao lermos os Parâmetros Curriculares Nacionais, perceberemos que o documento orienta o ensino na alfabetização comece pelo texto:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (BRASIL – PCNs, p. 29).

O documento registra que a reescritura é eixo central e a produção de textos para interlocutores reais não é apenas recomendada após a concretização da alfabetização, mas durante todo o processo. Em um primeiro momento, a partir desses dados, poderíamos inferir que número expressivo de professores leu e se apropriou das informações

dos PCNs. No questionário, contudo, veiculamos afirmações que são óbvias para o senso comum, pois dificilmente alguém não concordaria com a afirmação “o papel do professor é fundamental no processo de alfabetização”. Assumimos a impropriedade de nossa textualização nesta questão, o que entendemos ter comprometido os resultados da pesquisa, pois, mesmo que o documento nunca tenha sido lido, os professores conhecem cada um dos itens tematizados na questão, dos quais podem ter se apropriado possivelmente, de forma indireta, por meio de leitura de livros didáticos ou da participação em formações continuadas.

Quanto ao Pró-letramento, os participantes da pesquisa precisaram responder se concordavam ou discordavam de itens na questão 24 do questionário (Anexo 1) referentes ao documento destinado à formação continuada de professores mantido pelo MEC. São eles: 241 – É um método de alfabetização criado pelo Ministério da Educação do Brasil; 242 – É um programa de formação continuada do MEC para professores; 243 – O ensino do código deve acontecer em contextos de uso da língua; 244 – Nos três primeiros anos de alfabetização, o aluno deve alcançar algumas habilidades, como por exemplo, dominar convenções gráficas, conhecer o alfabeto, dominar as relações entre grafemas e fonemas; 245 – O uso social da escrita sucede o processo de alfabetização; 246 – O desenvolvimento das habilidades orais durante a alfabetização é atividade apenas de natureza complementar. Os resultados estão explicitados no Gráfico 13 em que a coloração vermelha corresponde à concordância dos participantes acerca da afirmação feita e em que a coloração lilás corresponde à discordância dos participantes em relação à afirmação feita.

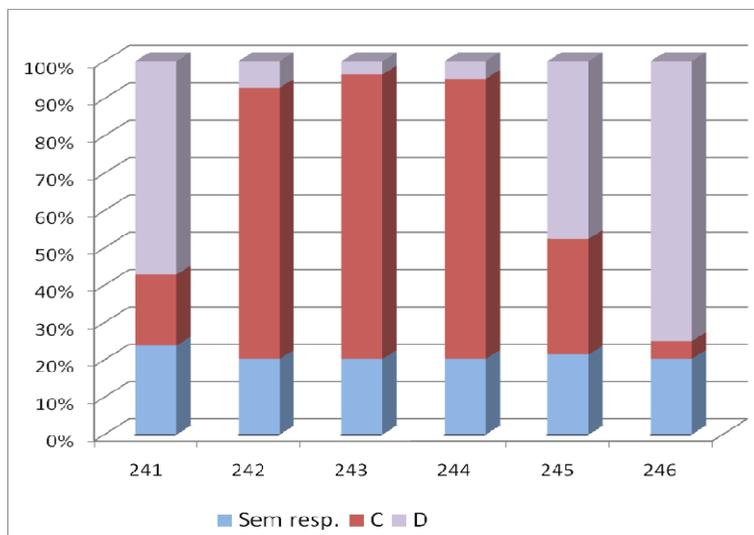


Gráfico 13 – Pró-Letramento

Fonte: construção da autora

Em todos os itens do Gráfico 13, as respostas convergem para o resultado esperado. No item 243, 76,2% (coloração vermelha na coluna 243) dos professores, por exemplo, afirmam que o texto defende o ensino do código em contexto do uso da língua, e, no item 244, 75% (coloração vermelha na coluna 244) afirmam que, nos três primeiros anos de alfabetização, a criança deve alcançar habilidades como dominar convenções gráficas, conhecer o alfabeto, dominar as relações entre grafemas e fonemas. Ambas as informações aparecem claramente no documento no Quadro 2 da página 24 do primeiro fascículo, que mostra algumas capacidades, atitudes e conhecimentos que a criança deve adquirir ao longo desse tempo. Todos esses dados aparentemente demonstram o conhecimento desses professores sobre o texto do MEC, discussão a que voltaremos à frente.

Os participantes da pesquisa concordam, no item 242, que o Pró-letramento é um programa de formação continuada do MEC para professores – 72,6% (coloração vermelha na coluna 242). Confirmando essa estatística, no item 241, 57,1 % (coloração lilás na coluna 241) dos alfabetizadores discordam que o Pró-letramento é um método de alfabetização criado pelo Ministério da Educação do Brasil. Os professores também discordam, no item 246, que o desenvolvimento das habilidades orais durante a alfabetização é atividade apenas de natureza

complementar – 75% (coloração lilás na coluna 246) –, pois o documento veicula justamente a afirmação contrária: o Quadro 5 da página 54 do primeiro fascículo apresenta diversas capacidades, conhecimentos e atitudes ligados à oralidade, os quais devem ser prioridade na alfabetização. Os alfabetizadores discordam, ainda, mas não de forma tão enfática – 47,6% (coloração lilás na coluna 245) – da afirmação constante no item 245, de que o uso social da escrita sucede o processo de alfabetização. Acreditamos que esse percentual decorra da dificuldade de interpretação que alguns professores tiveram na questão, pois, como vimos em seção anterior (subseção 7.3.3 e Gráficos 10), os professores já se apropriaram – ainda que possivelmente tenha sido via senso comum e via programas de formações continuadas – da compreensão de que o uso social da escrita é parte do processo de alfabetização.

Assim, esse desempenho docente aparentemente bastante favorável, sintetiza o conhecimento desses professores acerca do documento, pois inferimos que alguns deles já tenham participado da formação do Pró-letramento, já que a Rede Municipal de Florianópolis realiza esse trabalho com seus professores. Por outro lado, assim como aconteceu na questão que buscou depreender as concepções dos professores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, por falha do questionário desta pesquisa, os itens da questão do Pró-letramento são passíveis de serem respondidos mesmo por alguém que nunca tenha lido o documento, o que gerou dados estatísticos favoráveis e possivelmente comprometeu os resultados de toda a questão.

7.3.6 A compreensão dos participantes de pesquisa sobre os documentos oficiais: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis

O conhecimento acerca da Proposta Curricular da Rede de Ensino é um dos requisitos necessários, a nosso ver, para que o bom trabalho pedagógico possa ser desenvolvido, e os professores participantes da pesquisa parecem concordar com isso. No questionário a questão que se refere à Proposta Curricular da Rede possui apenas itens teóricos cujos percentuais evidenciam familiaridade com o tema, como mostra o Gráfico 14, no qual a coloração vermelha corresponde à concordância e a coloração lilás corresponde à discordância no que diz respeito às

afirmações feitas na questão 25 do questionário: 251 - Defende a alfabetização em contexto de *letramento*; 252 - Tem por base teórica o construtivismo de Emilia Ferreiro (Jean Piaget); 253 - Os professores precisam utilizar um mesmo método de ensino; 254 - Ao final do Bloco Inicial de Alfabetização, a criança deve conseguir fazer uso de domínios mais valorizados da escrita; 255 - A teoria está ancorada no interacionismo sociodiscursivo, que tem por base o pensamento de Vigotski e Bakhtin; 256 - O ensino do sistema alfabético e a integração na cultura escrita devem caminhar juntos.

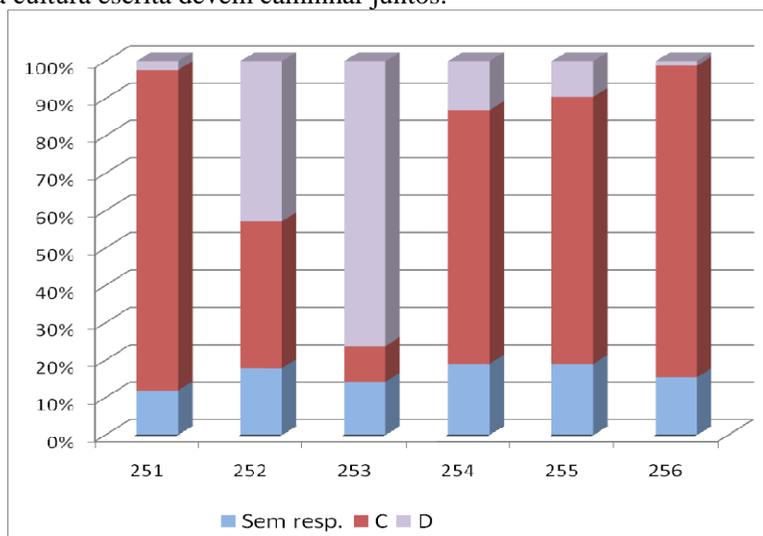


Gráfico 14 – *Proposta Curricular da Rede de Ensino*
 Fonte: construção da autora

No item 251, 85,7% (coloração vermelha na coluna 251) dos professores concordam que o texto da Proposta defende a alfabetização em contexto de *letramento*, e, no item 256, 83,3% (coloração vermelha na coluna 256) concebem que está escrito no documento que o ensino do sistema alfabético e a integração na cultura escrita devem *caminhar juntos*. Os índices de acerto são muito altos, mas é preciso considerar que essas afirmações são “já ditas” da atualidade, foram incorporadas ao senso comum, tal qual registra Kleiman (2006), a quem já fizemos remissão nesse capítulo analítico. Como mencionamos anteriormente, publicações de Soares (1998; 2004a; 2004b); Tfouni (1995) e muitos outros autores defendem a alfabetização “para o *letramento*”, “em contexto de *letramento*”, “com *letramento*”; trata-se de questões que já

ganharam vulgarização científica em periódicos, eventos educacionais e afins, o que pode ter feito esses educadores concordarem com as afirmações do questionário mesmo desconhecendo o conteúdo da Proposta.

Os professores também informam concordar, no item 254, que a criança deve conseguir fazer uso de domínios mais valorizados da escrita ao final do Bloco Inicial de Alfabetização – 67,9% (coloração vermelha na coluna 254). O documento, entretanto, não traz essa informação. Segundo a Proposta Curricular – ainda que essa afirmação seja feita por meio de exemplos – a criança deve, ao final do BIA, utilizar diferentes domínios da escrita, valorizados ou não pela sociedade. Essas informações convergem com nossa inferência de que os bons resultados possivelmente decorram da vulgarização científica dessas discussões e não propriamente da familiaridade com o documento.

Número expressivo de educadores – 71,4% (coloração vermelha na coluna 255) – afirmam que a Proposta da Rede está ancorada no interacionismo sociodiscursivo, que tem por base os pensamentos de Vigotski e Bakhtin. Resultado coerente com o texto oficial, pois segundo ele, a Rede

se debruça no construto teórico do interacionismo sócio-discursivo, vinda da junção das teorias de *Bakhtin* (abordagens que tratam da natureza social da linguagem e das questões dos enunciados e dos gêneros), de *Vygotsky* (conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento, linguagem e ensino) (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.30-31).

Por outro lado, mesmo que 42,9% (coloração lilás na coluna 252) dos professores discordem de que a Proposta Curricular está ancorada no Construtivismo de Emilia Ferreiro (Jean Piaget), outros 39,3% (coloração vermelha na coluna 252) concordam com essa afirmação, dado que mais uma vez reitera que muitos dos participantes de pesquisa não conhecem efetivamente o documento ou apenas o leram de maneira superficial, pois em nenhum momento Ferreiro é citada nesse texto. Inferimos, contudo, que a teoria da autora tenha sido tema de diversas formações continuadas da referida Rede – incluindo o *PROFA* já mencionado –, o que possivelmente levou os professores a supor que é essa a teoria norteadora do documento.

A Proposta Curricular da Rede não estabelece um método de ensino explicitamente como parâmetro para as escolas. Registra o texto institucional:

A questão mais importante da definição sobre qual é o método de Alfabetização da Rede é que esta ultrapassa os limites da intervenção mediadora do(a) professor(a) de sala sobre a apropriação da notação do sistema de escrita alfabética e do processo de ensino e aprendizagem do ler e escrever das crianças aprendizes. Passa, entretanto, a ser responsabilidade de todos(as) educadores(as) da unidade educativa da Educação Básica. Compreende-se que qualquer resposta à pergunta feita, “(...) não se fará com soluções isoladas ou disciplinares, por melhor que sejam as análises e propostas, mas apenas concatenada com um profundo rearranjo no sistema escolar e na educação disciplinar”, ou seja, é preciso avançar na reflexão sobre a instituição escolar. A batalha a ser travada, portanto, para que ocorra a transposição didática desses conceitos, está relacionada com a reorganização da ação pedagógica na escola e dos papéis assumidos dos(as) educadores(as) que nela atuam (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.33).

Com base nisso, os participantes da pesquisa responderam adequadamente ao discordarem, no item 253, de que os professores precisam utilizar um mesmo método de ensino em toda a Rede de Ensino – 76,2% (coloração lilás na coluna 253) –, o que certamente não é verdadeiro, considerando a liberdade dada pelo documento para as instituições de ensino no que se refere ao método. O alto índice, porém, não comprova o conhecimento dos alfabetizadores no que respeita ao documento oficial do município. O fato de trabalharem no local em que podem utilizar o método que lhes é mais conveniente parece suficiente para que concordem com o item.

No que tange às entrevistas, os oito participantes afirmam pelo menos terem lido a Proposta, mas nem sempre demonstram dominar o conteúdo do documento. Os alfabetizadores entrevistados não citam as concepções teóricas ou as dimensões ontológicas ou axiológicas que ancoram o texto, eles se referem, geralmente, às capacidades e metas que a criança deve atingir ao final da alfabetização e às sugestões de

organização do trabalho pedagógico dadas pelo documento, tal qual se vê na enunciação do Prof98: (47) “*Eu uso muito. A questão da sequência didática, das atividades permanentes, são orientações dadas, é sugestões que nos ajudam e bastante, muito*” (Entrevista n.2, realizada em 11/08/10). Outra professora, Prof108, por sua vez, afirma:

(48) *Ela serve pra fazer o diagnóstico e a avaliação descritiva também, porque você tem que ter claro quais são as habilidades que tem ser desenvolvidas tanto na oralidade, na escrita, na leitura, então a partir disso você verifica, eu tô conseguindo atingir aqueles objetivos? Qual material eu posso usar pra desenvolver essas habilidades?* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Possivelmente alusões dessa natureza sejam fruto de temas tratados nos processos de formação; mais uma vez, inferimos que a leitura do documento – sobretudo se considerada sua densidade teórica – não deve fazer parte da rotina desses professores. De todo modo, a Proposta Curricular parece servir como aparato para o planejamento desses profissionais; e, para planejar, é importante que se tenha clareza sobre as metas que devem ser atingidas ao final do processo de ensino e defini-las coletivamente e participativamente é função dos órgãos oficiais de educação. Por outro lado, em relação ao modo de organização do trabalho pedagógico, é importante conhecer o que a Rede de Ensino propõe, sem deixar de levar em conta o universo *local* (STREET, 2003), as especificidades das diferentes comunidades escolares e quem são os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Questões administrativas presentes em outros documentos e leis da prefeitura além da Proposta Curricular também aparecem nas respostas dos professores. Eles se queixam de temas como *progressão continuada* e falta de currículo unificado para toda a Rede. No primeiro caso a Prof86 afirma:

(49) *A proposta é legal assim né, só que assim tem algumas coisas que eu concordo, tem algumas coisas que eu não concordo, reprovação automática eu não concordo, mas também não sou a favor da reprovação, sabe assim, eu acho que ter um meio termo* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

A Prof20, por sua vez, assume que a Proposta não é utilizada e que falta na Rede uma unificação dos conteúdos:

- (50) *A gente não usa a proposta, na verdade eu acho muito quebrado assim a prefeitura, cada escola trabalha como quer. O aluno saindo daqui vai pra escola lá do sul da ilha vai tá sendo trabalhado mais ou menos parecido, tá muito solto, acho que poderia ser uma coisa mais amarrada, que poderia tá ter uma organização melhor* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Ambas as questões não são foco da Proposta Curricular, são temas de outros documentos que não foram abordados na entrevista e que possivelmente foram estudados em formações do município, comportamento que sugere a falta de hábito dos professores na leitura de textos teóricos e documentos oficiais.

As entrevistas ainda nos mostram que os professores conhecem o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização –, que, de acordo com a Resolução 01/2006 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis compreende ao período de alfabetização da criança, tal qual enuncia Prof57: (51) *“eu tô avaliando todo dia, pra ver como essa criança chegou no primeiro ano e como que ela termina, sendo que ela tem mais um ano de alfabetização né, que é o bloco inicial, o BIA, que é primeiro, segundo e terceiro [anos]”* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).

Alguns professores, porém, referem-se ao Bloco como um curso de formação continuada da Rede que não esteve em exercício no ano de 2010, já que cursos diferentes aconteceram durante esse ano. Acreditamos que isso seja decorrência do nome dado às formações: curso do BIA. Isso parece claro na enunciação de Prof20:

- (52) *O BIA esse ano não tá acontecendo. Nós tivemos um curso de formação pras professoras de primeiro ano foi sobre avaliação diagnóstica, mas o BIA assim ele tá meio que extinto, esse ano não aconteceu, ano passado também não, então, mas acho que não, eu conheço, desde o ano passado que a gente não foi mais chamado pra participar de cursos do BIA, que é o Bloco Inicial de Alfabetização* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Parece certo, nas discussões empreendidas nesta subseção sobre documentos institucionais, que a forma como empreendemos o desenho das questões comprometeu o objetivo da abordagem. Inferimos que a familiaridade com os temas seja decorrência da vulgarização científica muito mais efetivamente do que da leitura e do estudos dos documentos oficiais. O excerto, em (52) parece emblemático nessa compreensão.

7.3.7 Considerações finais acerca do domínio teórico-epistemológico

Ao longo desta seção, percebemos grandes tendências que caracterizam os professores que participaram deste estudo. Sob o ponto de vista teórico-epistemológico, os professores se identificam ou com as teorias de Ferreiro ou com as de Vigotski. Os estudos de Bakhtin somente agora parecem estar repercutindo na escola. De modo geral, contudo, parece haver a tendência ao *mix teórico*, ou seja, ao uso do que é conveniente em cada teoria demonstrou ter prevalecido.

No que respeita aos conhecimentos sobre o sistema alfabético, estatisticamente os professores demonstram conhecer as relações mais simples entre grafemas e fonemas e entre fonemas e grafemas. Os conteúdos de domínio, porém, parecem incipientes se considerada a complexidade do sistema alfabético e a importância desse assunto para a prática pedagógica alfabetizadora bem feita. Eis, aqui, a nosso ver, um desafio para as agências formadoras.

Conteúdos de domínio sobre *letramento*, por sua vez, parecem se limitar aos conhecimentos adquiridos em formações continuadas, materiais didáticos, revistas e outros materiais de grande circulação que se referem normalmente a autores brasileiros, como Soares (1998; 2004a; 2004b); Tfouni (1995) e Kleiman (1995), que estudam sobre o tema, o que sugere o reconhecimento da importância por parte dos alfabetizadores dos estudos do *letramento* na atualidade, mas, por outro lado, deixa transparecer a falta de aprofundamento teórico acerca do assunto.

Quanto à teoria de Emilia Ferreiro, os participantes da pesquisa demonstram identificação com esse ideário, principalmente com os estágios da escrita espontânea da criança. Os resultados do estudo, porém, não evidenciam que os professores detenham conhecimentos aprofundados a respeito dessas teorizações, parte das quais parece ter sido transformada em *método*.

Em relação aos documentos oficiais, os índices estatísticos das questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Pró-Letramento foram bastante favoráveis, o que, em um primeiro momento, pode suscitar a compreensão de que os professores conhecem esses textos. Por inapropriação do questionário desta pesquisa, entretanto, foram formuladas questões que poderiam ser respondidas adequadamente sem que houvesse a leitura do documento oficial focalizado. Já quando questionados sobre a Proposta Curricular da Rede, os professores demonstraram conhecimento efetivo acerca do conteúdo, mas apenas no que diz respeito à abordagem metodológica; as teorias e

concepções que ancoram o documento da Rede foram pouco mencionadas.

Todos esses dados referentes ao domínio *teórico-epistemológico* sugerem que trabalhamos com um grupo de professores que não se pauta em apenas uma base teórica para atuar, tendo dificuldades para compreender desdobramentos de temas específicos como o sistema alfabético, teorias de *letramento* e contribuições de Emilia Ferreiro; não parecem conhecer de forma aprofundada os documentos oficiais de educação que, em tese, deveriam nortear sua ação educacional. As concepções desse grupo, a nosso ver, estão pautadas no conteúdo de cursos de formação continuada oferecidos pela Rede de Ensino e na vulgarização científica de conceitos e temas da área.

7.4 DOMÍNIO METODOLÓGICO

Buscando depreender o que os professores que responderam ao questionário e foram entrevistados concebem no que respeita ao *domínio metodológico*, esta seção abrange diferentes tópicos que tematizam o modo como os professores trabalham com seus alunos. Iniciaremos focalizando a importância dada aos métodos de alfabetização, seguindo para os métodos que utilizam em sua prática pedagógica e a maneira como começam a alfabetizar seus alunos. Nas entrevistas, além das questões ligadas diretamente a esse tema, a análise se estenderá para textos escritos por crianças de primeira série (Anexo 3), livros didáticos de ancoragem textual ou sintética (Anexo 5) e um texto com características do *método sintético* (Anexo 4). Em seguida, daremos destaque a questões específicas do trabalho do professor (*mediação*⁶⁴, *avaliação e materiais didáticos*) e concluiremos com as considerações finais da seção.

7.4.1 A importância do método na alfabetização

⁶⁴ Reiteramos a compreensão do conceito vigotskiano de *mediação*, como *mediação semiótica*, concebendo a linguagem como instituidoras das relações intersubjetivas. Esse conceito não se limita a *interpor-se entre*, o que é objeto de crítica de Kleiman (2006).

No *domínio metodológico*, para depreender o que os professores pensam a respeito dos *métodos de alfabetização*, perguntamos na questão 11 do questionário: Para você, a adoção de um método de alfabetização: 111 – É muito importante, contribui para o sucesso da aprendizagem; 112 – É importante, utilizo um pouco de cada método conforme o que é melhor para cada aluno ou classe; 113 – O método é pouco importante: alfabetizo de acordo com as características da minha turma e com a experiência que adquiri ao longo dos anos; 114 – A discussão sobre método é complexa e pouco produtiva. Para responder a questão os professores puderam assinalar com um X um ou mais de um dos seus itens. Os resultados da questão estão representados no Gráfico 15:

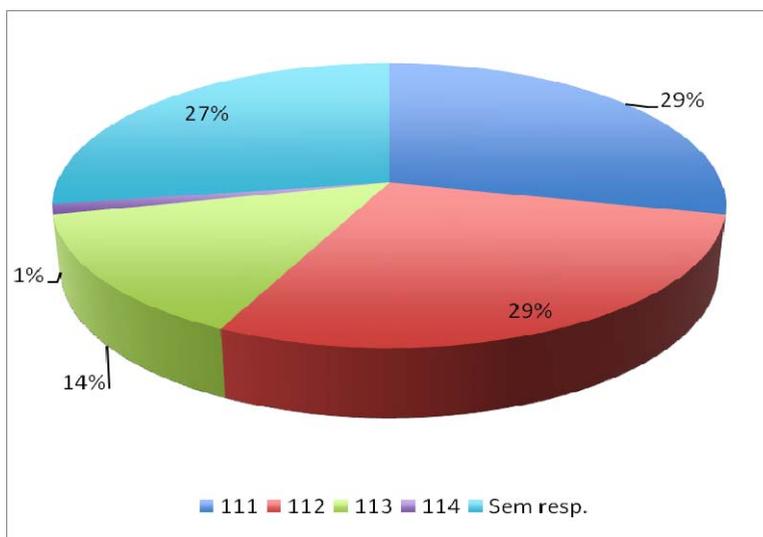


Gráfico 15 – *Importância do método na alfabetização*
 Fonte: construção da autora

O Gráfico mostra que os participantes da pesquisa, na sua maioria, concordam que ter um método no processo de alfabetização é essencial. No item 111, 28,6% (coloração azul) dos professores afirmam que o método é muito importante e contribui para o processo de aprendizagem. No item 112, o mesmo percentual de alfabetizadores – 28,6% (coloração vermelha) – afirma que o método é muito importante, e que utilizam um pouco de cada método de acordo com cada aluno ou classe.

Essas percepções convergem com Frade (2003), para quem a discussão sobre métodos e metodologias é importante no processo de alfabetização. Para a autora, o método não resolve todos os problemas de aprendizagem e não é único para todos os que ensinam, mas é preciso que ele seja discutido para que movimentos como o do retorno ao *método fônico* não se instaurem. Segundo a autora, poucas pesquisas dão atenção aos dilemas metodológicos dos alfabetizadores, apesar da importância desse processo.

Os professores, por sua vez, que afirmam utilizar *um pouco de cada método*, fazem, assim como ocorre nas teorias, um *mix* de metodologias que nem sempre é enriquecedor para o processo de aprendizagem, se não por outras razões, porque as concepções de língua que subjazem a cada um dos métodos são bastante distintas. Esses educadores, ao que parece, se associam aos *métodos mistos* ou *ecléticos*, que, de acordo com Mortatti (2000), são a tentativa de junção dos *métodos analíticos* com os *sintéticos*. Arriscamos dizer que esses professores utilizam também pressupostos de Emilia Ferreiro em sua metodologia, o que torna o *mix* teórico efetivamente inconsistente sob o ponto de vistas das bases epistemológicas sobre as quais cada metodologia se institui, como adverte Duarte (2006).

Ainda no Gráfico 15, 14,3% (coloração verde) dos participantes da pesquisa afirmam que, para eles, o método não é o mais importante; alfabetizam de acordo com as características da turma e com a experiência de que dispõem. Isso nos remete à desmetodização de que trata Mortatti (2000). Com relação a essa questão, compreendemos que a dicotomização entre *métodos sintéticos* e *analíticos* tem valor histórico. Hoje, não entendemos possível a adoção de métodos *sintéticos* em razão da instituição de uma nova concepção de linguagem, de cunho social e não mais sistêmico, no ensino e na aprendizagem da língua materna (BRITTO, 1997). Por essa mesma razão, também não entendemos possível a adoção de métodos *analíticos*, focados em palavras, sentenças ou pequenos textos, destituídos da dimensão interacional por meio da qual defendemos ter de se dar a alfabetização na contemporaneidade. Assim, como Frade (2003), entendemos que não se trata mais de discutir *métodos*, mas *metodologias*, e a tendência metodológica que se instaura é o ensino do sistema alfabético **nos/para os/em razão dos** usos sociais da escrita. De todo modo, é necessário haver orientação metodológica na ação didático-pedagógica. A *desmetodização* não pode ser sinônimo de ausência de encaminhamento metodológico consequente e amparado em aportes teóricos claros.

Contrariando o que afirma Frade (2003), para quem importa haver discussões acerca de *métodos* e *metodologias*, 1% (coloração roxa) dos educadores dizem que a discussão sobre método é complexa e pouco produtiva. É importante ressaltar, contudo, que parcela pequena dos participantes da pesquisa assinalou esse item, o que nos faz inferir, observando o Gráfico 15, que a grande maioria dos professores concorda com os posicionamentos que vemos em Frade (2003), Braslavsky (1988) e outros autores, para quem as discussões sobre *metodologias* são de expressiva relevância no âmbito da alfabetização.

7.4.2 Os métodos utilizados pelos professores

Dentre os diversos métodos de alfabetização, perguntamos aos professores na questão 12 o método que utilizam para alfabetizar seus alunos. Os itens da questão são os seguintes: 121 – Sintético-alfabético; 122 – Sintético-silábico; 123 – Sintético-fônico; 124 – Analítico-sentencição ou historietas; 125 – Analítico-palavração; 126 – Misto ou eclético; 127 – Testes ABC⁶⁵; 128 – Construtivista. Os alfabetizadores precisaram numerar sequencialmente por ordem de importância cada um dos itens, dando valor 0 para o que não se aplicasse, 1 para o que fosse mais importante, 2 para o que estivesse em segundo lugar e assim sucessivamente. Por razões estatísticas nos Gráficos apresentados nesta dissertação o valor 1 passou a ser o menos importante, e o 2, o segundo menos importante e assim sucessivamente. As respostas dos professores que não respeitaram o comando da questão foram descartadas.

⁶⁵ Por impropriedade do questionário consideramos os Testes ABC como método, contudo é preciso considerar que eles são testes que tinham por objetivo medir o nível de maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

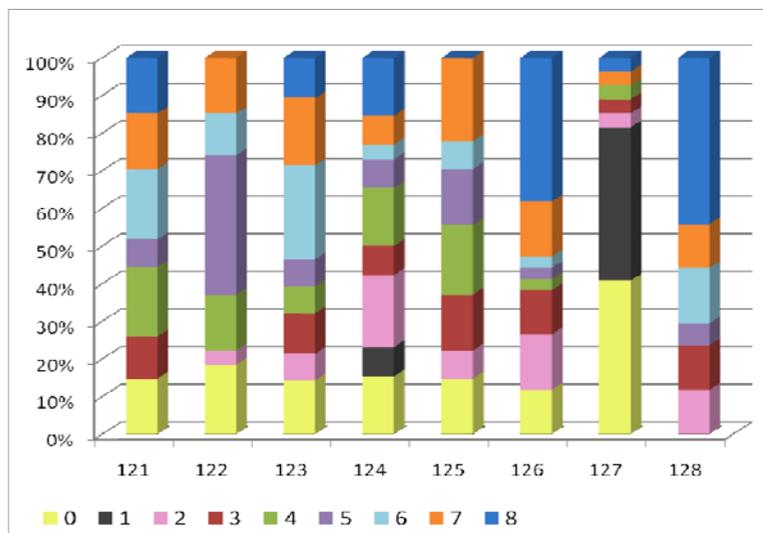


Gráfico 16 – Métodos prevalentes

Fonte: construção da autora

Ao observarmos o Gráfico 16, percebemos que o valor 8, de maior importância para os professores, se destaca nos itens 126 e 128. Estatisticamente apenas o segundo foi mencionado, pois 44,1% dos alfabetizadores (coloração azul escura na coluna 128) afirmam utilizar o *método construtivista*. Como vimos no referencial teórico desta dissertação, Emília Ferreiro não se propôs a formular um método, mas construiu uma teoria que apresentou as hipóteses da escrita espontânea da criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); entretanto, seus estudos tiveram grande impacto nas escolas brasileiras, inclusive nas catarinenses, sobretudo na década de 1980, quando as universidades passaram a fazer mais efetivamente pesquisas sobre alfabetização e a publicar sobre o tema, e quando Secretarias de Educação adotaram o *construtivismo* como teoria oficial (MORTATTI, 2000).

Mortatti (2000) limita seu levantamento histórico a respeito dos métodos de ensino ao ano de 1994, data em que o *construtivismo*, segundo a autora, prevalecia. Os resultados da nossa pesquisa, entretanto, mostram que o *construtivismo* tomado como método prevalece nas concepções dos professores no ano de 2010, período em que a pesquisa foi realizada, o que converge com discussões feitas na seção 7.3.1 sobre ancoragem teórico-epistemológica da ação dos alfabetizadores.

Apesar de a Proposta Curricular da Rede não se vincular a nenhum método e não citar em nenhum momento a teoria de Ferreiro, questionamos, assim como o fizemos na seção respectiva ao *domínio teórico-epistemológico*, o motivo de tantos professores se filiarem aos ideais da autora. Supomos que seja herança da formação universitária, considerando que, em média, os participantes da pesquisa já trabalham nessa área há catorze anos, ou seja também decorrência da facilidade que as hipóteses da escrita espontânea da criança trazem consigo para serem aplicadas, suposições cuja validação terá de ficar para estudos futuros.

Mesmo com os resultados sugerindo que os professores *metodizam* o *construtivismo*, não acreditamos que adotem comportamentos espontaneístas, nem tampouco, por outro lado, como registra Ferreiro (2008 [1992]), adotem um construtivismo voltado para os erros das crianças e para os processos de *reconstrução* de *coordenação*, *integração*, *diferenciação* etc. Inferimos que esses alfabetizadores não deixam de abordar o código alfabético em suas práticas e, por outro lado, como vimos no Gráfico 2 – item 7.1 –, no geral, não possuem o hábito de fazer leituras teóricas.

O item 126 – *Método misto ou eclético* – não figura como importante em nenhuma das gradações; contudo, ao analisarmos o Gráfico 16, percebemos que, depois do *Construtivismo*, ele é apontado como o mais importante para os professores, pois 38,2% (coloração azul escura na coluna 126) dos participantes da pesquisa afirmam que utilizam essa metodologia para alfabetizar seus alunos.

Os *métodos mistos* caracterizaram o terceiro período descrito por Mortatti (2000) em sua cronologia e compreendem o período de 1920 a 1970, correspondendo a uma tentativa de conciliar métodos *sintéticos* e *analíticos*. No caso dos professores que participaram desta pesquisa, contudo, acreditamos que a opção pelo método *misto* exista no sentido de os educadores tentarem *fazer um pouco de tudo*, o chamado *mix* metodológico em decorrência da falta de conhecimento aprofundado das metodologias existentes, sobretudo em decorrência da ausência de compreensões mais efetivas sobre a forma como as concepções de linguagem são distintas entre os diferentes métodos.

Em segundo lugar em ordem de importância para os professores está o método *analítico-palavração* – 22,2% (coloração laranja na coluna 125). De acordo com os estudos de Mortatti (2000), essa metodologia corresponde a enfoque *analítico* e perdurou pouco tempo no Brasil, de 1876 a 1890. Ao contrário do método *sintético*, seus

defensores fundamentados no método *João de Deus* defendiam a alfabetização focada no ensino da palavra.

Considerando que essa metodologia durou tão pouco tempo em nosso país, como os professores deram destaque a ela? Não acreditamos que esses profissionais conheçam a cartilha João de Deus e o método da *palavração*, mas inferimos que muitos deles comecem a alfabetizar partindo de palavras seguindo para unidades menores, como as sílabas, as letras e os sons seguindo rumos da tradição escolar.

Ainda com relação ao Gráfico 16, 25% (coloração azul clara na coluna 123) dos alfabetizadores afirmam que o terceiro método mais importante é o *sintético – fônico*. As metodologias de base sintética, de acordo com Braslavsky (1988) têm por princípio iniciar a alfabetização por unidades não significativas (semanticamente) da língua, seguem das partes para o todo (FRANCO, 1997). Essas partes podem ser as letras, as sílabas ou as relações entre *grafemas* e *fonemas* e *fonemas* e *grafemas*, como é o caso do *método fônico*. A relevância dada a esse método pelos professores – terceiro lugar em ordem de importância é considerável – possivelmente aconteça em decorrência dos movimentos de retorno ao *método fônico* que estão acontecendo nesse segundo milênio.

Em quarto lugar na ordem de importância está o *método sintético – silábico* – 37% (coloração roxa na coluna 122). Essa metodologia, de acordo com Franco (1997), parte do estudo das famílias silábicas. Conhecido como o método do *ba-be-bi-bo-bu* presente nas cartilhas, não é de estranhar que o *método sintético-silábico* – esteja em nível intermediário em ordem de importância, pois muitos dos professores, considerando sua idade traçada no perfil desta seção foram alfabetizados dessa maneira, o que faz com que muitas vezes reproduzam aquilo que conhecem e que para eles funciona. Por outro lado, mesmo que alguns professores utilizem essa metodologia, é possível que não demonstrem no questionário, pois ela não preza pelos usos sociais da escrita e pelos gêneros textuais, questões amplamente discutidas na contemporaneidade.

O método *sintético-alfabético* aparece em quinto lugar em ordem de importância – 18,5% (coloração verde na coluna 121), junto com o *método da palavração* – 18,5% (coloração verde na coluna 125). O *método alfabético* começa o processo de alfabetização com foco nas letras e depois segue para unidades maiores (FRANCO, 1997). O quinto lugar destinado a esse método demonstra a apropriação por parte dos professores da percepção de que ensinar letras isoladas para as crianças não faz sentido, parece que a alfabetização a partir de unidades mais

significativas da língua tem maior significado. O *método da palavrção*, além de ser apontado pelos participantes da pesquisa como o segundo método mais importante, é ao mesmo tempo o quinto método mais importante para os professores – 18,5% (coloração verde na coluna 125) – e também o sexto – 14,8% (coloração vermelha na coluna 125). Acreditamos que a relevância em vários níveis desse método aconteça devido à falta de conhecimento do que realmente seja o *método da palavrção*, contudo não temos maiores informações para esclarecer os motivos desse comportamento.

Na sequência, 19,2% dos alfabetizadores (coloração rosa na coluna 124) afirmam que, em sétimo lugar, está o *método analítico-sentencição ou historietas*, também chamado de *global*. Ele principia, de acordo com Braslavsky (1988), de unidades significativas da língua, que podem ser a frase ou a história. Em uma perspectiva histórica, Mortatti (2000) afirma que esse método perdurou no Brasil principalmente de 1890 a 1920, foi divulgado e institucionalizado em muitas redes de ensino do país. Assim como nas outras metodologias, o *método analítico* não deixou de existir quando outro passou a predominar, por que, então, é quase sem importância para os professores? Pensamos que mais uma vez as dificuldades para diferenciar as especificidades das metodologias tenha influenciado as respostas dos professores, o que sugere lacunas em sua formação teórica.

De 1920 a 1970 foram difundidos no Brasil os *Testes ABC* formulados por Lourenço Filho, cuja defesa estava pautada nos testes psicológicos e na maturidade da criança. Esses testes são de conteúdo muito específico e não têm caráter metodológico, isso, talvez, justifique que 40,7% (coloração preta na coluna 127) dos professores ou deram ao item 127 – *Testes ABC* – o menor valor ou o valor 0 – sem importância – 40,7% (coloração amarela na coluna 127). Somando os dois valores, teremos um percentual de 81,4% de professores que desconhecem os testes de Lourenço Filho.

Ao longo da análise do Gráfico 16, percebemos o predomínio do *Construtivismo* tomado como *método*, tanto quanto o predomínio dos *métodos mistos* ou *ecléticos*. Não podemos, contudo, desconsiderar que os *métodos sintéticos* continuam a fazer parte do cotidiano de muitos professores, apesar da grande divulgação de estudos que defendem a *alfabetização* em contexto de sentido. Não estamos denegando o ensino do código alfabético, pois acreditamos que é constituinte imanente da alfabetização; entendemos, porém, que, apesar de existirem há tanto

tempo, desde o século XIX, segundo Mortatti (2000), os *métodos sintéticos* persistem nas escolas brasileiras.

Diferente do movimento que estamos fazendo nas análises desta dissertação, antes de partirmos para as metodologias utilizadas pelos professores entrevistados, analisaremos a questão 13 do questionário que interpela os professores sobre o modo como começam a alfabetizar seus alunos, pois acreditamos que os dados dessa questão complementam a anterior. Assim, na questão 13 os alfabetizadores sequenciaram por ordem de importância, os seguintes itens: 131 – Começa pelo som das letras; 132 – Começa pelas letras; 133 – Começa pelas sílabas; 134 – Começa pelas palavras; 135 – Começa por frases, textos ou histórias. Eis o Gráfico 17 com a análise da questão, em que 1 significa o item menos importante e 5 significa o item mais importante.

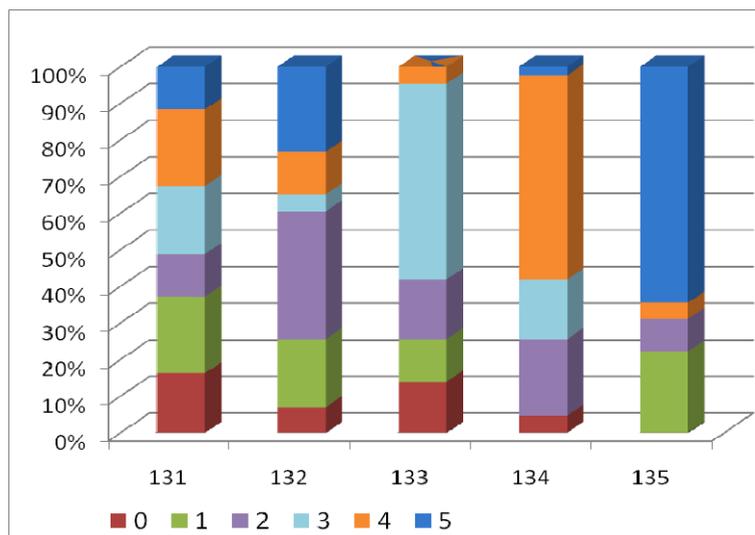


Gráfico 17 – Como os professores começam a alfabetizar
Fonte: construção da autora

Um percentual bastante significativo de professores – 64,4% (coloração azul escura na coluna 135) afirma que começa a alfabetização por frases, textos ou histórias. Em um primeiro momento, podemos pensar que esses professores utilizam o *método analítico* de alfabetização, mas, considerando os resultados da questão anterior, em que esse método ficou em sétimo lugar em ordem de importância, inferimos que esses professores ou adotam metodologia pautada na

teoria *construtivista*, como mostra o Gráfico 16, em que 44,1% dos educadores dão maior destaque, ou começam por frases, textos ou histórias sem se filiarem a um método específico, assinalando essa opção por ser a mais próxima do que fazem com suas crianças em sala de aula ou talvez pela percepção de que a textualização e a discursivização parecem prevalecer no ideário educacional contemporâneo no que respeita à língua materna.

Ainda no Gráfico 17, 55,8% (coloração laranja na coluna 134) dos alfabetizadores informam que, no início do seu trabalho, começam pelas palavras (segundo lugar em ordem de importância), informação que ratifica o Gráfico 16, pois o *método analítico da palavração* ficou em segundo lugar em ordem de importância.

Já na dimensão dos *métodos sintéticos*, 53,5% (coloração azul clara na coluna 133) dos participantes da pesquisa declaram começar a alfabetizar pelas sílabas (terceiro lugar em ordem de importância), enquanto que 34,9% (coloração roxa na coluna 132) alegam que, no começo do processo, utilizam as letras (quarto lugar em ordem de importância). Mais uma vez, percebemos que os métodos de base *sintética* possuem lugar cativo dentre os alfabetizadores. Já o início da alfabetização começando por frases, textos ou histórias aparece mais uma vez nas estatísticas, mas agora em quinto lugar em ordem de importância – 22,2% (coloração verde na coluna 135) –, dado que demonstra contradição e que precisa de outros estudos para ser explicado.

A surpresa, entretanto, é que o começo da alfabetização pelo som das letras, fazendo alusão ao *método fônico*, se destaca no nível 0, ou seja, sem importância – 16,3% (coloração vermelha na coluna 131). Ao observarmos os percentuais desse item, percebemos que não foi a grande massa de professores que ignorou o *método fônico*, contudo, considerando a repercussão que possui na atualidade, os dados impressionam.

De modo geral, concluímos que os professores da Rede Municipal de Florianópolis que responderam o questionário utilizam, em sua grande maioria, métodos *construtivistas* (com as ressalvas que isso traz consigo) e *mistos* e começam a alfabetizar por frases, textos ou histórias. Os *métodos sintéticos (fônicos, silábicos ou alfabéticos)* permanecem na prática dos professores, com maior ou menor grau de importância.

Analisaremos, agora, as metodologias mencionadas pelos oito professores entrevistados, tendo por base as seguintes questões feitas a eles (Anexo 2): 3 – Como você ensina seus alunos a ler e escrever? 3.1 –

Você é adepto(a) de algum método ou teoria específicos? 3.2 – Como você começa a alfabetizar seus alunos: o que faz primeiro e na sequência? 3.3 – Caso comece pelas relações entre letras e sons ou pelas famílias silábicas, convive com divergências/preconceitos na escola onde atua? De que tipo? A que atribui? 3.4 – Caso comece com textos, convive com divergências/preconceitos na escola onde atua? De que tipo? A que atribui? 9 – Observe esses dois textos escritos por crianças de primeira série. Comente o desempenho das crianças e o que consegue depreender sobre o processo de alfabetização de que participam (Anexo 3); 10 – O que você pensa do uso desses textos no processo de alfabetização. (mostrar livro didático com pseudotextos) (Anexo 4); 11. Observe esses dois livros didáticos. Avalie a abordagem teórico-metodológica de cada um deles (Anexo 5).

Dentre os oito professores entrevistados, questionados se são adeptos de algum método específico, sete afirmam não se filiaram a um método de ensino; alegam não ter um método ou declaram utilizar *um pouco de tudo*, como as Prof56, Prof20 e Prof57: (53) “*Não [não é adepta], depende das circunstâncias*” (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10); (54) “*Não, é uma mistura, uma mistura de tudo, não tem?*” (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10); (55) “*Não, na realidade eu não uso método, eu uso uma mistura né, tanto que eu não abandonei as sílabas, eu não deixei a sílaba de lado, apesar de eu trabalhar o texto, mas eu continuo com a sílaba, o código*” (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10). Apenas o Prof48 afirma utilizar o *método global*: (56) “*É o método, assim, acho que é, é tanto global partindo do texto, faz parte assim né, palavras viram letras, como o inverso assim no texto, é as vezes no texto mas tem vez que é dá palavra também*” (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

Diferentemente do que retrataram os resultados dos questionários, o *construtivismo* não foi citado como *metodologia* utilizada pelos professores, citam Emilia Ferreiro apenas para dizer que, no começo do processo de alfabetização, realizam avaliação diagnóstica dos alunos, como a Prof86: (57) “*Primeiro eu faço uma sondagem diagnóstica, vejo o que a criança já sabe*” (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10). E complementa a Prof108: (58) “*A primeira coisa que eu faço independente da turma é fazer um diagnóstico do nível de apropriação da escrita de cada um*” (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10). Esses professores tendem, assim como o fazem com as teorias, utilizar *o que há de bom* em cada metodologia.

Em relação à avaliação diagnóstica baseada nas hipóteses da escrita espontânea da criança formuladas por Ferreiro e Teberosky

(1985), julgamos que os participantes da pesquisa não conhecem profundamente essa teoria, mas inferimos que seja muito divulgada nos cursos de graduação, de formação continuada e nas escolas onde atuam, do que talvez decorram essas alusões.

Quanto à maneira como começam a alfabetizar seus alunos, cinco professores afirmam começar por textos, e dois, pelo ensino das letras. A Prof86, por exemplo, apesar de não se filiar explicitamente a um método, afirma não saber como começar a alfabetizar por textos:

(59) *Começo pelas letras, eu não sei começar pelo texto, não sei mesmo; se alguém consegue, me ensina, porque eu não sei, né, porque assim eu até já tentei, tipo dá o textinho, ah, “vamos circular a letrinha A”, mas como que vai circular a letrinha A se ele não sabe o que é a letra A. Então assim todas as vezes que eu trabalho com classe de alfabetização, primeiro e segundo ano eu comecei pelas letras e surtiu efeito* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

A partir do discurso dessa professora, poderíamos inferir que é adepta do *método sintético-alfabético*, contudo, ao ser apresentada a ela o chamado texto matraca⁶⁶ (Anexo 4), ela diz:

(60) *Fica só naquilo ali, uma coisa decoreba entendeu, agora eu vou trabalhar o “c” e o “a”, então vou dar tudo ca, ca, ca, pra mim fica uma coisa meio que decoreba, não que tu não possa dar o textinho assim, mas não que tu vai dar o texto, vai dar isso, vai dar isso, vai dar aquilo, vai dar aquilo, não acho muito legal, isso aqui me lembrou um pouco antigamente, assim sabe, uma coisa mais antiga assim, não sei né, depende do método que a pessoa usa né, mas, assim, pareceu, assim, ó, isso aqui é mais cartilha né, isso pra mim é antigo* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

Quando são apresentados à mesma Prof86 um livro de perspectiva *sintética* e outro na perspectiva textual/discursiva, ela afirma que prefere o segundo: (61) *“Esse aqui é legal [textual/discursivo], eu acho que eu usaria esse, aproveitando algumas atividades daquele [sintético]”* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10). Esses dados parecem representativos de um momento que tende a ser comum dentre os alfabetizadores: estão sendo formados para alfabetizar por meio dos usos sociais da língua, promovendo a apropriação do sistema alfabético

⁶⁶ *Texto matraca* é uma denominação dada aos pseudotextos em que a letra cujo ensino é focalizado é repetida em praticamente todas as palavras do texto, como exemplo podemos citar: “Ivo viu a uva”.

por meio desse uso. Ao que parece, no entanto, como expressa a fala dessa professora, os alfabetizadores não sabem como fazer isso. Diante dessas inseguranças, retomam posturas tradicionalmente instituídas, mas não assumem o ideário sintético tal qual se delineou na ação escolar por muito tempo – a professora reconhece a prática como antiga e se distingue dela, mas, ao mesmo tempo, revela a tentativa de agir diferentemente, sem segurança para tal. Acreditamos que isso se deva a mudanças que estão ocorrendo na alfabetização nos últimos anos; a professora percebeu que textos mecânicos, como o que foi apresentado na entrevista, não fazem sentido para a criança, mas contrariando orientações que têm tido lugar em teorizações sobre o tema e em documentos oficiais, começa a alfabetizar pelas letras.

O Prof48 também revela esse movimento de mudanças, pois, ao mesmo tempo em que afirma utilizar o *método global* e começar a alfabetizar pelo texto, reconhece que usaria o texto matraca (Anexo 4): (62) “*É eu usaria esse texto, é pequenininho, assim, né, tranquilo de entender, caiu, caiu da cama, tem umas palavras assim mais infantis, assim, né, acode mamãe, acode papai, trabalhando essa parte acordar, acode, tem a imagem também, acho que sim*” (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

Em relação aos livros didáticos, o professor diz que utilizaria o livro de cunho *sintético* e não usaria o de orientação textual/discursiva, como mostram as falas a seguir transcritas: a primeira sobre o livro de orientação sintética, e a segunda sobre o livro de orientação textual/discursiva:

(63) *Tem bastante imagem, tem jogos assim, brincadeira, tem coisa, também, letramento, assim, por exemplo, aqui faixa de pedestre, sinal do trânsito, desenho bem pintado, tem texto, parte do global assim né, das partes, das letras, olhando assim a princípio né, dos animaizinhos, eles conhecem muito o nome dos animaizinhos assim, letra cursiva é interessante também* (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

(64) *Esse aqui tem na escola, eu não uso esse aqui não. Eu acho que pra alfabetização, eu acho talvez complicado porque a letra é [de imprensa?] é, eles têm dificuldade assim de ler, tem bastante interpretação de texto, os texto são maiores. O outro parece ter bem mais imagem, é um pouco mais divertido assim, olhando assim o outro é mais divertido assim pra criança. Como atividade dá pra pegar assim, mas não, se fosse pra escolher, pra adotar, assim, eu não escolheria esse não* (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10).

Ao observarmos as respostas desse professor, percebemos que ele procura nos materiais e nos textos o que acha que é adequado para as crianças com as quais está trabalhando. Sua argumentação prescinde de ancoragem teórica, parece se situar no contexto imediato com o qual trabalha.

A Prof20, por sua vez, afirma que começa a alfabetizar pelos textos e deles parte para unidades menores da língua, como mostram a transcrição da entrevista e a atividade realizada por um dos alunos dessa professora:

- (65) *Então, música, parlenda, adivinha, então, são textos curtos que eles gostam, então eu gosto de fazer, então eu juntamente com isso, como é que eu vou dizer, por exemplo, se eu quero trabalhar e enfocar mais a letra “g”, então eu posso pegar de repente a música “Atirei o pau no gato” e ali eu pego a palavra “gato” e pego outras coisas com “ga” e assim vai indo entendeu? A gente, eu não fujo daquele negócio também da sílaba, mas eu não fico ensinando a família silábica né, eu acredito que isso faz parte, eles saber o “g” e o “a”, o “ga”, mas eu pego sempre a partir de alguma coisa que eles já conheçam (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).*

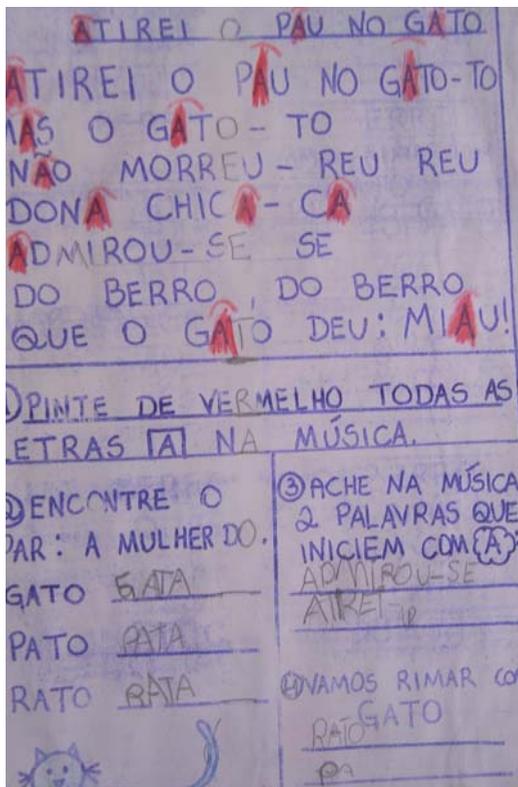


Figura 2 – Atividade proposta pela Prof.20
Fonte: material coletado pela pesquisadora

Questionada se usaria o texto matraca (Anexo 4) afirma: (66) “Não, eu não gosto de texto assim, é muito assim, a frase, muito assim, sabe?” (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10). Ela também alega que não utilizaria o livro de caráter *sintético*, usaria aquele de orientação textual/discursiva, apesar das ressalvas. A primeira fala se refere ao livro de orientação sintética, e a segunda, ao livro de orientação textual/discursiva.

(67) *Não, assim, a maneira como eles trabalham as sílabas aqui eu não usaria, eu trabalho as sílabas também, mas de uma forma diferente, o ca, deram um texto falando de Caio né, o Caio caiu o Caio não sei o quê, o Caio caiu na cama. Por exemplo, eu usei a música Caranguejo não é peixe, se eu quisesse trabalhar o ca, “caranguejo não é peixe...” A gente cantou, a gente brincou, a gente montou a música, a gente fez um cartaz*

com a música, acho que é mais significativo pra eles porque eles já conhecem né? Não, o nosso livro é bem diferente, eu não usaria esse não (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

- (68) *Ele começa a partir do nome, que é uma coisa bem interessante, no começo é uma coisa bem forte pra eles assim, que a maioria vem sabendo escrever o nome apesar de não, no caso dos meus, né, de não conhecerem as letras, mas é uma coisa bem forte de cada um. Tem bastante coisa sobre o nome no começo, depois vai pra identidade, sobrenome, mas ainda é um pouco de... do modo como eles chegam no primeiro ano atualmente ainda é um pouco puxado sabe* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Determinada a trabalhar com textos no início da alfabetização, a Prof108 enuncia:

- (69) *Já inicio justamente despertando o interesse pra leitura de diferentes textos, desde um conto, historia em quadrinhos, é adivinhas, travalínguas, então essas coisas elas são atrativas pra elas, elas gostam, então, no momento que você desperta atenção pro gosto, você, já, ao mesmo tempo, você já trabalha as palavras né, é a segmentação delas, tanto na oralidade quanto na escrita, as letras, as relações entre o som, entre o som e a letra né, no momento em que ela já está alfabetizada, já envolve a questão ortográfica* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Obtivemos um exemplar de texto produzido pelos alunos no trabalho dessa professora com travalínguas:

produção, aqui não tem proposta de produção textual coletiva (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Ambas as professoras – Prof20 e Prof108 – afirmam começar o processo de alfabetização por textos significativos para as crianças, como músicas, parlendas, trava-línguas, contos, histórias e mantêm essa posição em todas as outras questões, pois são contra o uso de textos matraca, sem sentido para elas no processo de alfabetização, e afirmam que não utilizariam livros didáticos focados no código alfabético.

Gostaríamos de registrar o caso da Prof57, que, durante a entrevista disse alfabetizar por meio de textos: (72) *“Eu uso textos e, a partir dos textos, pra mim, as estratégias que eu uso né, eu uso os textos e a partir dos textos então a gente trabalha com palavras, dessas palavras a gente acaba formando sílabas, daí formando outras palavras fazendo análise fonética”* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10); afirmou não utilizar textos que forcem a aprendizagem de uma única letra como o caso do que foi apresentado (Anexo 4): (73) *“Não, esse texto eu não uso, ele parece cartilhesco, esse texto ele denomina... mas ele é cartilhesco né, ele não tem sentido pra criança”* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10); e afirmou utilizar apenas algumas atividades do livro de orientação *sintética* e adotar o livro de orientação textual/discursiva se ele fosse para o segundo ano.

Ao observarmos, contudo, o caderno de um de seus alunos e ao participarmos de uma atividade que a professora realizou com as crianças enquanto ainda estávamos na escola, ela se mostrou efetivamente adepta do *método sintético-silábico*:

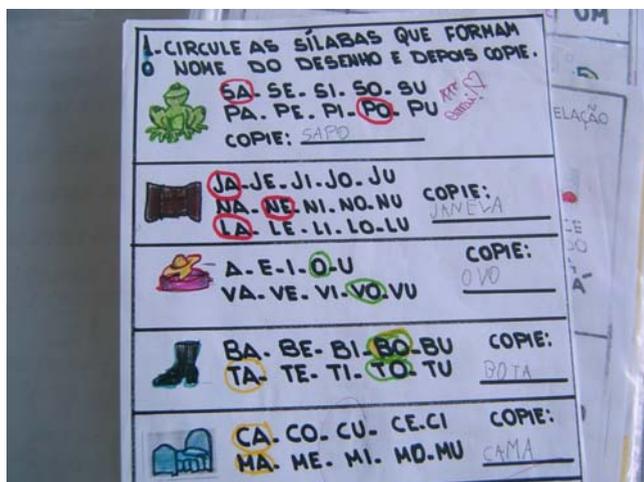


Figura 4 – Atividade proposta pela Prof.57
 Fonte: material coletado pela pesquisadora



Figura 5 – Atividade proposta pela Prof.57
 Fonte: material coletado pela pesquisadora

Na atividade que presenciamos, cada criança possuía um conjunto de sílabas móveis, e a professora pediu que formassem palavras, como percebemos na transcrição a seguir:

(74) *Prof: Vamos lá! Formem a palavrinha BA-LA, vamos ver, quais sílabas? BA-LA*

Criança 1: Deu.

Prof: Isso. Ó, Agora vocês não precisam ficar pela cor, porque agora vocês já conhecem as sílabas, BA-LA.

Criança 2: Já botei.

Prof: Agora, olha só, se botar o DA lá depois do LA, o que que vai ficar?

(crianças respondem em coro)

Balada!

Prof: O que que é balada?

Criança 3: Balada é uma festa à noite.

Prof: Isso (risos) é festa de noite, isso.

Prof: Pode ser festa à fantasia?

Prof: Pode. E quando as pessoas vão sair à noite onde é que elas estão, então?

Criança 4: Na balada.

Prof: Quem que vocês já ouviram falando?

Criança 5: O meu tio vai sempre na balada.

Criança 6: A minha tia já foi pra balada.

Criança 7: A minha mãe já foi pra balada.

(as crianças começam a falar ao mesmo tempo sobre o assunto).

Prof: Agora tirem o BA, tirem o BA.

Criança 8: Lada.

Prof: Lada. Quem sabe o que que é lada?

Criança 9: Lada é um carro antigo.

Prof: Um carro que veio da União Soviética, era um carro soviético, ele era todo de fibra, e, ó, quem comprou aqui no Brasil ficou anos com esse carro (Vinheta narrativa agregada à entrevista n.4, realizada em 17/08/10).

Possivelmente, essa professora, que alfabetiza há mais de vinte anos, mantenha orientação sintética ao longo do processo de alfabetização, mas não assuma essa orientação na entrevista, em decorrência da percepção que tende a permear a esfera escolar, de que comportamentos dessa natureza sejam objeto de estigma. Sua prática

mostra que o *método sintético* faz parte do seu cotidiano, as famílias silábicas são tematizadas em atividades orais e escritas. Mais uma vez lembramos que não estamos denegando o ensino do código alfabético, defendemos que se dê **nos/para os/em razão do** usos sociais da escrita.

Independentemente do método escolhido pelo professor, ou de ele começar a alfabetizar por textos, letras, sílabas, sons ou outras unidades da língua, os oito professores afirmam não sofrer preconceitos e não alimentar divergências com direção, supervisão ou orientação da escola na qual trabalham, como afirmam Prof86 e Prof70:

(75) *Mas, assim, a escola dá bastante autonomia, assim, eles acreditam em ti, até tu provar o contrário né, então, assim, aqui na escola eles te dão... Como eu falei assim, eles te dão autonomia, e o trabalho vai aparecendo né, e, graças a Deus, eu nunca tive problema, assim, nenhum* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10).

(76) *É, assim, ó, desde o ano passado assim ó, porque eu cheguei aqui nessa escola no ano passado, daí eles não conheciam meu trabalho, mas, assim, já de início foi tranquilo, quando elas perceberam que eu tenho segurança, eu acredito que tenha sido isso, elas já me deixaram tranquila. Eu acredito que, assim, se percebe que não tem muita segurança ali eu acho que eles iriam...* (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10).

Apenas a Prof20 diz sofrer rejeição de colegas que já não estão mais em sala de aula, mas ainda trabalham na escola:

(77) *Tem, tem bastante, principalmente por parte dos professores mais antigos. Inclusive já chegaram a entrar aqui “ah posso dar uma ideia?” Aí entram e falam, o professor entrou e pediu um momento “ah posso te mostrar como que eu fazia?” “pode, não tem problema nenhum”. E vai no quadro e bota né: “Esse aqui é o a-e-i-o-u, as vogais tal, v com a va, v com e ve” e assim vai, aquela coisa bem de adivinhar assim* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Nas escolas em que os participantes desta pesquisa trabalham, os profissionais responsáveis pelos alfabetizadores, como supervisores, orientadores e diretores parecem deixar que desenvolvam seu trabalho de maneira autônoma. A preocupação maior, de acordo com as respostas, é com os resultados; se são satisfatórios, as divergências em relação aos métodos não acontecem.

Na questão nove da entrevista (Anexo 2), apresentamos aos professores textos escritos por duas crianças de primeira série: uma

alfabetizada pelo *método sintético* e outra pelo método *analítico* (Anexo 3). Perguntamos aos entrevistados se aquelas crianças estavam alfabetizadas e se conseguiam depreender o método a que foram submetidas. Todos os professores responderam que ambas as crianças estão alfabetizadas, e que os erros cometidos por elas são normais no processo de alfabetização, como a Prof57.

(78) *Já tão, essas crianças já tão ó, alfabético e já tão, já tem um pouquinho de problema de ortografia, né. Na questão da “laranja”, eles tão é esses aqui são alfabético porque a criança tá alfabetizada. E a questão da frase ó, “O menino plantou laranja”. (método sintético). O texto também. Domínio ó (Método analítico). Todos dois pra mim estão alfabetizados, tem domínio da escrita. [E os erros são problemas?] Normal pra idade, normal pra uma criança de sete anos, normal. Alfabetizadas (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).*

Os professores tiveram dificuldade, no entanto, para depreender o método por meio do qual cada um das crianças foi alfabetizada. A Prof98 foi enfática ao dizer que é impossível afirmar com precisão o método em que as crianças foram submetidas: (79) *“De forma alguma, não, eu não posso chegar aqui e te dizer que é esse aqui é só do construtivismo ou esse, não, não tem como”* (Entrevista n.2, realizada em 11/08/10). Duas professoras, contudo – Prof20 e Prof108 –, não definem com precisão sob quais métodos as crianças foram alfabetizadas, mas dão algumas pistas disso:

(80) *Eu acho que sim, de uma forma mais mecânica assim talvez (método sintético). E o outro, acho que os dois estão alfabetizados, o da escrita de letra cursiva tá mais livre assim, as ideias dele pra escrever, fez uma história né, na verdade (método analítico) (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).*

(81) *Agora é uma atividade que faz essa relação que faz lembrar um pouquinho o método fônico também, porque ela faz a relação da imagem, ela faz a leitura da imagem, associa a imagem com a escrita, apesar de ter construído frases, mas você vê que é um texto que é repetitivo né, não é uma produção de um texto, é a produção de frases (método sintético) (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).*

É perceptível, nas entrevistas, que, para a maioria dos professores, para estar alfabetizado basta ter condições de construir frases, significativas ou não para a criança. A alfabetização puramente

como ensino do código prevaleceu nas respostas desses profissionais. Por outro lado, as dificuldades de reconhecimento do método por meio dos quais as crianças foram alfabetizadas, possivelmente derivem, em parte, da falta de leituras teóricas sobre metodologias de ensino e outras temáticas relacionadas à alfabetização. O *mix* teórico e metodológico, que permeia as falas desses professores também pode ser um dos fatores que dificultou a diferenciação das metodologias nos textos.

7.4.3 A mediação na alfabetização

No que respeita a mediação, o papel do professor na apropriação da língua escrita, perguntamos na questão 14 do questionário (Anexo 1) o modo como os professores agem no processo de alfabetização. Para isso, delineamos os seguintes itens: 141 – Deixa que a criança aprenda sozinha, construindo hipóteses e testando-as; evita interferir, respeitando o processo de construção do conhecimento por parte da criança; mapeia estágios de desenvolvimento infantil na escrita; 142 – Medeia as relações que a criança estabelece com a língua escrita apontando caminhos e fazendo correções, de modo que o aprendizado mova o desenvolvimento infantil; 143 – Segue um percurso previamente definido todos os anos, com etapas previstas no plano de ensino, que não se alteram significativamente de turma para turma. Segue abaixo o Gráfico 18 com os resultados da questão, em que 1 significa o item menos importante, 2 significa o item intermediário e 3 significa o mais importante.

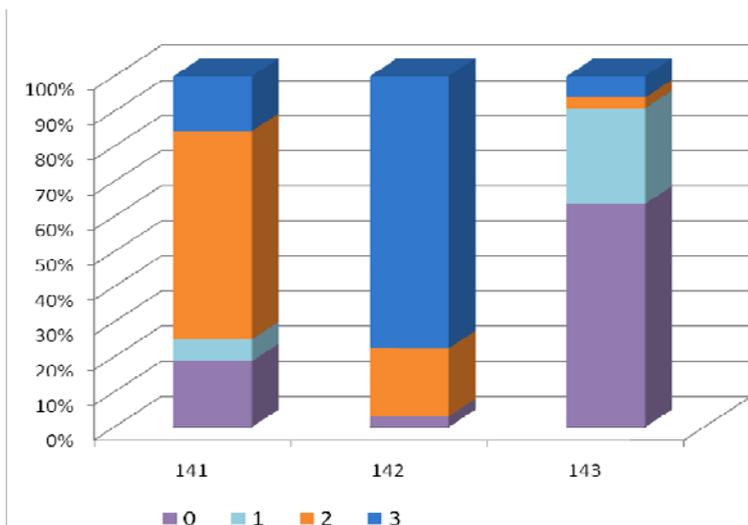


Gráfico 18 – A mediação no processo de alfabetização
 Fonte: construção da autora

No Gráfico 18, 77,6% (coloração azul escura na coluna 142) dos professores afirmam *mediar as relações que as crianças estabelecem com a língua escrita, apontando caminhos e fazendo correções*. Imediatamente nos reportamos aos estudos de Vigotski (2008 [1984]). Para o autor, a criança aprende na relação com o *outro mais experiente*, seja o adulto ou outra criança; internalização do conhecimento se dá a partir do plano *intersubjetivo* em direção ao *intrassubjetivo*, eis a relevância do papel do educador, que incide, de acordo com Vigotski (2008 [1984]), na *zona de desenvolvimento imediato* daquele que está aprendendo.

A maioria absoluta dos participantes da pesquisa classifica a mediação participativa do professor como item mais importante, resultado que mostra a consciência da grande maioria acerca da relevância do professor no processo de ensino e aprendizagem. O modo como os professores medeiam as relações com seus alunos não é passível de apreensão por meio da abordagem que levamos a termo. Madalena Freire (1996), a respeito dessa questão, sugere que o trabalho do professor deve ser pautado na *reflexão, no estudo teórico, no planejamento, no registro e na avaliação*.

Em segundo lugar em ordem de importância para os alfabetizadores, está o fato de *deixar a criança aprender sozinha*,

construindo suas próprias hipóteses, quase não interferindo no processo de construção de conhecimento da criança e mapeando os estágios da escrita infantil – 59,4% (coloração laranja na coluna 141). Esse item faz referência ao *Construtivismo*, orientação, segundo os professores, de maior importância para eles, de acordo com o Gráfico 16. O *Construtivismo* deriva da Epistemologia genética de Jean Piaget e, segundo Matuí (1995, p.32), é “um sistema de epistemologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de equilíbrio majorante”.

Acreditamos que os alfabetizadores tenham classificado esse item não porque deixem as crianças aprenderem livremente, sem interferências, mas o assinalaram em decorrência da segunda parte do texto que se refere ao mapeamento dos estágios da escrita espontânea da criança. Em transcrições de entrevistas da subseção anterior, percebemos que é prática recorrente dentre os professores da Rede de Ensino; por isso, talvez, percentual tão alto tenha se identificado com essa forma de mediação, o que encontra correspondência na ancoragem teórico-epistemológica, que discutimos na seção 7.3.1 deste capítulo.

O item que afirma que *o professor segue um percurso previamente definido todos os anos, com etapas previstas no plano de ensino, que não se alteram significativamente de turma para turma* foi classificado como terceiro e último mais importante – 27,3% (coloração azul clara na coluna 143) e também concebido pela maioria como sem importância – 63,6% (coloração roxa na coluna 143). Somando os dois percentuais, teremos o resultado de 90,9% de professores que rejeitam ou pouco valorizam esse item.

A forma de mediação apresentada reporta ao ensino tradicional, transmissivo, a chamada “educação bancária” (FREIRE, 1996). Entendemos que muitos dos professores que participaram da pesquisa realmente não se identificam com essa forma de interação com os alunos, no entanto, outros, possivelmente por inferirem que essa maneira de ensinar é criticada em escolas e na academia, tenham se absterido de emitir suas opiniões em favor de salvaguardar sua imagem. Concluindo, temos professores que intervêm no aprendizado dos seus alunos, estabelecem as hipóteses da escrita espontânea da criança e aparentemente não concordam com o ensino pautado em planejamento fechado *a priori*.

Nas entrevistas, por sua vez, para tentar depreender as concepções dos educadores a respeito de mediação, perguntamos, na questão 12, o modo que agem em relação aos erros das crianças em sala

de aula. Os oito professores alegaram mediar as relações com as crianças no que se refere ao erro, seja individualmente ou no universo coletivo, a exemplo da Prof57: (82) *“Eu faço sempre a mediação, sempre mediando né, e sempre intervindo”* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10). Isso nos leva a Kleiman (2006) e suas observações acerca dos equívocos no entendimento do conceito vigotskiano de *mediação*.

A Prof70, por exemplo, diz que (83) *“Se não for a correção junto com o aluno eu não faço, porque não tem significado nenhum. Então assim, se eu não chamo eles, se eu não tô junto pra gente, ou no quadro, a gente tá construindo junto, eu não faço”* (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10). E a Prof20 complementa: (84) *“Então, quando eu posso tá corrigindo junto com a criança pra ela tá repetindo ali junto comigo a gente corrige, agora senão não, senão eu deixo”* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10).

Alguns professores além da correção individual gostam de fazer correção coletiva no quadro, pois o erro pode ser de todo o grupo, como mostra a Prof86:

(85) *Quando eu vejo que é um erro geral, claro que eu não faço assim ó: “Todo mundo errou, vamos corrigir”, imagina, né, eu escrevo a palavra no quadro da forma que foi escrita, depois eu escrevo corretamente, sempre tem aquele: “Ah tá faltando tal letra”, assim eu procuro ver esses erros de maneira geral e tá mostrando assim pra eles né?* (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10)

As respostas dos entrevistados vão ao encontro dos resultados do questionário, pois a *intervenção* prevalece nos dois casos. Não foi possível, todavia, depreender claramente por meio das entrevistas se os professores são adeptos do aprendizado espontâneo ou do planejamento fechado, conseguimos apenas na subseção anterior perceber que alguns desses educadores faz avaliação diagnóstica baseada nas hipóteses da escrita espontânea da criança formulada por Ferreiro e Teberoski (1985). De qualquer maneira, as respostas que obtivemos demonstram que os oito professores entrevistados tendem para o ensino em que o professor tem papel essencial.

7.4.4 A avaliação no processo de alfabetização

Para saber o modo como os 84 professores que participaram da pesquisa avaliam seus alunos, formulamos a questão 15 que apresenta o seguinte enunciado: Dentre os mecanismos para avaliar a alfabetização

dos seus alunos, você: 151 – Aplica provas, ditados e outras avaliações escritas; 152 – Observa a caligrafia, a organização do caderno; 153 – Utiliza testes para saber se a criança está na fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética; 154 – Faz testes de leitura em voz alta; 155 – Analisa a leitura por meio de atividades orais e escritas de compreensão; 156 – Analisa a produção textual por meio de historinhas e outros textos escritos pelos alunos. Vejamos o Gráfico 19 que explicita a questão:

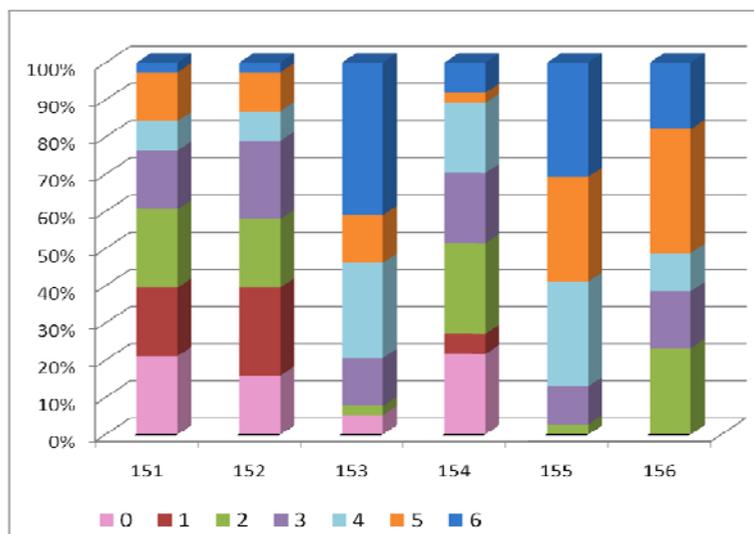


Gráfico 19 – *Questões de avaliação*
 Fonte: construção da autora

Teorizações de Ferreiro e Teberosky (1985) tiveram destaque nesta pesquisa nas teorias que prevalecem na prática dos professores (Gráfico 6 e entrevistas da subseção 7.3.1); no método adotado pelos alfabetizadores (Gráfico 16 e entrevistas desta subseção – 7.4.2) e no processo de mediação da aprendizagem (Gráfico 18). A importância de teorizações dessas autoras na ação desses professores também se destaca nas questões de avaliação: 41% dos alfabetizadores (coloração azul escura na coluna 153) determinam o item 153 como o mais importante – utilizar testes para saber se a criança está na fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética. De todas as maneiras de avaliar, os

professores elegeram as hipóteses da escrita espontânea da criança formulada por Ferreiro e Teberosky (1985) para avaliar seus alunos.

Pelo que podemos perceber, os estágios de Ferreiro e Teberosky (1985) são utilizados pelos professores não apenas para fazer diagnóstico inicial das crianças; parecem ser prática comum de todo o ano letivo. Considerando que teorizações dessas autoras não estão presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis, mais uma vez buscamos explicações para a importância de tais teorizações no que os professores aprenderem em suas formações iniciais e no impacto que os estudos de Emilia Ferreiro tiveram no Brasil na década de 1980, os quais reverberam nos dias de hoje.

Em segundo e terceiro lugares em ordem de importância, estão, respectivamente, os itens 156 – 33% (coloração laranja na coluna 156) que corresponde a *analisa a produção textual por meio de historinhas e outros textos escritos pelos alunos* e 155 – 28% (coloração azul clara na coluna 155) que corresponde a *analisa a leitura por meio de atividades orais e escritas de compreensão*. A importância dada a esses itens sugere que os professores mantêm concepção democrática de avaliação, que, de acordo com Madalena Freire (1997), exige reflexão. Para essa perspectiva, a avaliação é contínua e, a partir dela, o planejamento acontece e *reacetece*; além disso, varia dependendo do grupo de alunos, do local, da época (MARTINS, 1997).

Os resultados desta pesquisa não informam se essas concepções de avaliação derivam de estudos teóricos dos professores; possivelmente são resultados dos estudos feitos em formações continuadas. Entretanto, em um primeiro momento, a forma como a avaliação é concebida pelos participantes da pesquisa vai ao encontro do que defende Esteban (2003): avaliação que envolva todos os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico e com enfoque na produção e apropriação do conhecimento.

O item 152, que tematiza a *caligrafia, a organização do caderno*, está em quarto lugar em ordem de importância – 21% (coloração roxa na coluna 152) –, enquanto que 24% (coloração verde na coluna 154) dão ao item *faz testes de leitura em voz alta* o quinto lugar. O sexto lugar também ficou com o item 152 – *observa a caligrafia, a organização do caderno* – 24% (coloração vermelha na coluna 152). O valor zero (não se aplica) é quase equivalente entre os itens 151 – 21% (coloração rosa na coluna 151) – *aplica provas, ditados e outras avaliações escritas* e 154 – 22% (coloração rosa na coluna 152) – *faz testes de leitura em voz alta*.

O quarto, o quinto, o sexto lugares e o valor zero, dados a esses itens, sugerem a não identificação desses professores com avaliações do tipo *classificatória*, que, de acordo com Esteban (2003), têm caráter quantitativo e estão ligadas às ideias de mérito, recompensa, punição e julgamento. Por outro lado, mesmo alegando que essas formas de avaliação não são as que se destacam em sua prática pedagógica, não podemos afirmar com precisão se não fazem parte, em alguma medida, do cotidiano desses alfabetizadores. Inferimos que principalmente os ditados e a observação da caligrafia e dos cadernos sejam formas de avaliação usadas.

As entrevistas que realizamos ratificam essa hipótese. Dos oito professores entrevistados, quatro afirmam realizar testes individuais para avaliar o conhecimento das crianças, como a Prof70 e a Prof108: (86) *“E faço também provinha que é avaliação, sempre, assim, eu, tipo agora, eles já tem agendado pra quinta-feira uma avaliação, daí eu dou o que tem que estudar, porque daí força eles a tá estudando né”* (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10). (87) *“Eu acredito né, pela minha observação, que eles se apropriaram desse conteúdo, ciências, ou desse conteúdo de matemática, então eu vou aplicar uma prova diagnóstica individual pra ver realmente se eles se apropriaram* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Como podemos perceber nessas duas transcrições, a *avaliação classificatória*, quantitativa, faz parte da vida desses professores. Talvez não possua o caráter meritocrático e de recompensa descrito por Esteban (2003), pois, segundo a Prof56, (88) *“A avaliação mesmo escrita, eu uso né, a prova em si, mas não tem um caráter assim de dar uma nota, mas sim pra ver realmente quais são as dificuldades que ela tá enfrentando”* (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10). As provas, para essa professora, são realizadas para que os resultados possam incidir em seu planejamento.

Teorizações de Ferreiro e Teberosky (1985) também são citadas como forma de avaliação por duas professoras, ainda que indiretamente. A Prof108 realiza diagnóstico de acordo com as hipóteses da escrita espontânea da criança durante todo o ano e separa os alunos em duplas que apresentem níveis de escrita semelhantes.

(89) *Eu faço sempre o diagnóstico também. Não faço só no início do ano. Quando eu não percebo no caderno de deveres ou no caderno diário de uso diário deles como é que tá o nível, aí eu aplico uma prova diagnóstica, sempre antes de fazer avaliação descritiva eu aplico avaliação diagnostica* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

A forma de avaliação orientada pela Rede Municipal e desenvolvida por todos os professores ao final de cada trimestre é a descritiva. Cada criança é avaliada individualmente, e o professor precisa escrever se ela alcançou os objetivos esperados para o período, como informa a Prof57: (90) “*O tipo de avaliação que uso é descritiva, no final de cada trimestre*” (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10). De acordo com Esteban (2003), essa é uma forma de avaliação qualitativa, que, ao contrário da quantitativa, prioriza os aspectos subjetivos e coletivos da avaliação. Para a autora, contudo, essa forma de avaliar continua classificando os alunos, apenas o modo de fazer isso é que se modificou.

No geral, todavia, os alfabetizadores se mostraram dispostos a fazer avaliação contínua, diária, tendo por suporte a *observação*, o *registro* e a *intervenção*. Registram a Prof86, a Prof70 e a Prof108: (91) “*Avaliação é contínua, diária né, eu faço registro*” (Entrevista n.1, realizada em 10/08/10); (92) “*Então, observação né, bastante, e assim ó, tô sempre, a gente utiliza na escola sempre o diagnóstico e intervenção, diagnóstico e intervenção, tô sempre fazendo assim né*” (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10); (93) “*A avaliação? Ela dá, ocorre no dia-a-dia, porque você observa a criança em sala de aula né, você percebe as dificuldades*” (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10).

Levando em consideração os resultados do questionário e das entrevistas no que respeita à avaliação, percebemos que diagnósticos da escrita espontânea da criança se destacam, assim como a avaliação descritiva – concepção da Rede de Ensino e não dos professores – e princípios da visão democrática de educação. Mesmo assim, os chamados parâmetros tradicionais de avaliação, como provas, testes orais e escritos fazem parte da vida desses profissionais, ainda que em menor proporção de importância.

7.4.5 Os materiais didáticos escolhidos pelos professores

Em relação aos materiais didáticos utilizados pelos professores participantes da pesquisa, formulamos duas questões, questões 16 e 17 do questionário (Anexo 1), analisaremos as duas antes de focarmos nas entrevistas. Na primeira delas, os professores precisaram classificar por ordem de importância que materiais utilizam para alfabetizar seus

alunos: 161 – Livro didático oferecido pelo MEC; 162 – Outros livros didáticos; 163 – Cartilhas; 164 – Materiais que você mesmo (a) elabora. Eis o Gráfico 20 que abrange a questão, em que 4 significa o item mais importante, 3 significa o segundo mais importante e assim sucessivamente.

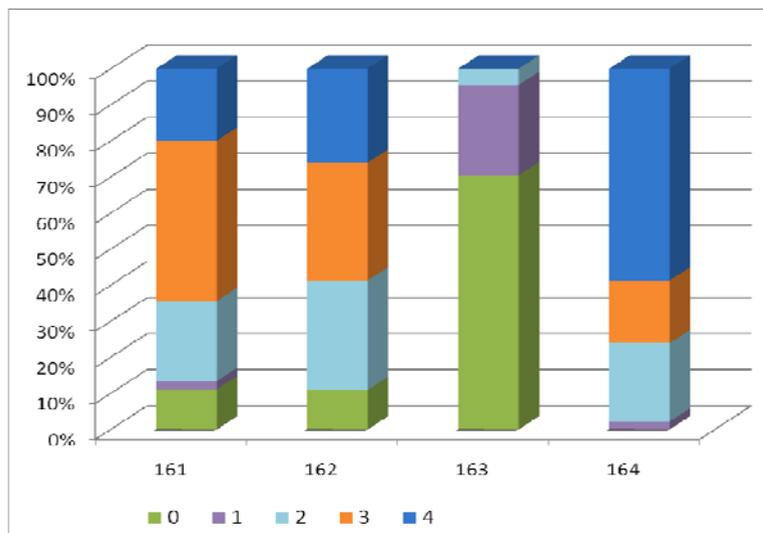


Gráfico 20 – *Materiais didáticos utilizados*

Fonte: construção da autora

Como mostra o Gráfico 20, 58,7% (coloração azul escura na coluna 164) dos professores elencaram o item 164 – materiais que você mesmo elabora – como o mais importante. Esse dado contraria, em princípio, estudos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (2007) – CEALE, cujos resultados sugerem que o principal material didático que ancora a prática de professores é o livro didático.

Por outro lado, os educadores não estão tão distantes desse tipo de material, pois dão ao livro didático oferecido pelo MEC o segundo lugar em ordem de importância – 44,4% (coloração laranja na coluna 161) – e a outros livros didáticos o terceiro lugar – 30,4% (coloração azul clara na coluna 162). Inferimos que a considerável importância dada aos materiais produzidos pelos próprios educadores em parte seja porque muitos desses professores realmente produzam materiais para seus alunos e, em outra medida, seja decorrência dos debates que

condenam o uso do livro didático, como mostram os estudos do CEALE (2007). Mortatti (2007), por exemplo, afirma que os livros didáticos estão distantes da realidade do aluno e são didatizados, por isso é o professor quem deve elaborar os materiais com que irá trabalhar. A partir de considerações dessa natureza acreditamos que alguns professores, mesmo ancorando sua prática no livro didático, afirmam que o item mais importante, para eles, é a elaboração de materiais próprios. O perigo do apoio incondicional no livro didático na hora de alfabetizar é a transformação do professor, segundo Geraldi (2010a), em “aplicador” de conteúdos contidos nos materiais didáticos, deixando de assumir papel ativo nas escolhas que empreende para que o aluno aprenda.

O item 163 – *Cartilhas* –, recebeu, no Gráfico 20, o quarto lugar em ordem de importância – 25% (coloração roxa na coluna 163) – ou o valor zero, sem importância – 70,5% (coloração verde na coluna 163). É perceptível na análise desse item a desvalorização do uso de cartilhas, pois somando os dois percentuais teremos um total de 95,5% (colorações roxa e verde na coluna 163) de alfabetizadores que não utilizam ou usam muito pouco as cartilhas. Esse tipo de material didático é publicado no Brasil, segundo Mortatti (2000), desde o século XIX, quando os métodos sintéticos predominavam e eram produzidas de acordo com o método que o autor se propunha a adotar. As cartilhas tiveram forte presença no Brasil durante todo o século XX, e hoje, repudiadas principalmente como decorrência de discussões acadêmicas, aparentemente não são mais objeto da preferência dos professores. Inferimos, porém, que possa haver, neste grupo, professores adeptos de cartilhas que não informam essa opção em decorrência do estigma de que tais materiais são alvo.

A questão 17 do questionário teve por objetivo depreender que outros materiais escritos os professores utilizam para alfabetizar seus alunos. Os itens que compreendem a questão são: 171 – Livros de literatura infantil; 172 – Livros de contos e poesias dentre outros livros artísticos; 173 – Jornais, revistas dentre outros recursos de mídia impressa; 174 – Textos da internet; 175 – Receitas, rótulos, bulas de remédio dentre outros materiais do cotidiano; 176 – Rimas, parlendas, cantigas de roda dentre outras produções lúdicas; 177 – Letras de música.; 178 – Jogos; 179 – Calendário, crachás, placas dentre outros recursos informativos do dia-a-dia. Segue o Gráfico 21 com as informações da questão:

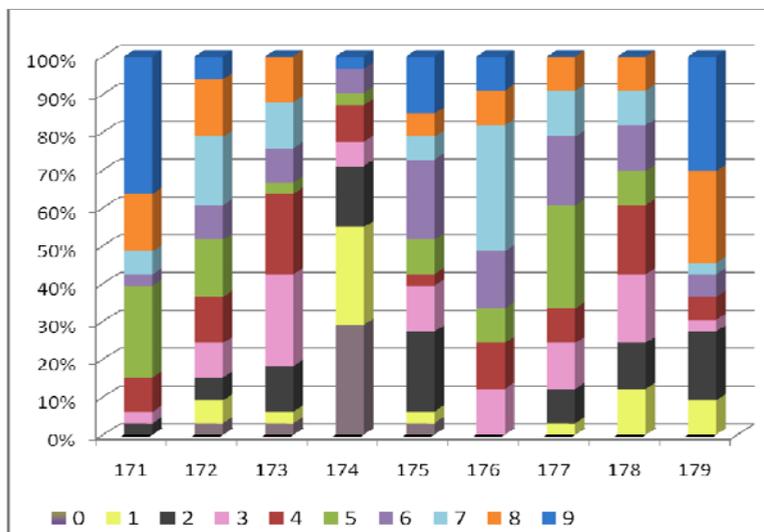


Gráfico 21 – *Outros materiais escritos utilizados pelos alfabetizadores*
 Fonte: construção da autora

Os itens que apontamos na questão 17 remetem ao conceito de *gêneros do discurso*, que, de acordo com Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de enunciados, que se modificam de acordo com o desenvolvimento dos campos de comunicação e, por isso, podem surgir ou desaparecer. Os gêneros instituem as relações humanas e, nesse início de século XXI, muitos autores defendem o ensino da modalidade escrita utilizando os gêneros como instrumentos da aprendizagem.

O Gráfico 21 mostra que, para 36% dos professores (coloração azul escura na coluna 171), os livros de literatura infantil – item 171 – se destacam no maior grau de importância. Essa informação mostra que a cultura do livro como suporte de prestígio (BRITTO, 2003; RODRIGUES, CERUTTI-RIZZATTI, 2011) faz parte do cotidiano dos professores. Não estamos desmerecendo a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, pelo contrário, acreditamos que tem muito a contribuir, contudo os dados desta pesquisa sugerem que os livros são sobrevalorizados em relação aos outros suporte de gêneros que também são importantes.

Como mostra o Gráfico 21, 24% dos alfabetizadores (coloração laranja na coluna 179) destinam a materiais informativos do dia-a-dia, como calendário, crachás e placas o segundo lugar em ordem de

importância, o que possivelmente decorra da brevidade da textualização que caracteriza esses materiais, mas que já sinaliza para o trabalho voltado aos gêneros do discurso. O terceiro lugar ficou com o item 176 – rimas, parlendas, cantigas de roda dentre outras produções lúdicas – 33% (coloração azul clara na coluna 176). O item 175 que se refere a receitas, rótulos, bulas de remédio dentre outros materiais do cotidiano recebeu o quarto lugar – 21% (coloração roxa na coluna 175); 27% (coloração verde na coluna 177) dos alfabetizadores, por sua vez, deram ao item 177 – letras de música – o quinto lugar em ordem de importância.

Todos esses gêneros, comuns no cotidiano das pessoas, parecem ter relevância no trabalho dos alfabetizadores, pois o nível de importância atribuído a eles está entre o segundo mais importante e o nível intermediário, informação que sugere que os *gêneros do discurso*, ainda que possivelmente não haja embasamento teórico para tal, começam a fazer parte do cotidiano de professores e alunos. Inferimos que os cursos de formação continuada dos últimos anos e os livros didáticos publicados recentemente zelam por um ensino pautado nos diferentes gêneros.

O item 173 referente a jornais, revistas dentre outros recursos de mídia impressa, ficou na sexta e na sétima colocações em ordem de importância para os professores – 24% (colorações vermelha e rosa na coluna 173) –, como mostra o Gráfico 21. Receitas, rótulos, bulas de remédio dentre outros materiais do cotidiano mais uma vez foram citados em oitavo lugar – 21% (coloração preta na coluna 175). E por fim, textos da internet no item 174 ficaram ou na nona colocação – 26% (coloração amarela na coluna 174) ou no grau zero – sem importância – 29% (coloração cinza na coluna 174).

Com os resultados do Gráfico 21, podemos perceber que textos informativos em gêneros diversos, impressos ou eletrônicos não são muito utilizados pelos professores participantes desta pesquisa. Acreditamos que parte do não uso desses materiais decorra da falta de hábito dos professores de fazer leituras em textos nesses gêneros, como mostra o Gráfico 3, referente ao modo como os professores se informam sobre temas como cultura, política, economia, religião etc.

Os itens 172 – livros de contos e poesias dentre outros livros artísticos – e 178 – jogos –, não se destacaram no gráfico, mas o primeiro se aproxima mais do terceiro lugar em ordem de importância, o que mais uma vez sugere a sobrevalorização de livros, ainda que poesias e livros artísticos não devam fazer parte do cotidiano desses professores, tal qual discutimos na seção 7.1 que tematizou suas leituras. Os jogos,

por sua vez, ficam entre o sexto e o sétimo lugar, comportamento que sugere que os alfabetizadores não costumam utilizar com muita frequência esse recurso como auxílio do seu trabalho.

Quanto aos resultados das entrevistas, sete dentre os oito entrevistados na questão 3.5 – “Quais materiais didáticos você utiliza no seu dia-a-dia? Adota livro? Qual?” –, afirmam utilizar livro didático em sua prática pedagógica; a maioria dos professores alega usá-lo como apoio, mas alguns o compreendem como principal material didático, a exemplo da Prof108: (94) *“No dia a dia, eu uso livro didático. É na verdade o livro que vem do MEC né, que o MEC disponibiliza pras escolhas”* (Entrevista n.5, realizada em 20/08/10). Dois professores, – Prof48 e Prof70 – contudo, afirmam utilizar material diferenciado, com caráter de apostila, adotado por algumas escolas da Rede com objetivo experimental: (95) *“A gente usa, cada criança tem o seu livro apostila, a gente usa, todo dia a gente procura usá-lo”* (Entrevista n.6, realizada em 23/08/10); (96) *“Então, a gente utiliza o livro do SEU⁶⁷”*. (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10). Ambos os professores, por utilizarem esse sistema de apostila – SEU –, tendem a ficar ainda mais ligados ao livro didático, e acabam, muitas vezes, não procurando atividades diferenciadas para trabalhar; entretanto, ao que parece, mesmo tendo tido dificuldades com o material em um primeiro momento, os professores se identificaram com ele, como mostra a Prof70:

(97) *Até no início a gente achou, aí é desconstruir o que a gente tinha construído porque a gente já vinha numa caminhada; depois eu percebi, não, não, é tudo a mesma coisa, só porque ali tá sistematizado, assim, assim, assado, e antes a gente não tinha isso. A gente tinha os conteúdos e as metas, e a gente trabalhava, hoje não, hoje a gente continua tendo as metas, continua tudo, só que a gente tem um material diferente, só* (Entrevista n.7, realizada em 24/08/10).

Todos os professores entrevistados declaram, de alguma maneira, que, além de utilizar livros didáticos, elaboram suas próprias atividades, ratificando os dados encontrados no Gráfico 20, cujos resultados

⁶⁷ O S.E.U (Sistema Educacional Unibrasil) é composto por materiais didáticos para alunos de escolas públicas municipais, capacitação e materiais de apoio para os professores municipais e orientação aos pais. Os educadores são assessorados por docentes capacitadores, que desenvolvem, semestralmente, atividades relacionadas com os princípios que norteiam o trabalho pedagógico. Disponível em: <http://www.institutounibrasil.com.br/>. Acesso em 10/05/11.

demonstram que o item mais importante para os professores que responderam ao questionário, no que se refere aos materiais didáticos, são atividades que eles mesmos elaboram. A Prof56, por exemplo, afirma : (98) *“Eu ainda trago coisas de fora, o Xerox que eu te falei, é o material que vem de apoio, eu trabalho no livro mas o material de apoio vem junto”* (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10).

Somente uma professora – Prof57 –, dentre todos os entrevistados, garante que não utiliza livro didático para alfabetizar; as crianças fazem atividades que ela mesma constrói:

(99) *O material didático eu produzo, eu não tenho a cartilha. Eu produzo as atividades. [Você usa os livros oferecidos pelo MEC?] Não, não uso. Eu não quis adotar o livro, eu adotei o de matemática, o de português não. Eu produzo muito material em casa, textos, muito, a produção é toda minha* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10).

Outros materiais como jogos, material dourado, ábaco e principalmente livros de literatura foram citados pelos alfabetizadores. A Prof20 afirma: (100) *“Nós temos alguns joguinhos na sala, pouca coisa, mas tem. É nós temos livros, uma caixinha com livros de literatura, que eles, tá sempre à disposição deles* (Entrevista n.8, realizada em 01/09/10). Já a Prof56 diz que: (101) *“Eu conto histórias, eu gosto muito de contar histórias, a literatura, então, assim, é importante pra minha prática pedagógica”* (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10). Mais uma vez, assim como demonstraram as respostas dos questionários no Gráfico 21, os contos de literatura infantil, no suporte livro, destacam-se como gênero do discurso privilegiado no meio escolar.

Na questão específica da entrevista sobre materiais didáticos, os educadores não se referiam a materiais escritos relacionados aos gêneros do discurso, mas os usos sociais da escrita aparecem na fala dos professores em outras questões. Afirmam usar músicas, parlendas quadrinhas, histórias, textos informativos, filmes, vídeos da internet, entre outras coisas. Afirmam a Prof57: (102) *“[Usa] texto, parlendas, quadrinhas né, textos informativos, receitas, histórias”* (Entrevista n.4, realizada em 17/08/10). (101). E a Prof56 complementa: (103) *“Eu uso música, eu uso letras né, o alfabeto móvel, muita Xerox também eu uso, eu uso filme, livro”* (Entrevista n.3, realizada em 17/08/10).

Os gêneros do discurso, ao que parece, mesmo sendo utilizados pelos professores não receberam ênfase. São citados ao longo da entrevista de maneira superficial, comportamento que demonstra que o

domínio do tema na ação desses profissionais não está totalmente consolidado. O destaque é dado, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, para os livros didáticos e para os materiais formulados pelos próprios professores.

Não defendemos ou condenamos o uso de determinado material didático; o importante é o uso contextualizado de diferentes materiais, de forma que façam sentido para as crianças e contribuam para sua apropriação do código alfabético por meio dos usos sociais da escrita.

7.4.6 Considerações finais acerca do domínio metodológico

Os professores que participaram desta pesquisa, no geral, concordam que os métodos/metodologias na alfabetização, apesar de não resolverem todos os problemas, são importantes. Em relação ao método adotado por eles, tem destaque o *construtivista* (em que pese a inadequação dessa concepção) e os métodos *mistos* ou *ecléticos*, havendo expressiva influência do pensamento de Emilia Ferreiro na ação desses professores, tanto quanto a tendência ao *mix* metodológico. Os alfabetizadores afirmam, em sua maioria, começar a alfabetizar por frases, textos ou histórias, contudo, apesar de o *construtivismo* e de os *métodos mistos* prevalecerem, os *métodos sintéticos* continuam a existir nas escolas, ainda que não de forma assumida.

Os professores relevam ter liberdade e autonomia para trabalhar com o método da sua preferência nas escolas e denotam dificuldades para diferenciar metodologias observando textos escritos por crianças, o que, mais uma vez, demonstra a tendência ao *mix* metodológico. Já no que se refere à *mediação*, os educadores concordam que o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização, utilizam as hipóteses da escrita espontânea da criança com base em teorizações de Ferreiro e Teberosky (1985), para diagnosticar os estágios de seus alunos e aparentemente não são coniventes com planejamentos rígidos e pré-definidos.

No que respeita aos conceitos de avaliação, os participantes da pesquisa se mostraram adeptos da visão democrática de educação e das hipóteses da escrita espontânea da criança como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos. A *avaliação classificatória* não se destaca entre as respostas, mas faz parte da ação de muitos professores. Por fim, quanto aos materiais didáticos, os materiais produzidos pelos próprios

professores e os livros didáticos têm maior importância, os *gêneros textuais*, contudo, mesmo sendo citados, não parecem valorizados.

No *domínio metodológico*, em síntese, trabalhamos com um grupo de professores que priorizam o *construtivismo* e os *métodos mistos*, começam a alfabetizar por frases, textos ou histórias, mas não abandonaram princípios dos *métodos sintéticos*. São educadores que acham o papel do professor importante, valem-se de teorias de Emilia Ferreiro para avaliar seus alunos e têm os livros didáticos e materiais produzidos por eles próprios como preferências no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de realizar um estudo de caso em uma ampla Rede de Ensino e com número extenso de participantes se deu a partir da vontade de emprendermos uma pesquisa que tivesse significado e relevância para o local em que o estudo foi realizado, e para outras regiões do estado e do país. Não queríamos desenvolver um estudo com amostra pequena de professores que não retratasse o espectro mais amplo da realidade da Rede, tampouco nos propúnhamos a tornar a escola lócus para aplicar novas teorias. Nosso intuito sempre foi compreender como os professores concebem a *alfabetização* e, a partir disso, em boa medida inferir como possivelmente se dão os processos de ensino, de modo a sinalizar novos caminhos para os cursos de formação profissional e formação continuada.

Diante dessa vontade política e de indicadores municipais e nacionais que sugerem que a educação no Brasil demanda qualificação, lançamo-nos neste estudo pautados na seguinte problemática: **que concepções o professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nutre/tem construído sobre a alfabetização? As concepções, por sua vez, foram abordadas nos domínios *ontológico, axiológico, teórico-epistemológico e metodológico.***

Considerando o número elevado de professores que participaram da pesquisa – 84 – é importante reiterar o perfil desses profissionais: trabalhamos com um grupo prevaletente de mulheres, com idade média de quarenta anos, que atua no magistério há cerca de catorze anos e na alfabetização há cerca de nove anos, com grau superior de pós-graduação-especialização. São profissionais satisfeitos com a formação inicial que tiveram, mas que indicam a *formação continuada* e não a *formação universitária* como o processo por meio do qual adquiriram conhecimentos sobre *alfabetização*. Os dados sugerem que esses professores não possuem o hábito de comprar e tomar emprestados livros teóricos da sua área em bibliotecas. São pessoas, por fim, que se informam sobre assuntos do cotidiano principalmente assistindo a programas televisivos.

Tendo resgatado, em linhas gerais, o perfil dos professores que participaram desta pesquisa, retomaremos considerações referentes aos quatro domínios analisados a partir do processo de geração de dados. No domínio *ontológico*, quando questionados sobre *o que é alfabetizar*, tanto na *entrevista* quanto no *questionário*, a maior parte dos professores

se mostrou adepta da concepção que faz convergirem os usos sociais da escrita e o ensino do código alfabético, percepção que não corresponde à metade dos participantes de pesquisa; os outros educadores deram respostas que tematizam outros elementos do processo de alfabetização, como a *mediação*, a *compreensão* e o ensino de diferentes linguagens, mas delegaram a segundo plano questões primordiais em se tratando da discussão sobre *o que é alfabetizar*: o domínio do código alfabético no/para os usos da escrita.

Quanto à valoração atribuída à alfabetização, o domínio *axiológico*, destacam-se nas respostas dos professores concepções vinculadas à *alfabetização como condição para o exercício da cidadania, para a inserção na cultura em que a escrita é indispensável e para a resolução de problemas ligados ao desenvolvimento das nações. Estar alfabetizado* para resolver situações do cotidiano não parece ser prioridade na valoração desses professores. Não discordamos dos alfabetizadores que entendem que a *alfabetização* pode ter implicações em desdobramentos como esses, mas é preciso compreendermos que saber ler e escrever não asseguram a cidadania ou o desenvolvimento das nações, há questões políticas, sociais e econômicas que transcendem a condição de *alfabetizado*.

Quanto ao domínio *teórico-epistemológico*, trabalhamos com professores que se identificam principalmente com as teorias de Emilia Ferreiro e Vigotski, e parecem estar conhecendo agora os postulados de Bakhtin; os estudos neurocientíficos não são objeto de discussões. A partir da ligação com esses autores, se eliciam muitas questões discutidas na análise empírica desta dissertação, mas que achamos relevante retomar. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis filia-se à corrente *sócio-histórica* de Vigotski, por isso acreditamos que a identificação com o ideário desse autor seja bastante significativa. Ferreiro, porém, não é citada em nenhum documento oficial da Rede; a vinculação desses alfabetizadores com a autora se deve, inferimos, da herança da sua formação universitária, da aparente facilidade de trabalhar com os estágios da escrita espontânea da criança e do tempo em que a teoria circula no Brasil, o que facilita sua disseminação. Todas essas inferências, contudo, não puderam ser respondidas e terão de ficar para estudos futuros. Os estudos de Bakhtin, por sua vez, apesar de não serem recentes no país, só agora começam a receber espaço nas escolas em que os professores participantes deste estudo atuam, o que está ocorrendo por meio do conceito de *gêneros do discurso*.

As entrevistas realizadas sugerem, a tendência desses educadores a se identificar ao *mix* teórico, ou seja, utilizam o que entendem

apropriado de cada teoria. Em convergência com posturas dessa natureza, os dados indicam que os conhecimentos teóricos adquiridos por esses profissionais não derivem da leitura de livros e artigos científicos da área, mas da leitura de livros didáticos, manuais de educação, revistas de grande circulação e principalmente dos cursos de formação continuada.

Ainda no domínio *teórico-epistemológico*, as concepções dos alfabetizadores no que respeita ao sistema alfabético do português precisam ser implementadas. As respostas dadas às questões correspondentes a esse tema permitem a apreensão de que os professores conhecem as relações entre *grafemas* e *fonemas* e *fonemas* e *grafemas* mais básicas, mas as dificuldades prevalecem. Não defendemos um ensino exaustivo das complexas relações que constituem o sistema alfabético do português para esses profissionais por parte das universidades e dos cursos de formação continuada, mas acreditamos que o aprendizado mínimo dessas relações faça com que sua prática se pautem em conhecimentos teóricos e não em suposições empíricas sobre o que seja mais fácil ou mais difícil para a criança aprender.

Em questões teóricas específicas, como as teorias de *letramento* e de Emilia Ferreiro, mais uma vez constatamos que as concepções alimentadas pelos professores são decorrentes da leitura de manuais didáticos, revistas empíricas e da participação em encontros, congressos e principalmente nos cursos de formação continuada, incluindo o Pró-letramento, programa do Ministério da Educação. Mesmo que autores, ou teorias formuladas por eles, sejam citados, não acreditamos, com base no que os próprios professores afirmam, que esse conhecimento derive da leitura de livros e artigos científicos; a vulgarização científica de ambas as teorias possivelmente explique o contato com seus eixos centrais.

Em relação ao conceito *letramento*, os professores não fazem remissão a nenhuma vertente teórica específica, entretanto, mostram que compreenderam que além de *alfabetizar*, ou seja, ensinar o código, é preciso também *letrar*, ensinar os usos sociais da escrita, separação para nós injustificada, pois entendemos a *alfabetização* como parte do *letramento*, no sentido de aquela ser *conteúdo* e este ser *contínua*. Os educadores concebem que, na sociedade *grafocêntrica*, o indivíduo pode ser *letrado* mesmo sem ser *alfabetizado*, mas seus conhecimentos parecem se limitar a essas questões gerais. Considerando que os estudos do *letramento* estão no Brasil desde a década de 1990, esperávamos maior apropriação teórica acerca do assunto por parte dos

alfabetizadores; contudo, reiteramos a compreensão de que as teorias demoram para chegar às escolas e, quando isso acontece, muitas vezes é de forma resignificada.

O percentual de respostas convergentes com a teoria, no que respeita às ideias de Emilia Ferreiro, foi bastante alto. É fato que essa teoria foi objeto de intensa divulgação e, como afirmamos anteriormente, é provável que o conhecimento adquirido por esses educadores não seja decorrente da leitura da principal obra da autora em coautoria com Ana Teberosky – *Psicogênese da Língua escrita* –, mas de formações, cursos, leituras de livros didáticos e afins. Além disso, a aparente facilidade na aplicação das hipóteses da escrita espontânea da criança como forma de avaliação pode ter contribuído nesse sentido. Boa parte dos professores define a teoria de Ferreiro como *método*, o que entendemos ser impropriedade.

Em se tratando de documentos oficiais de educação como Parâmetros Curriculares Nacionais, Pró-letramento e Proposta Curricular da Rede de Ensino, os escores estatísticos foram bastante satisfatórios no que diz respeito à convergência das respostas com o conteúdo dos documentos. Para alguns professores esse conhecimento deriva da efetiva leitura dos documentos, pois a Rede desenvolve o programa de formação continuada Pró-letramento. Por outro lado, a maioria dos professores responderam com facilidade as questões do questionário em razão de o conteúdo tematizado ter sido apropriado pelo discurso do senso comum, e não por terem feito efetivamente a leitura dos documentos, possibilidade que aponta a impropriedade na forma como enunciamos essa questão. Em relação à Proposta Curricular da Rede, as entrevistas sugerem que as leituras realizadas desse documento se restringem as questões metodológicas – currículo e metas, por exemplo.

No último domínio analisado, o *metodológico*, os professores destacam a importância do *método* de ensino na alfabetização e apontam o *construtivismo* e os *métodos mistos* ou *ecléticos* como os mais importantes para sua prática pedagógica. A preferência pelo *construtivismo* se dá pelos mesmos motivos que a teoria de Ferreiro é destacada como a mais importante para os participantes da pesquisa, ou seja, pela familiaridade com a aplicação das hipóteses da escrita espontânea da criança, pela influência do conhecimento que obtiveram na universidade e do impacto que a teoria teve e ainda tem no Brasil. A opção pelos métodos *mistos* evidencia a tendência ao *mix* metodológico em que muitos professores afirmam pautar sua ação, ou seja, utilizam o que entendem apropriado em cada metodologia. Os participantes de

pesquisa, de modo geral, afirmam começar a alfabetizar por frases, textos ou histórias, o que não nos faz identificá-los com *métodos analíticos*, e sim com o *mix* metodológico. Os *métodos sintéticos*, por sua vez, não desapareceram das escolas; não são destacados com frequência, mas as respostas dos questionários e das entrevistas demonstram que existem na prática de alguns professores, mesmo que não o seja de forma assumida, pois essas metodologias não são valorizadas, principalmente pela divulgação de teorias que defendem os usos sociais da escrita e os gêneros do discurso na alfabetização, o que, não raro, gera equívocos da ordem de negação da importância do ensino do sistemático do sistema alfabético por ocasião da alfabetização.

Ainda com relação aos métodos de ensino, os professores afirmam não sofrer preconceitos independentemente do método que adotam; as escolas parecem preocupadas com os resultados do processo e não com a forma como os professores trabalham, o *mix* metodológico pode ser o motivo da dificuldade dos professores de diferenciar metodologias, observando textos escritos por crianças de primeira série, por ocasião da entrevista em que abordávamos o assunto.

A *mediação*, para esses profissionais, implica ter o professor papel fundamental na relação do aluno com a língua escrita. Os estágios descritos por Ferreiro destacam-se também. Não acreditamos que esses professores prezem pela educação *espontaneísta*, mas se valham das hipóteses da escrita espontânea da criança como forma de avaliação. O ensino definido aprioristicamente não é mencionado, mesmo assim parece haver posturas comprometidas com posicionamentos típicos do ensino nomeado *tradicional*.

Dentre os critérios de *avaliação*, ainda no domínio *metodológico*, destacam-se os testes para saber em que estágio descrito por Emilia Ferreiro a criança se encontra, tanto quanto a avaliação *contínua*, que varia de acordo com o local, a época e os sujeitos que são submetidos a ela. Embasa-se na visão *democrática* de educação, que é contrária à avaliação *classificatória*, pautada no julgamento, no mérito e na recompensa. Essa forma de avaliação, ainda que não de maneira impactante, faz parte da ação de alguns dos profissionais que participaram da pesquisa, principalmente por meio de provas, testes, análise de caderno e caligrafia.

Por fim, no que se refere aos materiais didáticos, há destaque a materiais produzidos pelos próprios professores e a livros didáticos. Nossos dados comprovam pesquisas que afirmam que o principal material didático utilizado pelo professor é o livro didático, apesar de o complementarem com outras atividades. Os *gêneros do discurso*,

tomados como objetos de ensino não se sobressaem na ação desses alfabetizadores, tendência decorrente do tempo que as teorias demandam para chegar às escolas, o que ganha contornos especiais em se tratando de Bakhtin e do complexo conceito de *gêneros discursivos*.

Importa salientar que, ainda no início da pesquisa, não sabíamos se iríamos ter devolutiva de fato dos questionários, pois tínhamos consciência da extensão do instrumento a ser respondido e o pouco tempo livre dos alfabetizadores poderiam ser usados como justificativa para a não participação. Tampouco sabíamos se teríamos a adesão dos professores para a realização das entrevistas. Entretanto, contrariando as expectativas, um bom número de professores devolveu o questionário respondido – 84 – e conseguimos com facilidade professores para entrevistar. Isso sugere a necessidade que caracteriza esses professores de se expressarem sobre sua prática pedagógica, tanto quanto a vontade de terem novas respostas para suas inquietações.

No que respeita aos documentos oficiais analisados, percebemos que possuem muitas diferenças e singularidades em relação aos quatro domínios trabalhados. Entretanto, na essência, os três documentos oficiais concordam que é importante alfabetizar envolvendo os usos sociais da escrita e o código alfabético, utilizando textos que existam na sociedade, de maneira que a leitura e a produção de textos faça sentido para a criança.

Acreditamos que atingimos nossos objetivos ao apresentar as concepções dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O desafio agora é fazer com que essas informações circulem nas Secretarias de Educação e nas Universidades para que haja mudanças nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais que se propõem a alfabetizar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em; <http://afilosofia.no.sapo.pt/CONCEITOS1.htm>
- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004 [2001].
- ALMEIDA, Paulo Nunes. **LEP – Leitura, expressão, participação**. 1ª série. 4ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1929].
- BARBOSA, Maria Luiza. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico-metodológica fundada no pensamento de Emilia Ferreiro. 2010. 209f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BARREIRA, Sonia Maria. Que didáticas podem ser geradas após a Psicogênese da Língua Escrita? **Revista Trino**. São Paulo: Escola da Vila, 1991.
- BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio do tradutor. In: VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. v. 2. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos / séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Caderno de pesquisa**: São Paulo, n.66, p. 41-48, 1988.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004 [2001].

_____. BRITTO, Luiz Percivan Lema. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BORGES, Teresa M. M. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

CAMARA JR., Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2007 [1970].

CAPOVILLA, Alessandra G. S. CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 3ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Fernando. Entrevista concedida ao Jornal Folha Online. **Folha Online**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644.shtml>
Acesso em 23/11/2010.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.47, jun., 2008.

COOK-GUMPERZ, Jenny. [et. al.] **A construção social da alfabetização**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008 [1991].

COPE, Bill KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. Londres/New Yor: Routledge, 2006.

DAVINI, Juliana. O professor e seus instrumentos metodológicos. In.: FREIRE, Madalena (Org.). **Planejamento e avaliação: instrumentos metodológicos II**. Espaço pedagógico, 1997.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. Ática: São Paulo, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação** (Org.). São Paulo Cortez: 2003.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1981].

_____. **Com todas as letras**. 15ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1992].

_____. (Org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009 [2002].

_____. Entrevista à revista Nova Escola. **Nova Escola**. São Paulo, edição 162, maio de 2003.

FEREIRO, Emilia TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: Florianópolis: SME, 2008.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Lei 2915/88.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.50, p. 17-29, mar./abr. 2003.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v.32, n.1, p.21-40, 2007.

FRANCO, Ângela. **Metodologias de ensino**: língua portuguesa. Belo Horizonte, MG: Editora Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In.: FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **Planejamento e avaliação:** instrumentos metodológicos II. Espaço pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1992].

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** London: Routledge, 2004. p. 7-37.

GALTUNG, Johan. Literacy, education, and schooling – for what? In: _____. **Turning Point.** Ed. Bataille, 1976.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010a.

_____. **Deslocamentos no ensino:** de objetos a práticas; de práticas a objetos, 2010b. Não publicado.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a tranposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.5, n.2, p.117-139, jul./dez. 2008.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. **Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning.** UK: Open University, 2000. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
Acesso em: 20/01/11.

HEATH, S. B. What not bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v.11, p. 49-76, 1992 [1982].

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In.: CORRÊA, Manoel Luz Gonçalves; EOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KLISYS, Adriana. **Organização do tempo didático**: algumas considerações sobre o trabalho com projetos, sequência de atividades e atividades permanentes. São Paulo: Crecheplan, 1998.

KOCH, Ingedore K.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo Ática, 2008 [1995].

Letra A. Belo Horizonte, ano 3, n.9, mar./ abr. 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/152/phpQ5O9H8.pdf>
Acesso em: 17/01/2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006 [1988].

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008 [2000].

MARINHO, Luciana Marinho. **Alegria do saber**: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica. In.: FREIRE, Madalena (Org.). **Planejamento e avaliação**: instrumentos metodológicos II. Espaço pedagógico, 1997.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. Ed. Loyola. 2002.

MOLLICA & LEAL (org.) **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**.

Conferência realizada no Seminário de Alfabetização e letramento em debate. Brasília, Abril de 2006.

_____. Entrevista concedida ao Jornal Letra A. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, ano 3, n.9, mar./ abr., 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/152/phpQ5O9H8.pdf>
Acesso em: 17/01/2011.

NÓVOA, Antônio. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. **Nova Escola**. Edição 142, maio de 2001.

_____. Entrevista concedida ao Jornal Folha Online. **Folha Online**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fofha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>
Acesso em: 29/03/11

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In.: (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.5, n.2, mar./dez. 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

_____. Entrevista concedida ao Jornal Letra A. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, ano 3, n.9, mar./ abr., 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/152/phpQ5O9H8.pdf>
Acesso em: 17/01/2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Guia prático de alfabetização** - baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Processamento da leitura. Recentes avanços das neurociências. In.: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Vannmacher. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B.; LAPLANE, Adriana Lia F. de. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESSE**, Niterói, v.1, n.1, p. 79-82, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 11ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

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

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação**, ANPED, n.0, p. 5-16, set./ out./ nov./ dez.1995.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004a.

_____. Letramento e escolarização. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004b [2001].

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The written world**: studies in literate thought and action. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, outubro de 2003.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: An advanced resource book. London: Routledge, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006 [1995].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1984].

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.17, n.18, p.81-103, 2002.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2000 [1952/53].

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

- educação.
- 44 Participa sistematicamente (semestral ou anualmente) de cursos oferecidos por instituições ligadas à educação. []
- 45 Faz buscas frequentes (diárias ou semanais) na internet sobre temas que envolvam sua ação profissional. []

5. Como você avalia sua formação (já concluída e ou em curso) para ser professor(a) alfabetizador(a)?

- 51 Ótima []
- 52 Muito boa []
- 53 Boa []
- 54 Regular []
- 55 Insuficiente []
- 56 Ruim []

6. Qual o seu tempo de magistério? _____ANOS

7. Há quantos anos você alfabetiza? _____ANOS

8. Escreva o que é, para você, alfabetizar.

9. Na sua concepção, qual a importância da alfabetização? (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) para o que for sem importância, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 91 É condição para o exercício da cidadania. []
- 92 Contribui para a conquista de um bom emprego. []
- 93 Possibilita o ingresso na vida escolar. []
- 94 Possibilita a inserção na cultura da sociedade em que a escrita é indispensável. []
- 95 Ajuda na resolução de problemas do cotidiano. []

- 96 É indispensável para todos os setores da vida. []
 97 É uma exigência na sociedade atual. []
 98 É fundamental para a apropriação do conhecimento. []

10. Indique com base na tabela a importância das teorias educacionais abaixo listadas para o seu trabalho atual de alfabetização. (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) para o que for sem importância, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 101 Construtivismo de Emília Ferreiro (Jean Piaget). []
 102 Sociointeracionismo de Vigotski. []
 103 Teorias de Bakhtin. []
 104 Teorias de letramento. []
 105 Teorizações neurocientíficas. []
 106 Teorizações sobre gêneros textuais/discursivos. []

11. Para você, a adoção de um método de alfabetização:

- 111 É muito importante, contribui para o sucesso da aprendizagem. []
 112 É importante, utilizo um pouco de cada método conforme o que é melhor para cada aluno ou classe. []
 113 O método é pouco importante: alfabetizo de acordo com as características da minha turma e com a experiência que adquiri ao longo dos anos. []
 114 A discussão sobre método é complexa e pouco produtiva. []

12. Qual o método ou métodos que você utiliza para alfabetizar seus alunos? (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 121 Sintético – alfabético. []
 122 Sintético – silábico. []
 123 Sintético – fônico. []
 124 Analítico. []
 125 Palavração. []
 126 Misto ou eclético. []
 127 Testes ABC. []
 128 Construtivista. []

13. No momento da alfabetização, você: (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) se não se aplica, 1 para o que

julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 131 Começa pelo som das letras. []
 132 Começa pelas letras. []
 133 Começa pelas sílabas. []
 134 Começa pelas palavras. []
 135 Começa por frases, textos ou histórias. []

14. Durante o processo de alfabetização, você: (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 141 Deixa que a criança aprenda sozinha, construindo hipóteses e testando-as; evita interferir, respeitando o processo de construção do conhecimento por parte da criança; mapeia estágios de desenvolvimento infantil na escrita. []
 142 Medeia as relações que a criança estabelece com a língua escrita apontando caminhos e fazendo correções, de modo que o aprendizado mova o desenvolvimento infantil. []
 143 Segue um percurso previamente definido todos os anos, com etapas previstas no plano de ensino, que não se alteram significativamente de turma para turma. []

15. Dentre os mecanismos para avaliar a alfabetização dos seus alunos, você: NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- 151 Aplica provas, ditados e outras avaliações escritas. []
 152 Observa a caligrafia, a organização do caderno. []
 153 Utiliza testes para saber se a criança está na fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética []
 154 Faz testes de leitura em voz alta. []
 155 Analisa a leitura por meio de atividades orais e escritas de compreensão. []
 156 Analisa a produção textual por meio de historinhas e outros textos escritos pelos alunos. []

16. Qual(is) material(is) didático(s) você utiliza para alfabetizar seus alunos? (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0

(zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- | | | |
|-----|--------------------------------------|-----|
| 161 | Livro didático oferecido pelo MEC. | [] |
| 162 | Outros livros didáticos. | [] |
| 163 | Cartilhas. | [] |
| 164 | Materiais que você mesmo(a) elabora. | [] |

17. Que outros materiais escritos você utiliza como parte dos materiais para alfabetizar? (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0 (zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- | | | |
|-----|---|-----|
| 171 | Livros de literatura infantil. | [] |
| 172 | Livros de contos e poesias dentre outros livros artísticos. | [] |
| 173 | Jornais, revistas dentre outros recursos de mídia impressa. | [] |
| 174 | Textos da internet. | [] |
| 175 | Receitas, rótulos, bulas de remédio dentre outros materiais do cotidiano. | [] |
| 176 | Rimas, parlendas, cantigas de roda dentre outras produções lúdicas. | [] |
| 177 | Letras de música. | [] |
| 178 | Jogos. | [] |
| 179 | Calendário, crachás, placas dentre outros recursos informativos do dia-a-dia. | [] |

18. Os itens a seguir correspondem a afirmações sobre fonemas e grafemas. Coloque F nas afirmações correspondentes a FONEMAS, G nas afirmações correspondentes a GRAFEMAS, I para as afirmações incorretas e D para o caso de você desconhecer o conteúdo.

- | | | |
|-----|--|-----|
| 181 | É a representação gráfica do fonema. | [] |
| 182 | É uma classe de sons. | [] |
| 183 | É qualquer tipo de som emitido pela voz humana. | [] |
| 184 | É sinônimo de <i>letras</i> . | [] |
| 185 | São os sons das letras. | [] |
| 186 | É uma unidade de sons caracterizada por um conjunto de traços distintivos. | [] |
| 187 | É uma unidade gráfica que tem valor no contexto da palavra em que aparece. | [] |
| 188 | Corresponde a <i>letra</i> , exceto nos dígrafos. | [] |
| 189 | Têm valores que são definidos no contexto em que aparecem na palavra. | [] |

19. Assinale com C as afirmações sobre fonemas e grafemas com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 191 /p/ é o fonema correspondente ao grafema “p”. []
- 192 O fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas “s”, “sc”, “xc”, “x”, “ç”, “ss”, “c”. []
- 193 Os fonemas /o/ e /u/ podem ser representados pelos grafema “o”. []
- 194 Apenas o fonema /l/ corresponde à letra “l”. []
- 195 O grafema “x” entre vogais e entre ditongo e vogal pode ter valor de /S/, /s/ e /k(i)s/, como em abacaxi, máximo e fixo. []
- 196 Os grafemas “p”, “b”, “t”, “c” e “g” têm valores imprevisíveis, isto é, dependentes do contexto em que se encontram na palavra. []
- 197 Na leitura, relacionamos grafemas a fonemas e, na escrita, relacionamos fonemas a grafemas. []
- 198 Ler e escrever apresentam os mesmos níveis de dificuldades em se tratando das relações entre letras e sons. []

20. Assinale com C as afirmações sobre fonemas e grafemas com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 201 Não entendi até hoje que é fonema. []
- 202 Não entendi até hoje o que é grafema. []
- 203 Não estudei essas questões em minha formação. []
- 204 É um assunto que deveria estar mais presente na formação do alfabetizador. []
- 205 O assunto é irrelevante para a prática pedagógica. []

21. Assinale com C as afirmações com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 211 Alfabetizar é ensinar prioritariamente o código escrito. []
- 212 Todas as pessoas que vivem em uma sociedade que possui escrita são *letradas*. []
- 213 Consideramos *letradas* as pessoas que fazem uso social da escrita, independentemente de estarem ou não alfabetizadas. []
- 214 O *letramento* acontece junto com a alfabetização. []
- 215 *Letramento* e *alfabetização* podem ser considerados como sinônimos. []
- 216 *Letramento* é uma nova forma de referir *alfabetização*. []
- 217 Alfabetização é uma prática de *letramento*. []

- 218 É preciso alfabetizar *letrando*. []
- 219 *Letramento* é o uso social da escrita. []
- 2110 Todo alfabetizado é *letrado*. []
- 2111 *Alfabetização* envolve ensino do código escrito e do uso social da escrita. []
- 2112 Só é *letrado* quem é *alfabetizado*. []
- 2113 Alfabetização é parte do *letramento* escolar. []
- 2114 O conceito de *letramento* é pouco preciso. []
- 2115 As diferenças/semelhanças entre *letramento* e alfabetização são pouco claras. []
- 2116 *Letramento* é um modismo pouco relevante para o processo educacional. []

22. Há a seguir um conjunto de afirmações sobre o pensamento de Emilia Ferreiro. Assinale com C as afirmações com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 221 É um método de alfabetização. []
- 222 É uma teoria que aborda as hipóteses da escrita espontânea da criança. []
- 223 Quando está alfabetizada, a criança se encontra na fase silábico-alfabética. []
- 224 Ao fazer traços em forma de ziguezague, imitando a escrita formal, a criança está na fase pré-silábica. []
- 225 Apesar de ter identificado que a criança passa por quatro fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), alguns indivíduos podem “pular” fases. []
- 226 As fases são estanques e não se sobrepõem. []
- 227 Na fase silábica, a criança escreve uma letra por sílaba. []
- 228 Não estudei esses conteúdos em minha formação. []

23. Há a seguir um conjunto de afirmações sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Assinale com C as afirmações com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 231 É preciso “aprender a ler lendo” e “aprender a escrever escrevendo”. []
- 232 Os PCNs recomendam que o ensino na alfabetização comece pelo conhecimento das letras isoladas. []
- 233 É necessário que o professor ensine o código escrito em conjunto com o uso social da escrita. []
- 234 O papel do professor é fundamental no processo de alfabetização. []
- 235 A reescrita dos próprios textos pelos alunos não é eixo central do processo de ensino de ensino da escrita. []

- 236 A produção de textos para interlocutores reais é recomendada após a concretização da alfabetização. []

24. Há a seguir um conjunto de afirmações sobre o programa Pró-letramento, mantido pelo Ministério da Educação. Assinale com C as afirmações com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 241 É um método de alfabetização criado pelo Ministério da Educação do Brasil. []
- 242 É um programa de formação continuada do MEC para profe []
- 243 O ensino do código deve acontecer em contextos de uso da língua. []
- 244 Nos três primeiros anos de alfabetização, o aluno deve alcançar algumas habilidades, como por exemplo, dominar convenções gráficas, conhecer o alfabeto, dominar as relações entre grafemas e fonemas. []
- 245 O uso social da escrita sucede o processo de alfabetização. []
- 246 O desenvolvimento das habilidades orais durante a alfabetização é atividade apenas de natureza complementar. []

25. Há a seguir um conjunto de afirmações sobre a Proposta Curricular de Ensino. Assinale com C as afirmações com as quais você concorda e com D aquelas de que você discorda:

- 251 Defende a alfabetização em contexto de *letramento*. []
- 252 Tem por base teórica o construtivismo de Emilia Ferreiro (Jean F []
- 253 Os professores precisam utilizar um mesmo método de ensino. []
- 254 Ao final do Bloco Inicial de Alfabetização, a criança deve conseguir fazer uso de domínios mais valorizados da escrita. []
- 255 A teoria está ancorada no interacionismo sociodiscursivo, que tem por base o pensamento de Vigotski e Bakhtin. []
- 256 O ensino do sistema alfabético e a integração na cultura escrita devem caminhar juntos. []

26. Você adquiriu os conhecimentos que usou para responder a este questionário:

- 261 Na sua formação universitária – graduação. []
- 262 Na sua formação universitária – pós-graduação. []
- 263 Na formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino. []
- 264 Outros. Qual(is)? _____ []

27. Para se informar sobre política, economia, cultura, religião, etc., você:
 (NUMERE SEQUENCIALMENTE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA: 0
 (zero) se não se aplica, 1 para o que julgar mais importante, 2 para o que estiver
 em segundo lugar e assim sucessivamente.)

- | | | |
|-----|---|-----|
| 271 | Lê, diária ou semanalmente, reportagens de jornais sobre
esses temas. | [] |
| 272 | Lê com frequência mensal livros sobre temas desse tipo. | [] |
| 273 | Lê, diária ou semanalmente, revistas de conteúdo
informativo e opinativo. | [] |
| 274 | Assiste, diária ou semanalmente, a programas de
televisão de conteúdo informativo e opinativo. | [] |
| 275 | Consulta com frequência páginas da internet sobre
política, cultura, religião etc.. | [] |

**28. Escreva um pouco sobre o seu trabalho de alfabetizador (a): abranja itens
do seu cotidiano que você julgar relevantes e que não estão contemplados
nos questionário respondido.**

ANEXO 2 – Entrevista

ENTREVISTA

(O domínio ontológico)

1. O que você entende por alfabetizar?⁶⁸

(O domínio axiológico)

2. Qual a relevância da alfabetização?⁶⁹

(O domínio metodológico)

3. Como você ensina seus alunos a ler e escrever? (As questões das alíneas a seguir são *stand-by*, caso o informante não focalize os tópicos já nesta primeira questão).

3.1 Você é adepta de algum método ou teoria específicos?

3.2 Como você começa a alfabetizar seus alunos: o que faz primeiro e na sequência?

3.3 Caso comece pelas relações entre letras e sons ou pelas famílias silábicas, convive com divergências/preconceitos na escola onde atua? De que tipo? A que atribui?

3.4 Caso comece com textos, convive com divergências/preconceitos na escola onde atua? De que tipo? A que atribui?

3.5 Quais materiais didáticos você utiliza no seu dia-a-dia? Adota livro? Qual? (Se possível pegar um exemplar.)

3.6 Que formas de avaliação você utiliza?

3.7 Fale um pouco sobre o seu cotidiano em sala de aula (se possível olhar o caderno do melhor aluno da classe).

(O domínio teórico-epistemológico)

4. O que você pensa sobre teorias no campo da alfabetização, como as ideias de Ferreiro, de Vigotski, de Bakhtin etc.?

5. O que é letramento? Que relações, na sua opinião, há entre esse conceito e o modo como as crianças lidam com a língua escrita?

6. *Letramento e alfabetização* são a mesma coisa? Por quê?

7. Fale-me sobre o código alfabético – relações entre letras e sons – no processo de alfabetização.

8. Por favor, fale-me agora sobre o uso de textos na alfabetização.

⁶⁸ Possivelmente, o entrevistado dê uma resposta pontual e evasiva a essa questão, mas para não conduzirmos as respostas da pergunta não faremos questões *stand-by*.

⁶⁹ É possível que, na resposta à primeira questão, o informante já explicita a resposta a essa segunda questão; nosso empenho, no entanto, será pela manutenção do foco: na primeira questão, a essencialidade do ato em si mesmo e, na segunda questão, a valoração do ato.

9. Observe esses dois textos escritos por crianças de primeira série. Comente o desempenho das crianças e o que consegue depreender sobre o processo de alfabetização de que participam. (mostrar os textos).
10. O que você pensa do uso desses textos no processo de alfabetização. (mostrar livro didático com textos matraca).
11. Observe esses dois livros didáticos. Avalie a abordagem teórico-metodológica de cada um deles.
12. Como você age com os erros das crianças em sala de aula?
13. Fale-me sobre o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).
14. Fale-me sobre a orientação da Rede Municipal de Ensino para o ato de alfabetizar.
15. Você gostaria de falar/acrescentar mais alguma questão à entrevista?

ANEXO 3 – Textos utilizados na questão 9 da entrevista



Figura 5 – Texto utilizado na questão 9 da entrevista

Fonte: acervo da orientadora da pesquisa

Uma plantinha

Um dia um homem plantou
 um semente de caculi e o sr.
 que era gringo dela tinha tido muitas
 outras e ela como também o pai do
 Miguel que irrigava a plantinha todos
 os dias. Ela estava crescendo e o
 sol e a água estavam crescendo um pouco e
 depois estava aparecendo um galho
 e a gal estava aparecendo. Mas o sr. e o
 homem a gal pega pra comer e
 conta. Mas uma planta.

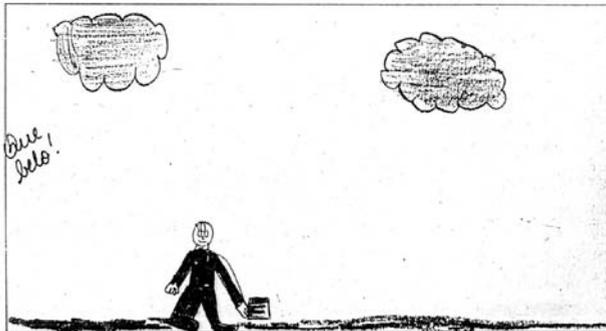


Figura 6 – Texto utilizado na questão 9 da entrevista
 Fonte: acervo da orientadora da pesquisa

ANEXO 4 – Texto utilizado na questão 10 da entrevista

7. Vamos ler e escrever as respostas?



Caio caiu da cama.
— Ui, ui... Eu caí!
Acode, mamãe! Acode, papai!
Mamãe cuida de Caio.
Papai põe Caio na cama.
Caio ama o papai e a mamãe.

Figura 7 – Texto utilizado na questão 10 da entrevista.

Fonte: MARINHO, Luciana Marinho. Alegria do saber: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

ANEXO 5 – Livros utilizados na questão 11 da entrevista

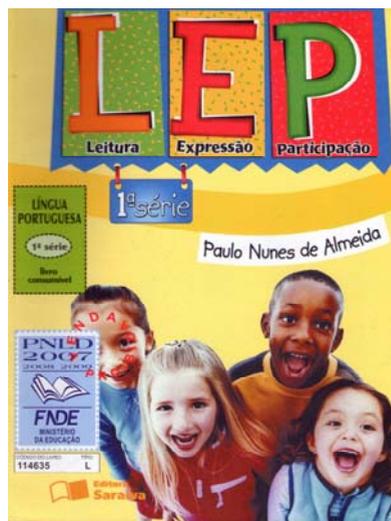
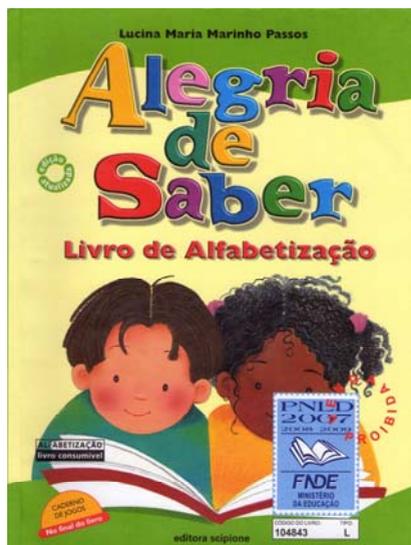


Figura 8 – Livros utilizados na questão 11 da entrevista.

Fontes: MARINHO, Luciana Marinho. Alegria do saber: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

ALMEIDA, Paulo Nunes. LEP – Leitura, expressão, participação. 1ª série. 4ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

ANEXO 6 – Parecer da CEPESH/UFSC

Parecer Consubstanciado Nº: 545/11

Data de Entrada no CEP: 30/11/2009

Título do Projeto: O ato de alfabetizar: concepções/conhecimentos dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Pesquisador Responsável: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Pesquisador Principal: Fernanda Cargnin Gonçalves

Propósito: Mestrado

Instituição onde se realizará: Outras

Objetivos (Preenchido pelo pesquisador)

Descrever analiticamente concepções/conhecimentos do professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre o ato de alfabetizar, no que se refere a: a) domínios ontológicos, entendidos como a visão das propriedades gerais, da essência do ato de alfabetizar – o que é alfabetizar?; b) domínios axiológicos, entendidos como a valoração social, cultural e histórica atribuída a esse mesmo ato – qual a importância da alfabetização para o homem contemporâneo? c) domínios teórico-epistemológicos, entendidos como os princípios sobre os quais o ato de alfabetizar está fundamentado – o que o professor precisa saber para alfabetizar?;

Sumário do Projeto (Preenchido pelo pesquisador)

Breve introdução/Justificativa: Existem cursos de formação de professores, em especial alguns específicos que formam alfabetizadores, que destinam pouco tempo às teorias e metodologias do ensino da leitura e da escrita. Além disso, percebemos por meio dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, que em 2007 apenas 28% dos entrevistados foram considerados alfabetizados plenamente. A presente proposta de estudo consiste em um projeto inserido na área de concentração Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Texto e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo se enquadra na área da alfabetização e tematiza concepções de professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Pública Municipal de

Educação de Florianópolis sobre o ato de alfabetizar nos domínios ontológico, axiológico, metodológico e teórico-epistemológico.

Tamanho da Amostra: (indique como foi estabelecido): 128 professores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foram escolhidos todos os professores que lecionam no Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para satisfazer as necessidades do estudo de caso e para concretizar uma pesquisa relevante numericamente.

Participantes / Sujeitos: (quem será o objeto da pesquisa): 128 professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Infraestrutura, do local onde será realizada a Pesquisa: A pesquisa será realizada em todas as escolas públicas municipais de Florianópolis. A infraestrutura varia de acordo com cada instituição.

Procedimentos / intervenções: (de natureza ambiental, educacional, nutricional, farmacológica): Esta pesquisa delinea-se como um estudo de caso, dado que focaliza os alfabetizadores de uma unidade específica, ainda que ampla: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se de uma abordagem exploratória porque envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise de exemplos que favorecem a compreensão (GIL, 2005). É uma investigação com tratamento que prevê análise qualitativa e análise quantitativa de dados. Serão realizadas entrevistas com os professores alfabetizadores das instituições educacionais, algumas respostas receberão tratamento quantitativo e outras qualitativo.

Parâmetros avaliados: As concepções/conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre o ato de alfabetizar.

"Outcomes": Oferecer resultados relevantes para os alfabetizadores da Rede Municipal de Florianópolis para que percebam o que acontece nas escolas do município e possam ressignificar suas práticas pedagógicas.

Comente sobre os riscos para os participantes deste estudo: Não há riscos para os participantes, uma vez que serão apenas realizadas entrevistas confidenciais com os professores

envolvidos.

Descreva como os participantes serão recrutados incluindo modos de divulgação e quem irá obter o consentimento: A idéia inicial é abranger todos os professores da Rede Municipal de Educação que lecionam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e que aceitem participar como informantes de pesquisa, ou seja, os três primeiros anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem o período de alfabetização da criança. De todo modo, em nome do bom senso, optamos pelo delineamento de um processo gradativo, definido a partir de critérios objetivos, de sorte que, não havendo tempo para proceder à interação com a maior parte desses informantes, optaremos por dar conta dos grupos escalonados de acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB, os professores das escolas com menor média serão entrevistados primeiro.

Estão os participantes legalmente capacitados para assinar o consentimento? Sim

Quais os procedimentos que deverão ser seguidos pelos participantes/sujeitos se eles quiserem desistir em qualquer fase do estudo? Para desistir em qualquer fase do estudo o informante precisa comunicar pessoalmente ou por e-mail a sua desistência para a pesquisadora.

Último Parecer enviado

Enviado em: 29/08/2010

Comentários

O CEP recebeu e aprovou o relatório parcial de pesquisa.

Parecer

Aprovado

Data da Reunião

30/08/2010

Enviado em:	15/12/2009
Comentários:	O projeto de pesquisa tem por objetivo

	aperfeiçoar os alfabetizadores na avaliação ensino/aprendizagem visando obter melhores resultados nos cursos de alfabetização.
Parecer:	Aprovado
Data da Reunião:	14/12/2009

Figura 9 – Parecer da CEP SH

ANEXO 8 – Autorização para pesquisa da Rede de Ensino



Figura 11 – Autorização para pesquisa da Rede de Ensino

ANEXO 9 – Carta aos professores e Termo livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA DE CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Senhores Professores:

Eu, Fernanda Cargnin Gonçalves, aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CIC 064404179-08, RG 4857814-2 SSP-SC telefone de contato (48) 32094429, e-mail: nandinhagon@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa de mestrado com o título “Concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização”. Para que isso seja possível, preciso aplicar um questionário envolvendo questões sobre alfabetização com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O objetivo da pesquisa é descrever analiticamente concepções do professor do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre o ato de alfabetizar, no que se refere a domínios ontológicos, axiológicos, teórico-epistemológicos e metodológicos.

Saliento que não haverá nenhuma questão envolvendo aspectos pessoais, subjetivos, familiares ou emocionais dos participantes. Trata-se exclusivamente de responder anonimamente a este questionário, cuja abordagem está relacionada a suas concepções sobre alfabetização. Para que você colabore conosco nesta atividade, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC requer sua autorização por escrito.

Informo, ainda, que você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que sua identidade não será divulgada em nenhum meio.

Você tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A sua participação é isenta de riscos, tendo em vista que consiste em um estudo de caso da Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis, que procura depreender as concepções dos alfabetizadores sobre o ato de alfabetizar.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos e na formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Fernanda Cargin Gonçalves



UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA DE CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



TERMO DE CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo “Concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas responderei a um questionário cujo objetivo é depreender concepções dos professores sobre alfabetização. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ Data ____/____/____
Assinatura da pesquisadora

ANEXO 10 – Canhoto preenchido pelos professores para emissão de certificado

Professor (a):

Para receber o certificado de participação em pesquisa, por favor, escreva seu nome completo no campo abaixo. O certificado será entregue no momento em que os questionários da sua escola forem devolvidos à pesquisadora.

NOME: _____

Atenciosamente,
Fernanda Cargnin Gonçalves

ANEXO 11 – Certificado entregue aos professores

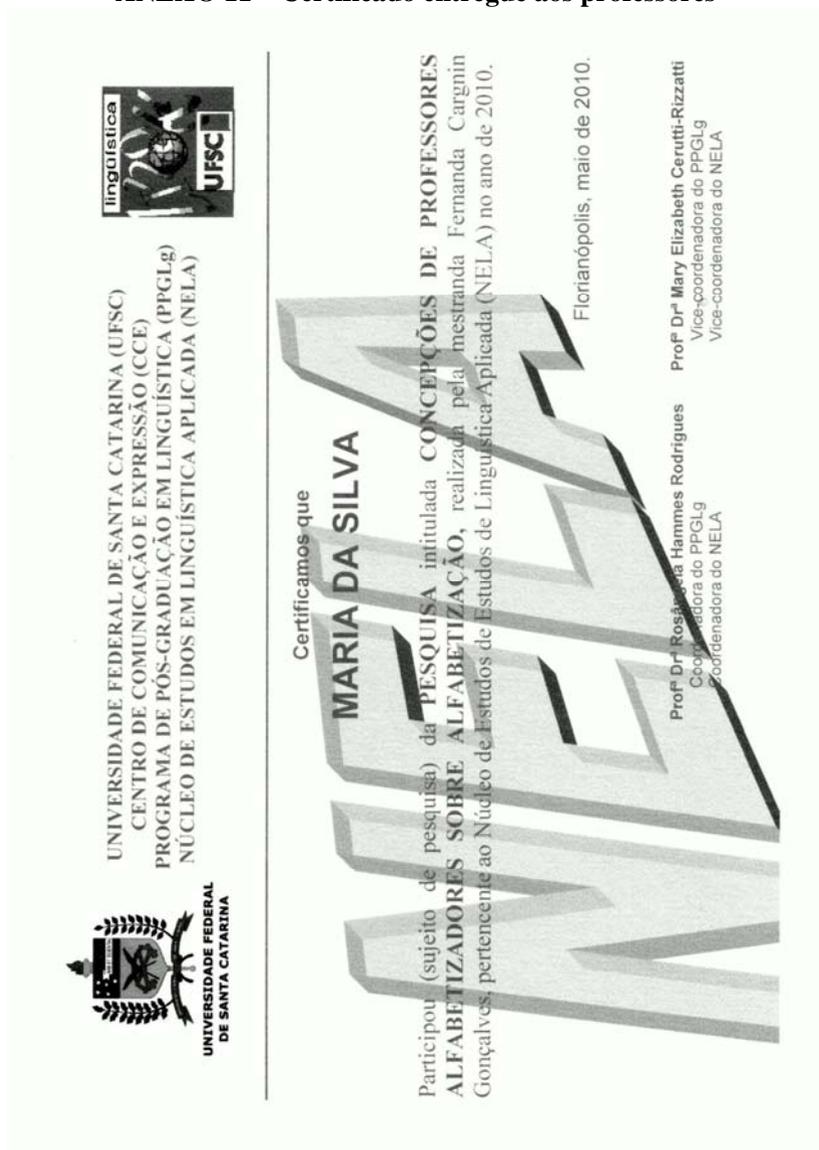


Figura 12 – Certificado entregue aos professores
 Fonte: Construção da autora

ANEXO 12 – Tabelas referentes aos Gráficos apresentados

Tabela 5 – Espaços de formação em que os professores adquiriram conhecimentos para responder ao questionário

26	261		262		263		264	
	n	%	n	%	n	%	n	%
S	48	57,1	29	34,5	58	69,0	44	52,4
N	24	28,6	43	51,2	14	16,7	28	33,3
Sem resp.	12	14,3	12	14,3	12	14,3	12	14,3

Fonte: Construção da autora

Tabela 5 – Aprimoramento da formação profissional

	41		42		43		44		45	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	3	7,9%	3	7,9%	3	7,9%	0	0,0%	2	5,6%
5	6	15,8%	5	13,2%	4	10,5%	12	31,6%	11	30,6%
4	1	2,6%	6	15,8%	12	31,6%	8	21,1%	10	27,8%
3	4	10,5%	15	39,5%	10	26,3%	7	18,4%	2	5,6%
2	10	26,3%	9	23,7%	4	10,5%	5	13,2%	8	22,2%
1	14	36,8%	0	0,0%	5	13,2%	6	15,8%	3	8,3%
Total	38	###	38	###	38	###	38	###	36	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 6 – Como os professores se informam

27	271		272		273		274		275	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
0	6	15,4%	8	21,1%	1	2,6%	2	5,1%	2	5,3%
1	6	15,4%	3	7,9%	2	5,1%	19	48,7%	10	26,3%
2	12	30,8%	4	10,5%	4	10,3%	9	23,1%	10	26,3%
3	9	23,1%	5	13,2%	17	43,6%	4	10,3%	3	7,9%
4	4	10,3%	8	21,1%	13	33,3%	3	7,7%	6	15,8%
5	2	5,1%	10	26,3%	2	5,1%	2	5,1%	7	18,4%
Total	39	###	38	###	39	###	39	###	38	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 7 – O que é alfabetizar

8	n	%
81	25	34,2%
82	13	17,8%
83	8	11,0%
84	9	12,3%
85	7	9,6%
86	5	6,8%
87	6	8,2%
Total	73	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 8 – A relevância da alfabetização

9	91		92		93		94		95		96		97		98	
	n	%														
0	2	4,9%	5	12,5%	9	23,1%	0	0,0%	1	2,5%	1	2,5%	1	2,5%	0	0,0%
1	13	31,7%	1	2,5%	0	0,0%	13	31,7%	3	7,5%	1	2,5%	2	5,0%	8	19,5%
2	5	12,2%	2	5,0%	2	5,1%	11	26,8%	3	7,5%	7	17,5%	3	7,5%	8	19,5%
3	6	14,6%	1	2,5%	2	5,1%	7	17,1%	4	10,0%	6	15,0%	6	15,0%	9	22,0%
4	5	12,2%	3	7,5%	2	5,1%	5	12,2%	5	12,5%	10	25,0%	5	12,5%	4	9,8%
5	3	7,3%	4	10,0%	3	7,7%	3	7,3%	6	15,0%	8	20,0%	10	25,0%	4	9,8%
6	2	4,9%	7	17,5%	8	20,5%	1	2,4%	8	20,0%	4	10,0%	4	10,0%	4	9,8%
7	5	12,2%	8	20,0%	8	20,5%	1	2,4%	5	12,5%	2	5,0%	7	17,5%	4	9,8%
8	0	0,0%	9	22,5%	5	12,8%	0	0,0%	5	12,5%	1	2,5%	2	5,0%	0	0,0%
Total	41	###	40	###	39	###	41	###	40	###	40	###	40	###	41	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 9 – Importância das teorias educacionais

10	101		102		103		104		105		106	
	n	%										
0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	38,9%	1	2,6%
6	14	37,8%	8	21,1%	3	7,9%	9	24,3%	1	2,8%	3	7,9%
5	8	21,6%	16	42,1%	5	13,2%	6	16,2%	0	0,0%	3	7,9%
4	7	18,9%	9	23,7%	4	10,5%	9	24,3%	3	8,3%	7	18,4%
3	4	10,8%	4	10,5%	12	31,6%	9	24,3%	3	8,3%	6	15,8%
2	4	10,8%	1	2,6%	11	28,9%	3	8,1%	5	13,9%	12	31,6%
1	0	0,0%	0	0,0%	3	7,9%	1	2,7%	10	27,8%	6	15,8%

Total	37	###	38	###	38	###	37	###	36	###	38	###
--------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

Fonte: Construção da autora

Tabela 10 – Fonemas e grafemas A

181		182		183		184		185		186		187		188		189	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3	3,6	58	69,0	35	41,7	3	3,6	60	71,4	29	34,5	3	3,6	8	9,5	26	31,0
60	71,4	4	4,8	2	2,4	53	63,1	6	7,1	16	19,0	52	61,9	22	26,2	16	19,0
4	4,8	4	4,8	24	28,6	8	9,5	3	3,6	4	4,8	4	4,8	19	22,6	6	7,1
4	4,8	5	6,0	9	10,7	6	7,1	5	6,0	19	22,6	10	11,9	15	17,9	18	21,4
13	15,5	13	15,5	14	16,7	14	16,7	10	11,9	16	19,0	15	17,9	20	23,8	18	21,4

Fonte: Construção da autora

Tabela 11 – Grafemas e fonemas B

191		192		193		194		195		196		197		198	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
57	67,9	57	67,9	44	52,4	18	21,4	38	45,2	15	17,9	45	53,6	22	26,2
8	9,5	6	7,1	21	25,0	44	52,4	21	25,0	46	54,8	16	19,0	38	45,2
19	22,6	21	25,0	19	22,6	22	26,2	25	29,8	23	27,4	23	27,4	24	28,6

Fonte: Construção da autora

Tabela 12 – Grafemas e fonemas C

	201		202		203		204		205	
20	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C	10	11,9	9	10,7	25	29,8	71	84,5	3	3,6
D	63	75,0	64	76,2	50	59,5	6	7,1	74	88,1
Sem resp.	11	13,1	11	13,1	9	10,7	7	8,3	7	8,3

Fonte: Construção da autora

Tabela 13 – Bases teóricas do letramento

	211	212	213	214	215	216	217	218	219	2110	2111	2112	2113	2114	2115	2116
21	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C	18	21,4	20	23,8	64	76,2	46	54,8	20	23,8	28	33,3	55	65,5	72	85,7
D	68	81,0	15	17,9	56	66,7	8	9,5	61	72,6	13	15,5	25	29,8	3	3,6
Sem resp.	57	67,9	57	67,9	12	14,3	28	33,3	52	61,9	47	56,0	16	19,0	3	3,6
	7	8,3	8	9,5	10	11,9	12	14,3	9	10,7	13	15,5	9	10,7	10	11,9

Fonte: Construção da autora

Tabela 14 – A teoria de Emilia Ferreiro

	221		222		223		224		225		226		227		228	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
22																
C	30	35,7	59	70,2	21	25,0	39	46,4	47	56,0	12	14,3	59	70,2	10	11,9
D	41	48,8	9	10,7	49	58,3	27	32,1	20	23,8	55	65,5	9	10,7	52	61,9
Sem resp.	13	15,5	16	19,0	14	16,7	18	21,4	17	20,2	17	20,2	16	19,0	22	26,2

Fonte: Construção da autora

Tabela 15 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais

	231		232		233		234		235		236	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
23												
C	69	82,1	5	6,0	75	89,3	73	86,9	15	17,9	28	33,3
D	6	7,1	69	82,1	0	0,0	2	2,4	55	65,5	44	52,4
Sem resp.	9	10,7	10	11,9	9	10,7	9	10,7	14	16,7	12	14,3

Fonte: Construção da autora

Tabela 16 – Pró-Letramento

	241		242		243		244		245		246	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
24												
C	16	19,0	61	72,6	64	76,2	63	75,0	26	31,0	4	4,8
D	48	57,1	6	7,1	3	3,6	4	4,8	40	47,6	63	75,0
Sem resp.	20	23,8	17	20,2	17	20,2	17	20,2	18	21,4	17	20,2

Fonte: Construção da autora

Tabela 17 – Proposta Curricular da Rede de Ensino

	251		252		253		254		255		256	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C	72	85,7	33	39,3	8	9,5	57	67,9	60	71,4	70	83,3
D	2	2,4	36	42,9	64	76,2	11	13,1	8	9,5	1	1,2
Sem resp.	10	11,9	15	17,9	12	14,3	16	19,0	16	19,0	13	15,5

Fonte: Construção da autora

Tabela 18 – Importância do método na alfabetização

11	n	%
111	24	28,6
112	24	28,6
113	12	14,3
114	1	1,2
Sem resp.	23	27,4

Fonte: Construção da autora

Tabela 19 – Métodos prevalentes

2	121		122		123		124		125		126		127		128	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	4	14,8%	5	18,5%	4	14,3%	4	15,4%	4	14,8%	4	11,8%	11	40,7%	0	0,0%
	4	14,8%	0	0,0%	3	10,7%	4	15,4%	0	0,0%	13	38,2%	1	3,7%	15	44,1%
	4	14,8%	4	14,8%	5	17,9%	2	7,7%	6	22,2%	5	14,7%	1	3,7%	4	11,8%
	5	18,5%	3	11,1%	7	25,0%	1	3,8%	2	7,4%	1	2,9%	0	0,0%	5	14,7%
	2	7,4%	10	37,0%	2	7,1%	2	7,7%	4	14,8%	1	2,9%	0	0,0%	2	5,9%
	5	18,5%	4	14,8%	2	7,1%	4	15,4%	5	18,5%	1	2,9%	1	3,7%	0	0,0%
	3	11,1%	0	0,0%	3	10,7%	2	7,7%	4	14,8%	4	11,8%	1	3,7%	4	11,8%
	0	0,0%	1	3,7%	2	7,1%	5	19,2%	2	7,4%	5	14,7%	1	3,7%	4	11,8%
	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,7%	0	0,0%	0	0,0%	11	40,7%	0	0,0%
Total	27	###	27	###	28	###	26	###	27	###	34	###	27	###	34	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 20 – Como os professores começam a alfabetizar

13	131		132		133		134		135	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	7	16,3%	3	7,0%	6	14,0%	2	4,7%	0	0,0%
5	5	11,6%	10	23,3%	0	0,0%	1	2,3%	29	64,4%
4	9	20,9%	5	11,6%	2	4,7%	24	55,8%	2	4,4%
3	8	18,6%	2	4,7%	23	53,5%	7	16,3%	0	0,0%
2	5	11,6%	15	34,9%	7	16,3%	9	20,9%	4	8,9%
1	9	20,9%	8	18,6%	5	11,6%	0	0,0%	10	22,2%
Total	43	###	43	###	43	###	43	###	45	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 21 – A mediação no processo de alfabetização

14	141		142		143	
	n	%	n	%	n	%
0	12	18,8%	2	3,0%	42	63,6%
3	10	15,6%	52	77,6%	4	6,1%
2	38	59,4%	13	19,4%	2	3,0%
1	4	6,3%	0	0,0%	18	27,3%
Total	64	###	67	###	66	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 22 – Questões de avaliação

15	151		152		153		154		155		156	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	8	21%	6	16%	2	5%	8	22%	0	0%	0	0%
6	1	3%	1	3%	16	41%	3	8%	12	31%	7	18%
5	5	13%	4	11%	5	13%	1	3%	11	28%	13	33%
4	3	8%	3	8%	10	26%	7	19%	11	28%	4	10%
3	6	16%	8	21%	5	13%	7	19%	4	10%	6	15%
2	8	21%	7	18%	1	3%	9	24%	1	3%	9	23%
1	7	18%	9	24%	0	0%	2	5%	0	0%	0	0%
Total	38	###	38	###	39	###	37	###	39	###	39	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 23 –Materiais didáticos utilizados

16	161		162		163		164	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0	5	11,1%	5	10,9%	31	70,5%	0	0,0%
4	9	20,0%	12	26,1%	0	0,0%	27	58,7%
3	20	44,4%	15	32,6%	0	0,0%	8	17,4%
2	10	22,2%	14	30,4%	2	4,5%	10	21,7%
1	1	2,2%	0	0,0%	11	25,0%	1	2,2%
Total	45	###	46	###	44	###	46	###

Fonte: Construção da autora

Tabela 24 – Outros materiais escritos utilizados pelos alfabetizadores

17	171		172		173		174		175		176		177		178		179	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	0	0%	1	3%	1	3%	9	29%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
9	12	36%	2	6%	0	0%	1	3%	5	15%	3	9%	0	0%	0	0%	10	30%
8	5	15%	5	15%	4	12%	0	0%	2	6%	3	9%	3	9%	3	9%	8	24%
7	2	6%	6	18%	4	12%	0	0%	2	6%	11	33%	4	12%	3	9%	1	3%
6	1	3%	3	9%	3	9%	2	6%	7	21%	5	15%	6	18%	4	12%	2	6%
5	8	24%	5	15%	1	3%	1	3%	3	9%	3	9%	9	27%	3	9%	0	0%
4	3	9%	4	12%	7	21%	3	10%	1	3%	4	12%	3	9%	6	18%	2	6%
3	1	3%	3	9%	8	24%	2	6%	4	12%	4	12%	4	12%	6	18%	1	3%
2	1	3%	2	6%	4	12%	5	16%	7	21%	0	0%	3	9%	4	12%	6	18%
1	0	0%	2	6%	1	3%	8	26%	1	3%	0	0%	1	3%	4	12%	3	9%
Total	33	###	33	###	33	###	31	###	33	###								

Fonte: Construção da autora