



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GRACIELY GARCIA SOARES

**O SABER-FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO
DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC**

BRASÍLIA, DF

2020

GRACIELY GARCIA SOARES

O SABER-FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO
DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora. Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-
Mendes

BRASÍLIA, DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS676a Soares, Graciely Garcia
O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC / Graciely Garcia Soares; orientador Solange Alves de Oliveira-Mendes. -- Brasília, 2020.
236 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Alfa e Beto. 2. PNAIC. 3. Saber-fazer docente. 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Oliveira-Mendes, Solange Alves de, orient. II. Título.

GRACIELY GARCIA SOARES

**O SABER-FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO
DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em 14/12/2020

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
PPGE/FE - Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof. Dr. Alexsandro da Silva
PPGEdu/PPGE - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Membro externo

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira
PPGE/FE - Universidade de Brasília (UnB) – Membro interno

Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome
Poslit/UnB – Membro suplente

**Ao meu amado filho, Júlio César, razão da minha luta para conquistar voos
mais altos.**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pelo amor incondicional e cuidado permanente. Até aqui Ele tem me ajudado!

A minha orientadora professora Dra. Solange,

Pelo exímio trabalho de orientação acadêmica e apoio constante, sempre com palavras de fé e esperança, demonstrando toda a sua disposição, carinho, atenção e dedicação. Gratidão por me aceitar como sua orientanda, condição permanente que não se encerrará com este trabalho;

Ao meu querido esposo Lauri,

Pelo incentivo, compreensão e o apoio dedicado à nossa família para que eu pudesse alcançar os meus objetivos;

A minha mãe Maria das Graças e ao meu pai Torquato Soares,

Que sempre primaram por minha formação acadêmica, ofertando muito apoio, esforço e orações. Eles me ensinaram a determinação de fazer sempre o melhor possível, sem desistir diante das dificuldades;

As minhas irmãs Suelen e Gabrielle,

Por estarem sempre ao meu lado e se alegrarem com as minhas conquistas, acolhendo com paciência as minhas inquietações;

A todos os outros familiares e amigos,

Por sempre torcerem por mim. Em especial, Esther, Clarice (*in memoriam*), Mariana, Eloísa, Bento e Enzo Gabriel que me inspiram a sorrir!

Aos membros da banca examinadora: Professor Dr. Alexsandro Silva e Professora Dra. Maria Clarisse,

Pela leitura crítica e contribuições assertivas que proporcionaram o aprimoramento do trabalho no momento do exame de qualificação e pela disponibilidade com que aceitaram compartilhar a leitura final e defesa;

A minha amiga-irmã Eveline,

Que sempre esteve comigo nos momentos de alegria e dificuldade. Desde a graduação, me incentivou e acreditou que esse momento seria possível. É uma das melhores pessoas que a vida poderia me apresentar. Concluir mais esse ciclo ao lado dela é especial e indescritível;

As minhas amigas Kelly, Djanira e Vânia Márcia,

Grandes presentes, fruto desse mestrado. Pessoas iluminadas que estão sempre dispostas a ajudar. Minha gratidão eterna pela preocupação e atenção com a nossa amizade;

Às professoras participantes da pesquisa,

Pela acolhida em suas salas de aula e por dividirem suas experiências, saberes e formações, acreditando na seriedade e relevância desse trabalho para o campo da alfabetização;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação,

Pelo enriquecimento da minha formação acadêmica e profissional;

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,

Pela licença concedida, possibilitando dedicação exclusiva ao mestrado;
Enfim, a todas as pessoas que ajudaram e contribuíram para realização desse momento tão especial da minha vida, muito brigada!

“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar
é ir atrás, esperançar é construir,
esperançar é não desistir! Esperançar
é levar adiante, esperançar é juntar-
se com outros para fazer de outro
modo...”

Paulo Freire

RESUMO

Esse estudo buscou analisar as tessituras do saber-fazer docente, a partir dos programas Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Teoricamente, está ancorado nas teorias da transposição didática (CHEVALLARD,1991), fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2012; 1994; 1985), bem como nos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 2007; 2002; 2000; 1998); e no campo da linguagem em Morais (2019; 2012; 2010; 2007; 2006; 2005; 2004), Soares (2017; 2016; 2003; 2001), Mortatti (2010; 2008; 2004; 2000). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) que se configurou como um estudo de caso do tipo etnográfico. Para o tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016) e Franco (2008). Como técnicas de investigação, recorreu-se à observação participante em duas escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia/DF, sendo seis no 1º e seis no 2º semestre de 2019, totalizando 12 observações em ambas as turmas. Foram realizadas, também, entrevistas não estruturadas (LAVILLE; DIONE, 1999) ao longo das observações, buscando entender as escolhas didáticas e pedagógicas acionadas pelas professoras, bem como os objetivos alcançados ou não durante as ações didáticas. Como resultados, o estudo sinalizou para pontos de aproximação e de distanciamento entre as práticas acompanhadas. No concernente à rotina pedagógica, em aspectos, tais como: *retomada das aulas anteriores, correção coletiva e individual de atividades*, houve uma equiparação entre os grupos-classe, variando, todavia, os modos de intervenção das docentes; ao contrário da atividade de *roda de conversa*, em que se sobressaiu a professora Sol, do PNAIC. Em relação ao trabalho realizado com o *sistema de escrita alfabética*, houve maior investimento nos dois grupos-classe, em atividades de leitura e escrita de palavras, bem como exploração da direção da escrita em ambas as turmas. No eixo da *consciência fonológica*, como esperado, verificou-se um maior destaque à segmentação de palavras em fonemas e escrita dessa unidade linguística com o mesmo fonema inicial, no caso da professora Lua – Alfa e Beto e, no caso da docente Sol – PNAIC, a escrita de palavras com rimas e aliterações. Houve semelhança na frequência absoluta da atividade de *leitura de texto* das professoras para a turma e uma tímida diferença entre essa atividade realizada pelo estudante para o grupo-classe da docente Sol e leitura de texto feita pelo aprendiz para a professora Lua. Já em relação à *compreensão textual*, com menor investimento que o eixo anterior, prevaleceram, em ambas as turmas, as questões de localização de informações na superfície textual, em detrimento das questões de opinião e inferenciais. No campo da *produção textual*, houve um decréscimo notório nas duas turmas; cremos, pela complexidade da atividade que envolve todo um processo de planificação, acrescido ao fato de a preocupação recair, sobretudo, na aprendizagem do sistema de escrita alfabética. No eixo da *oralidade*, houve destaque à exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes nas turmas pesquisadas e, por fim, quanto ao tratamento dado à *heterogeneidade das aprendizagens*, bem como ao *erro do estudante*, destacaram-se o controle das duas turmas, pensando no espaço da sala de aula, e a perspectiva corretiva do erro, em geral, desprovido de reflexão, assim como uma perspectiva mais avaliativa/coercitiva da leitura para o grupo-classe.

Palavras-chave: Alfa e Beto. PNAIC. Saber-fazer docente. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the entwine of teaching know-how from the Alfa and Beto Program and the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, in two 1st year elementary school classes. Theoretically, it is anchored in authors such as: Chevallard (1991); Certeau (2012; 1994; 1985); Chartier (2007; 2002; 2000; 1998), in the theories of didactic transposition, everyday fabrication, as well as in the knowledge mobilized in the action; Morais (2019; 2012; 2010; 2007; 2006; 2005; 2004), Soares (2017; 2016; 2003; 2001), Mortatti (2010; 2008; 2004; 2000) among others, in the field of language. This is a qualitative research (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) which is configured as an ethnographic case study. For the treatment of the data, we opted for the thematic content analysis, according to Bardin (2016) and Franco (2008). As research techniques, participant observation was used in two schools belonging to the Coordenação Regional de Ensino de Samambaia/DF, six in the 1st and six in the 2nd semester of 2019, totaling 12 in both classes. Unstructured interviews were also conducted (LAVILLE; DIONE, 1999) throughout the observations, aiming to understand the didactic and pedagogical choices triggered by the teachers as well as the objectives achieved or not during the didactic actions. As results, the study indicated points of approximation and distance between the practices followed. Regarding the pedagogical routine, in aspects such as: resumption of previous classes, collective and individual correction of activities, there was an equivalence between the class groups, but there was a difference between the teachers' modes of intervention; unlike the conversation circle activity, in which the Teacher Sol of PNAIC stood out. In relation to the work carried out with the alphabetical writing system, there was greater investment in word reading and writing activities, as well as exploring the direction of writing. In the axis of phonological consciousness, as expected, there was a greater emphasis on the segmentation of words in phonemes and writing of this linguistic unit with the same initial phoneme, in the case of teacher Lua – Alfa and Beto and, in the case of teacher Sol – PNAIC, the writing of words with rhymes and alliterations. There was similarity in the absolute frequency of text reading activity by the teachers for the class and a shy difference between this activity performed by the student for the class group (the teacher Sol excelled) and text reading made by learner to the teacher (highlight of the Lua class group). In relation to textual comprehension, with less investment than the previous axis, the questions of information location on the textual surface prevailed, to the detriment of questions of opinion and inferential. In the field of textual production, there was a notorious decrease, we believe, due to the complexity of the activity that involves a whole planning process added to the fact that the concern is mainly the learning of the alphabetical writing system. In the axis of orality, there was emphasis on the exploration of the students' previous knowledge and, finally, the treatment given to the heterogeneity of learning, as well as the error of the student, the control of the two classes stood out, thinking about the classroom space, the corrective perspective of the error, in general, devoid of reflection, as well as a more evaluative/coercive perspective of reading for the class group.

Keywords: Alfa and Beto. PNAIC. Teaching know-how. Alphabetization. Literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ESCALA DO AVANÇO DAS CRIANÇAS NO DECORRER DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	53
FIGURA 2 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ORALIDADE	54
FIGURA 3 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – LEITURA	56
FIGURA 4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	57
FIGURA 5 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	58-59
FIGURA 6 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	60
FIGURA 7 - MATERIAIS DO PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO ...	69
FIGURA 8 - COMPETÊNCIAS CENTRAIS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – ALFA E BETO	73
FIGURA 9 - HABILIDADES GERAIS E ESPECÍFICAS RELACIONADAS COM A MANIPULAÇÃO DE LIVROS E TEXTOS IMPRESSOS	78
FIGURA 10 - OITO TÉCNICAS PARA DESENVOLVER CONSCIÊNCIA FONÊMICA - ALFA E BETO	83
FIGURA 11 - CARTAZ DE FREQUÊNCIA - ALFA E BETO	116
QUADRO 1 - PESQUISAS ORGANIZADAS POR TIPO DE TRABALHO, ANO, TÍTULO, AUTOR E INSTITUIÇÃO DE ORIGEM.....	92
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DOS TRABALHOS CATALOGADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO/ANPED	96
QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DOS TRABALHOS CATALOGADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO – CONBALF.....	97
QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ATIVIDADES DE ROTINA PEDAGÓGICA.....	115
TABELA 2 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ATIVIDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA/SEA	129-129
TABELA 3 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ATIVIDADES PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	157-157
TABELA 4 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAIS	172-172
TABELA 5 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	183
TABELA 6 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ATIVIDADES DE ORALIDADE	189
TABELA 7 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS E DO ERRO DOS ESTUDANTES	195

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFORM	Coordenação de Formação Continuada de Professores
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRESAM	Coordenação Regional de Ensino de Samambaia
DIEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IAB	Instituto Alfa e Beto
ONG	Organização não governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Política Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
Praler	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
UF	Unidade da Federação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções de transcrição dos dados orais

Símbolo	Descrição
(())	Comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	Escrita na lousa com letra maiúscula de imprensa
/ - /	Partição oral de palavras em sílabas
*letra script maiúscula	Nome da letra
[]	Pronúncia do fonema
//	Pausa na leitura de texto/frase
<i>Itálico</i>	Leitura da palavra/sílaba/frase
--	Leitura silabada
...	Pausa na fala

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
QUESTÃO DE PESQUISA	22
QUESTÕES NORTEADORAS	22
OBJETIVO GERAL	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	24
1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO: ALGUMAS REFLEXÕES	24
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR NESSE CAMPO	30
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	41
1.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: SINGULARIDADES E DESAFIOS	47
1.5 O ABC DO INSTITUTO ALFA E BETO: UM DEBATE ACERCA DE SUAS ESPECIFICIDADES DIDÁTICAS	65
1.6 PESQUISAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO RELATIVOS AO PROGRAMA ALFA E BETO E PNAIC NO PERÍODO DE 2012- 2018	90
1.6.1 <i>O que dizem as dissertações e teses analisadas?</i>	91
1.6.2 <i>Os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação – ANPED (2013-2015-2017)</i>	95
1.6.3 <i>A Relação entre os programas Alfa e Beto e PNAIC no Congresso Brasileiro de Alfabetização-CONBAIf (2013-2015-2017)</i>	97
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	100
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	100
2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	102
2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA	108
2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	110
CAPÍTULO 3 RESULTADOS	113
3.1 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA	113

3.2 ENCAMINHAMENTOS ADOTADOS PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NAS TURMAS DAS PROFESSORAS LUA E SOL.....	128
3.3 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	156
3.4 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAIS	171
3.5 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	182
3.6 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA ORALIDADE	188
3.7 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS QUANTO AO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS E DO ERRO DO ESTUDANTE	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (1º ANO).....	229
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	234
ANEXO B – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	235
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	236

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, as práticas de alfabetização estiveram em constante transformação, desde que houve a necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. Em contrapartida, no que concerne à formulação de políticas públicas que atendam a esse segmento da escolarização, não houve a atenção devida, de acordo com Mortatti (2010). A autora segue sublinhando que, somente na década de 1930, essa área passou a compor políticas e ações dos governos estaduais de modo que, “[...] de lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330). Nesse cenário de contínuas mudanças, cada momento histórico é marcado pela tensão entre rupturas e permanências.

Segundo Soares (2016), até os anos de 1970, via-se, no método, a solução para o fracasso na alfabetização e, a cada momento, uma nova modalidade era utilizada: ora uma ou outra assumia um caráter oficial entre os sintéticos e analíticos. No contexto atual das políticas de alfabetização, o primeiro grupo (sintético) retoma essa lógica e desconsidera a ruptura oficial que houve com os métodos tradicionais, tal como afirma Morais (2012).

Antes, porém, cabe sublinhar, nesse texto introdutório, a relevância da década de 1980, visto que surgiram novas perspectivas teórico-metodológicas, as quais passaram a questionar os antigos métodos de alfabetização. A ideia de que a língua não é código e, sim, um sistema de representação (notação) desencadeou modificações substanciais nas formas de ensinar em decorrência do realce que se passou a dar ao eixo da aprendizagem. Nesse cenário, é crucial ressaltar o papel exercido pela teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores em 1985, já que posturas didáticas foram revistas, culminando com impactos significativos no campo da aprendizagem.

Essa transformação no processo de ensino, deslocando a pergunta do como se ensina para o como a criança aprende a ler e a escrever, fez com que aquela teoria ganhasse espaço no cenário educacional brasileiro, assumindo, inclusive, um caráter de metodologia de ensino. A grande revolução conceitual, trazida pela teoria da psicogênese da língua escrita, desencadeou equívocos nas formas de didatização do ensino de alfabetização, ou seja, a apropriação de seus pressupostos e sua inclusão,

em inúmeras propostas curriculares, gerou formas de organização do ensino discrepantes com seus pressupostos teóricos, a exemplo da classificação de crianças em relação às suas hipóteses de escrita. É nesse contexto que se instala o que alguns autores, a exemplo de Soares (2003), denominaram de desinvenção da alfabetização, ou seja, a perda da especificidade desse campo nos processos de ensino. Os métodos tradicionais, oficialmente, perderam espaço e, embora não tenham deixado de existir, foi possível apreender um vácuo nos processos didáticos para o ensino da leitura e da escrita.

Como uma reação a esse processo e, conseqüentemente, ao mau desempenho dos resultados das primeiras avaliações externas na década de 1990 – Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica, dentre outras – preocupações em torno dessa problemática geraram a busca por metodologias que remediassem o quadro de fracasso, fenômeno que ficou conhecido como reinvenção da alfabetização. De acordo com Soares (2003), era preciso um retorno urgente daquele campo, já que as crianças não estavam sendo alfabetizadas em período oportuno.

Dessa forma, conforme sinaliza Mortatti (2010), estudiosos defensores do método fônico imputaram ao construtivismo o fracasso das práticas alfabetizadoras, e buscaram convencer seus contemporâneos e os clássicos de que possuíam a definitiva solução para os problemas da alfabetização no Brasil. Esse movimento chamado de remetodização da alfabetização deu uma nova roupagem ao velho discurso do método fônico, por meio de novas teorias, pesquisas e materiais didáticos com base na ciência cognitiva da leitura (DEHAENE, 2012; CAPOVILLA, 2004; J. MORAIS, 1996). O fato é que, de acordo com Artur Gomes de Moraes (2012), os métodos tradicionais de alfabetização, independente de sintéticos ou analíticos, partem de uma visão empirista-associacionista de aprendizagem, ignorando todo o processo evolutivo do sujeito aprendente.

Atualmente, é notória e expressiva a repercussão midiática e do mercado editorial de materiais e programas de ensino para a alfabetização pautados na abordagem fônica, sobretudo pelas políticas defendidas no atual governo, por meio da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), conforme realçado anteriormente. Diversos autores, tais como Soares (2016) e Moraes (2012), afirmam que esses materiais ignoram a heterogeneidade das habilidades metafonológicas, bem como o processo evolutivo de apropriação do sistema de

escrita alfabética, ignorando o papel exercido pelo sujeito cognoscente. Há uma padronização das práticas pedagógicas em que o docente é visto como um mero executor de tarefas idealizadas por especialistas.

Considerando esta problemática, sabemos que nenhuma prática é politicamente neutra e totalmente estruturada. Por isso, entendemos ser fundamental conhecer os modos como a escola transpõe didaticamente os conteúdos de língua portuguesa, dando vez e voz ao professor alfabetizador para que este pense sobre as suas práticas pedagógicas, uma vez que ele reelabora, recria e reinventa o seu trabalho cotidiano, conforme sublinha Chartier (2007).

No cenário educacional, ainda paira a concepção de que os docentes, ao participarem efetivamente de programas de formação continuada, reproduzem as orientações/prescrições tal como foram gestadas. Entretanto, Chartier (2007) nos ajuda a entender o caráter criativo e inventivo que o professor tem ao acionar os saberes da ação numa cadeia pragmática que atende ao seu cotidiano e se distancia das prescrições teóricas. Diante desta premissa, consideramos que a formação continuada implica um olhar na e sobre as práticas pedagógicas, problematizando e compreendendo as situações dentro do contexto escolar, tornando-se um exercício constante de reflexão, autoavaliação e formação profissional.

Desde a década de 1990, a formação de professores vem ganhando destaque na implementação das políticas educacionais, pelas quais o sistema educacional tem assumido a responsabilidade quanto a esse aspecto, bem como no desenvolvimento de pesquisas e estudos por meio das universidades, institutos e escolas técnicas, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação básica. A qualificação dos professores alfabetizadores, por exemplo, passou a ter investimentos mais significativos com a ampliação do ensino fundamental de nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em que a matrícula obrigatória passou a ocorrer aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

A oferta de cursos e programas de formação continuada ganharam força no Plano Nacional de Educação – PNE (2001/2010 – 2011/2020) com a implementação de programas específicos como os lançados pelo governo federal e secretarias municipais: o Programa Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999); o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001); o Pró-letramento (BRASIL, 2005); o Praler (BRASIL, 2009). Esses programas governamentais têm sua trajetória demarcada em diferentes momentos históricos,

ganhando denominações distintas, mas sempre respaldados pela legislação, na tentativa de garantir direitos educacionais destinados aos estudantes e profissionais envolvidos no processo. Entretanto, percebemos que as políticas educacionais praticadas, em sua maioria, resultam em ações descontinuadas, interrompidas e, até mesmo, alteradas, sem uma avaliação longitudinal dos envolvidos.

É perceptível que a história da alfabetização se mescla com o campo da formação docente. Assim, a formação continuada do professor alfabetizador ganha características bem peculiares, dependendo do projeto de educação e sociedade que se pretender construir. Neste sentido, o discurso oficial estaria justificado por questões políticas, sociais e econômicas, não só didático-pedagógicas. Também é preciso considerar que, ao longo deste complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, foi possível constatar que, a cada discurso único e apaixonado de um novo método de alfabetização que se instaurava em oposição ao antigo, propunha-se uma ruptura com a tradição vigente; porém, o que de fato acontecia em sala de aula era a incorporação de alguns aspectos e manutenção de outros. Esse movimento só corrobora com a premissa de Certeau (2012) que realça a capacidade do professor em (re) inventar suas práticas de ensino, modificando as estratégias e realizando maneiras de fazer que não correspondem, integralmente, às prescrições oficiais, mas se coadunam com seu trabalho cotidiano.

No bojo dessas ideias, surge, em 2006, o Instituto Alfa e Beto – IAB, uma organização não governamental – ONG responsável pelo desenvolvimento, implementação e a venda de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições parceiras. Dentre esses programas e materiais, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização preconiza a ideia de ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes por meio de um método de ensino estruturado que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Não obstante, ainda em 2012, dentre as ações desenvolvidas pelo governo federal, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores que atuavam nas turmas do 1º aos 3º anos do ensino fundamental e nas classes multisseriadas das escolas públicas de nosso país. O programa era constituído por um curso presencial com carga horária de 120 horas, sendo o primeiro ano voltado para a linguagem, o segundo para a área de matemática e o terceiro ano com o foco interdisciplinar. É importante destacar que um dos objetivos desse programa foi o de assegurar a

realização de uma ação educativa interdisciplinar, tendo como prerrogativa maior a perspectiva de alfabetizar letrando.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de os programas de formação continuada, voltados aos professores alfabetizadores, oportunizarem condições para que esses profissionais ampliem a apropriação de novos conhecimentos, valorizando a escola como espaço de pesquisa e formação. Conforme atesta Moraes (2012, p. 32), é necessário “encarmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral), além de lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático.

Considerando esse aspecto e a presença de programas que apresentam, epistemológica e didaticamente, pressupostos antagônicos, pretendemos, com este estudo, compreender as tessituras do saber-fazer de duas professoras atuantes no 1º ano do ensino fundamental, cuja orientação para uma é o programa Alfa e Beto e, para a outra, o PNAIC.

Para tanto, apresentamos a organização do estudo em três capítulos. No primeiro, explicitamos o referencial teórico que buscou trazer contribuições da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), a fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1985; 1994; 2012), uma reflexão acerca da apropriação dos saberes mobilizados na ação (CHARTIER, 1998; 2000; 2002; 2007) e dos saberes da experiência (TARDIF, 2000; 2002). Além desses estudos, apresentamos discussões a respeito do ensino e da aprendizagem da alfabetização no processo de escolarização, a partir das descobertas do final do século XX – a historicidade dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000; 2004; 2008; 2010) e sua interface com a formação continuada dos professores alfabetizadores. Ainda nesse capítulo, analisamos os documentos norteadores dos programas PNAIC (BRASIL, 2012) e Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2008; 2013), considerando a abordagem teórico-metodológica e os elementos organizadores da prática de alfabetização. E para finalizar o capítulo, trazemos um breve levantamento de estudos acerca das concepções e práticas de alfabetização relativos aos programas Alfa e Beto e PNAIC no período de 2012-2018.

No segundo capítulo, trazemos o percurso teórico-metodológico que norteou a pesquisa, a natureza, os sujeitos e o lócus do estudo, assim como as técnicas de investigação adotadas na/para a produção dos dados e o método da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016). No terceiro capítulo, apresentamos os resultados analisados concernentes às escolhas didático-metodológicas e ao saber-fazer das

docentes acompanhadas. Para isto, assumimos, como categorias centrais, os eixos da língua portuguesa: análise linguística (sistema de escrita alfabética e consciência fonológica); leitura e compreensão textual; produção de texto; e oralidade; além de outros aspectos como rotina pedagógica, tratamento da heterogeneidade das aprendizagens e do erro do estudante.

Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações finais, recuperando o objetivo do estudo, os principais achados, bem como as projeções para próximas pesquisas. A seguir, está a questão de pesquisa, bem como estão elencados o objetivo geral e os específicos adotados no estudo.

Questão de pesquisa

Diante de tantas mudanças na ordem do saber-fazer docente e no cotidiano da sala de aula, é notório que o que acontece na escola não é uma reprodução das prescrições oficiais, mas uma ressignificação, uma fabricação de saberes, objetivando atender às diferentes singularidades da prática docente. Considerando esse aspecto, indagamos: quais as especificidades do saber-fazer de duas docentes atuantes no 1º ano do ensino fundamental, cuja orientação para uma é o Programa Alfa e Beto e, para a outra, o PNAIC?

Questões norteadoras

A questão destacada desencadeou outros questionamentos:

1. Estariam as escolhas didáticas e pedagógicas de duas docentes participantes do Alfa e Beto e PNAIC aliadas aos pressupostos dos programas?
2. Quais os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino do sistema de escrita alfabética, bem como o papel exercido pela consciência fonológica nas práticas de ensino das professoras participantes dos programas Alfa e Beto e PNAIC?
3. Quais as especificidades e impasses existentes entre as práticas de ensino das professoras participantes dos programas Alfa e Beto e PNAIC, no que tange à perspectiva de alfabetizar letrando?

Objetivo Geral

Analisar as tessituras do saber-fazer docente para o ensino de língua portuguesa, a partir dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- Analisar as escolhas didáticas e pedagógicas de duas docentes participantes dos programas Alfa e Beto e PNAIC para o ensino de alfabetização.
- Analisar as alternativas didáticas adotadas para o ensino de língua portuguesa, considerando os diversos eixos (sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, leitura e compreensão textuais, produção de texto e oralidade).
- Analisar se há articulação entre os campos da alfabetização e do letramento nas práticas de ensino realizadas pelas professoras participantes dos programas Alfa e Beto e PNAIC.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

Nesse capítulo, conforme assinalamos no texto introdutório, elencamos alguns pilares para a composição da discussão teórica. Iniciamos, desse modo, com a tríade: teoria da transposição didática, fabricação do cotidiano, e os saberes da ação.

1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A FABRICAÇÃO DO COTIDIANO: ALGUMAS REFLEXÕES

É notório que o saber existente na escola possui singularidades que o difere daquele presente nas propostas curriculares, bem como nas academias. Diversos autores do campo educacional têm valorizado os diversos saberes presentes nos processos educativos. De acordo com Santos (2000, p. 46),

Os saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, [são concebidos] como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à solução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos.

Esses estudos se voltam aos aspectos da cultura escolar, considerando essa instituição, também, como um espaço de produção de saberes dotados de singularidades que o distingue dos demais. Para Tardif (2002), os processos de transformação do conhecimento científico com fins de ensino não constituem simples adaptações, mas representam uma condição para sua sobrevivência e das sociedades contemporâneas. Embora o saber escolar possua vínculos com o conhecimento científico, é importante considerar as particularidades cognitivas próprias deste saber, conforme sublinha o autor.

Partindo deste cenário, a teoria da transposição didática vem contribuir, de maneira significativa, nas transformações pelas quais passam os saberes ensinados na escola, e tem como um dos principais representantes Yves Chevallard (1991). O autor parte do pressuposto de que o ensino de um determinado componente do saber só será possível se este sofrer certas transformações para que esteja apto a ser ensinado, ou seja,

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os 'objetos de ensino'. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Nesse conjunto complexo de transformações, o saber mobilizado pelo professor em sala de aula tem sua origem no saber a ensinar presente nos mais diferentes materiais didáticos que, por sua vez, tem sua fonte primeira no *savoir savant* (saber sábio/científico). Dessa forma, a teoria da transposição didática pode ser entendida como um conjunto de processos adaptativos que torna o saber científico em objeto de ensino. Para Chevallard (1991), a passagem do saber científico ao saber a ensinar é denominada de transposição didática externa; e a passagem do saber a ensinar ao saber efetivamente ensinado, transposição didática interna.

É importante destacarmos que os docentes tentam adaptar/conciliar os processos da transposição didática, visto que cada cenário escolar é dotado de uma teia de ressignificações que conduz, conforme afirma Albuquerque (2006, p.15), “[...] a um modo de funcionamento e um método de trabalho em razão das finalidades que eles conferem à educação e às suas próprias experiências”. Baseado nesta teoria, o processo de transformações do saber científico ao saber a ensinar, sofre influências conceituais e de apresentação, de uma forma mais direta, por agentes e agências especializados, situados em uma dimensão denominada como *noosfera*, composta por técnicos das secretarias de educação, pedagogos, professores (sistema educativo) e a sociedade.

Para Ferreira (2005a, p. 58), “[...] esse trabalho desempenhado pela noosfera corresponde às diferentes instâncias de poder na educação responsáveis pela produção dos textos do saber, que se propõem a orientar os professores quanto ao saber que devem ensinar”. Todavia, Chevallard (1991) afirma que os conteúdos escolhidos como aqueles a ensinar sofrem verdadeiras criações didáticas ao adentrarem em outro terreno, no nosso caso, na escola/sala de aula. Tudo isso ocorre porque o saber produzido é ressignificado na prática, por meio da didatização dos objetos de saber. Isto resulta em novas definições do saber a ensinar, de modo a, como afirmou o autor, “restabelecer a compatibilidade entre o sistema de ensino e seu ambiente, entre a sociedade e a escola” (CHEVALLARD, 1991, p. 26).

Entretanto, o percurso que se estende do saber científico ao efetivamente ensinado pode acarretar alterações conceituais. Cabe, então, ao docente exercer, segundo Chevallard (1991), a vigilância epistemológica para que as distorções não ocorram ou sejam amenizadas. Sobre esse assunto, o autor segue realçando que

O conceito de transposição didática, enquanto refere-se à trajetória do saber sábio para o saber ensinado, e, portanto, a eventual distância obrigatória que os separa, testemunha o questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se torna a sua primeira ferramenta. Para a didática, é uma ferramenta que permite reconsiderar, examinar as evidências, colocar em xeque as ideias simples, se livrar de familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

Ao exercitar tal vigilância, o autor assevera que o docente preserva a distância existente entre o saber científico e o saber a ensinar, ao mesmo tempo em que estabelece a relação entre o objeto e sua abordagem didática, refletindo sobre o que e como ensinar de forma que seja possível preservar a fidelidade ao conceito. Entretanto, compreendemos que, na contramão dessa concepção, cada professor, com base no conhecimento construído ao longo de sua trajetória, cria e ressignifica esse saber a ensinar numa teia extremamente complexa que não se permite ser apreendido por completo. Assim, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que decidirão, apoiados em suas experiências, quais ações didáticas serão fabricadas para cada situação específica (FERREIRA, 2005b).

Nesse sentido, Chevallard (1991) afirma que há certa dinâmica no funcionamento didático do saber escolar, pois, enquanto a produção de saberes está voltada para a busca de resolução de problemas trazidos pelos pesquisadores, a esfera do ensino tenta estabelecer uma relação didática entre os objetos de ensino, remetendo-os àquilo que já é conhecido pelo estudante e, ao mesmo tempo, apresentando-os algo novo. A superação desse paradoxo, na ótica do autor, pode significar o sucesso do processo de aprendizagem. Como não se pode modificar o estudante, muda-se o saber objetivando a aprendizagem. Segundo Chevallard (1991, p. 42), isto pode ser feito de duas formas: “uma mais simples, na tentativa de eliminar a dificuldade quando ela aparece, e uma forma mais complexa que seria por meio da reorganização do saber, considerando uma nova constituição dos conteúdos”.

Diante dessa especificidade da dinâmica escolar, Chevallard (1991) apresenta a cronogênese do saber, no qual o docente poderia prever e decidir sobre a introdução de novos objetos de ensino, em um tempo marcado pelo ritmo didático imposto institucionalmente. Esse fenômeno está alicerçado no fato de que o docente estabelece mais relações entre os conteúdos e está em um patamar hierárquico de conhecimento maior que o estudante e isto o instrumentaliza para programar o tempo de ensino e aprendizagem. O professor domina o saber a ensinar em um nível mais

abstrato que o estudante; além disso, ele também precisa compreender o modo de ensiná-lo. Esse posicionamento diferenciado permite ao docente “atos concretos de poder, no nível mesmo dos conteúdos de saber específicos” (CHEVARLLARD, 1991, p. 74).

Entretanto, sabemos que este processo de ensino e de aprendizagem é dotado de uma complexidade cognitiva que não se constitui em atos sequenciais e nem tampouco lineares. Conforme realça Oliveira (2010, p. 35) “ajustar o tempo escolar ao tempo de aprendizagem, se constitui como um processo dinâmico, marcado por contínuos conflitos cognitivos.”. Para Chevallard (1991), é fundamental compreender como acontece o fluxo do saber dentro do sistema didático para, assim, garantir a possibilidade de ensino. Existe a necessidade de uma compatibilização entre o sistema e o entorno social, passando pela noosfera. Nesse trabalho de interface, acentua o autor que a noosfera viabilizaria a manutenção no plano do saber.

Para discutir esse processo, o autor traz a ideia da relação entre o saber científico e o saber da sociedade, ou seja, aquele sem a mediação escolar. Para ele, quanto mais o saber ensinado se afasta do saber científico, mais a sua legitimidade é questionada pelo entorno social, pois se torna obsoleto, trazendo uma perigosa aproximação com o saber da sociedade. Em síntese, a ideia seria sustentar “o saber ensinado em um ponto mais ou menos equidistante entre o saber científico e o saber da sociedade, trazendo autenticidade ao sistema didático” (CHEVALLARD, 1991, p. 28).

Ao didatizar o saber a ensinar, o docente mobiliza não só o saber prescrito, mas o reconstrói a partir de sua expertise profissional, o que torna esse processo multifacetado, distanciando-se, desse modo, da pretensão de Chevallard (1991) em evitar o que denomina de criações didáticas. Nessa perspectiva, o professor será, segundo o autor, o elo entre o saber a ensinar e o efetivamente ensinado, já que esse sujeito busca compreender, organizar, sistematizar e formalizar esse conhecimento, adaptando-o e tornando-o ensinável numa linguagem que atenda ao cotidiano em que atua. Com isso, trazemos o que esclarece Ferreira (2003): que o saber efetivamente ensinado é dotado de configurações próprias que atendem às demandas escolares; e o que pontua Chartier (2007): o saber experiencial é marcado por uma coerência pragmática e, nesse sentido, se distancia do teórico. Assim, entendemos que, tanto no contexto da formação inicial como da continuada, o saber ensinado não é uma

reprodução daquele preconizado para ensinar, ou seja, as prescrições oficiais, os materiais que organizam esse conhecimento.

Considerando a cadeia da transposição didática e compreendendo o saber mobilizado na ação – ou seja, aquele que é efetivamente ensinado possui, conforme realçamos anteriormente, singularidades – objetivamos, nesse estudo, analisar como se dá o processo de didatização ancorados nas orientações dos programas Alfa e Beto e o PNAIC, sobretudo num contexto histórico que vem realçando a perspectiva de alfabetizar letrando.

O saber docente é constituído de pluralidades e construído nas suas diversas relações: temporais, pessoais e profissionais, bem como é marcado pela heterogeneidade, envolve conhecimentos multifacetados, constituídos, também, pelos saberes disciplinares que correspondem às construções sociais e que vêm sendo tecidos na formação inicial e continuada. Além desses, compõem esse mosaico aqueles vinculados ao currículo, apresentados sob a forma de programas escolares (conteúdos e métodos) em que os professores constroem uma expertise quanto aos processos didáticos e, por fim, os saberes experienciais baseados no trabalho cotidiano do professor, na interface com o objeto de conhecimento, bem como com o sujeito aprendente (TARDIF, 2002). Logo, fica evidente que o saber constitutivo do professor é múltiplo e assume concretude no espaço de sua atuação (TARDIF, 2000).

Por reconhecermos que a prática realizada na sala de aula, ou seja, o saber efetivamente ensinado é marcado por apropriações dos diferentes objetos de saber, propomo-nos a estabelecer um diálogo, no corpus teórico, com o conceito da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1985). Por essa razão, ao contrário do que apregoa a teoria da transposição didática, considerando algumas contribuições de Chevallard (1991), não se pode tratar os professores como técnicos executores que, de forma passiva, receberão algo pronto e acabado para ser transmitido no cenário de sua atuação.

Assim, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que assumirão maior protagonismo quanto às decisões didáticas, ainda que seja por meio da fabricação de táticas de sobrevivência, conforme assinala Certeau (1994), cuja contribuição caminha justamente na direção de captar essa arte de fazer realizada pelos sujeitos. Ao mesmo tempo em que o docente entende que existe um lugar de referência autônomo, a dinâmica de funcionamento aponta para interferências externas. Portanto, o docente assevera a relatividade dessa independência frente ao

espaço e, é nesse momento que, por ter uma expertise, aciona as táticas. Essas invenções cotidianas representam maneiras diferentes que esses profissionais atuam frente às políticas impostas, reorganizando, desse modo, o cotidiano por meio de suas práticas. Pensando nisso, como se dá a tessitura da prática docente diante de políticas educacionais de formação, tais como o Alfa e Beto e o PNAIC?

Certeau (1994, p. 34) considera que são as “representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo em que a exprimem”. Para discutir uma determinada política, é preciso considerar o lugar de onde se fala, e este não pode ser o do pesquisador. Segundo esse autor, é necessário reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (p. 222).

Entender a teoria de Certeau (1994) significa considerar a forma como o autor compreende as práticas culturais cotidianas, resgatando as táticas e artes de fazer dos consumidores e que acontecem quase que de forma invisível, porém representam uma invenção do cotidiano da vida numa sociedade de consumo. Essa teoria formaliza as práticas cotidianas, bem como as relações sociais formadas por ações fabricadas e recriadas pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o autor analisa as práticas do ponto de vista das modalidades de ação, da formalidade e lógica que as permeiam, buscando quais as maneiras de pensar e agir.

Certeau (1985) definiu a formalidade das práticas no âmbito das estratégias e das táticas. As estratégias seriam um tipo característico de saber que sustenta e determina um lugar próprio, como por exemplo, os documentos oficiais e/ou saberes a serem ensinados como uma etapa da cadeia da transposição didática. Enquanto as ações estratégicas definiriam os projetos e programas de alfabetização nas escolas, as ações táticas estariam relacionadas às formas pelas quais os atores (professores e estudantes) fabricam o cotidiano escolar com uma dinâmica própria, singular, que diferencia, inclusive, as instituições ainda que estejam vinculadas a uma secretaria de educação.

Intentamos avançar na análise das práticas cotidianas de alfabetização com base no olhar aguçado sobre a tessitura dos saberes e das mudanças didático-pedagógicas ocorridas na realidade escolar. Com o intuito de analisar práticas de alfabetização no contexto da organização escolar, adotamos, também como aporte teórico, a perspectiva da construção dos saberes na ação, a partir de algumas contribuições de Anne Marie Chartier (1998; 2000; 2002; 2007). Nessa perspectiva,

segundo Chartier (2000), o professor alfabetizador constitui suas práticas a partir de reinterpretações acerca das proposições oficiais. Segundo a autora, as mudanças nas práticas de ensino são resultantes tanto daquelas de natureza didática, referentes às transformações nos objetos de conhecimento (conteúdos), como àquelas de natureza pedagógica (relativas à organização do trabalho pedagógico do professor, formas de avaliação, de agrupamentos, entre outros).

Na defesa de que o saber docente é caracterizado por uma coerência pragmática, não teórica (CHARTIER, 2007), é que a autora reitera que o trabalho pedagógico desse profissional se sustenta na troca de receitas validadas pelos colegas e produzidas no cotidiano escolar. Essas receitas assumiriam maior flexibilidade e diálogo com as insurgências do espaço de atuação, ao contrário das prescrições oficiais. As práticas validadas pelas conexões estabelecidas com os pares possuem um valor de uso e também de troca, uma vez que elas têm origem em “um processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como lócus de produção de conhecimentos e não de reprodução do já sabido, já dito, já instituído” (GARCIA, 2003, p. 46).

Em suma, os docentes se apropriam das estratégias para, assim, fabricarem táticas de sobrevivência em seu cotidiano. Acreditamos que, a partir dos elementos aqui abordados ao tratarmos de fabricação e apropriação dos saberes da ação no cotidiano escolar, pretendemos entender as especificidades das práticas de alfabetização de duas docentes participantes dos programas Alfa e Beto e PNAIC. E, constituindo outro pilar teórico de nosso estudo, seguimos com o debate acerca da história da alfabetização, atentando-nos, também, para a formação docente nesse percurso.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR NESSE CAMPO

Nessa seção, serão abordados diversos sentidos atribuídos ao ensino inicial da leitura e da escrita desde o final do século XIX até os dias atuais, estabelecendo conexões desse percurso com a formação do professor alfabetizador.

Conforme Mortatti (2008), a história da formação do professor alfabetizador está diretamente relacionada à trajetória dessa área. Aspectos didático-pedagógicos,

principalmente àqueles relativos aos métodos de alfabetização e à formação de professores, ficaram marcados pelas contradições nos sentidos atribuídos ao ato de ensinar a ler e escrever. A questão em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessa relação complexa que envolve permanências e rupturas entre modernos e antigos modos de alfabetizar, em diferentes momentos históricos. Com a finalidade de compreender a história da alfabetização no Brasil e dos correspondentes sentidos que foram atribuídos à formação do professor alfabetizador, serão considerados, na presente sistematização, os quatro momentos sugeridos por Mortatti (2000).

O primeiro deles, intitulado pela autora como a metodização do ensino da leitura (1876-1890) realça que, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, a corte portuguesa assumiu o ensino, objetivando organizar a instrução pública no intento de formar o sujeito para o Estado e não mais para a Igreja. Para o ensino da leitura, eram utilizados, nessa época, métodos sintéticos (da parte para o todo) com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), de acordo com a ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, era dada a ênfase ao ensino da caligrafia e ortografia¹, realização de cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

O primeiro momento também se caracterizou por um processo de metodização do ensino da leitura e da escrita, no qual se destaca a atuação do professor Antônio da Silva Jardim que criticou e combateu os métodos de marcha sintética que, até o momento, eram utilizados para o ensino da leitura. Nesse contexto, o professor defendeu o método João de Deus, centrado na palavração (parte da unidade linguística palavra) e no uso da cartilha maternal².

Silva Jardim preocupava-se em “enfatizar a importância da aprendizagem da leitura, através da instrução pública, do método intuitivo³ e da ideia de nacionalização do sistema de educação e dos livros para a escola” (MORTATTI, 2000, p. 45). É importante ressaltar que, neste período imperial, o ensino da leitura estava em

¹ De acordo com Mortatti (2000) o ensino de ortografia se dava a partir do Acordo Luso-brasileiro de 1945.

² Cartilha escrita pelo poeta português João de Deus e publicada em Portugal em 1872. Na cartilha “há um progresso da silabação de ensinar o alfabeto por partes” (MORTATTI, 2000, p. 64).

³ Para Silva Jardim, o método intuitivo ou objetivo se refere ao “ensino escolar e a ideia de necessária nacionalização do sistema de educação e dos livros para a escola” (MORTATTI, 2000, p. 45).

primeiro plano, enquanto o ensino da escrita estava limitado à assinatura do nome ou ao treino da caligrafia. De acordo com Mortatti (2004), o ensino da leitura se baseava, predominantemente, nos métodos da soletração e da silabação, os quais eram tidos como rotineiros e de tradição herdada.

No que tange à formação dos professores, esperava-se que esse profissional aprofundasse seus conhecimentos a partir da leitura de clássicos, indicando um perfil de docente ideal para o processo de ensino da leitura. Sobre esse assunto, Viana (2009, p. 23) acentua que

O que se exigia de conhecimento para formação do professor alfabetizador, no período pombalino, era um ensino da escrita associado ao ensino da leitura; um conhecimento apurado a respeito da qualidade dos papéis, das tintas, dos adereços, o uso de textos para alfabetizar, exercícios de coordenação psicomotora e um vasto conhecimento das habilidades linguísticas de retórica, gramática, ortografia e caligrafia.

Esse primeiro momento se estendeu até o início da década de 1890 e nele se tinha um ensino da leitura que envolvia a questão do como relacionado ao que ensinar da época. É importante destacar, e Villela (2000) chama a atenção, que apesar dos esforços empreendidos naquele contexto social e educacional, para a grande maioria dos habitantes do país, a “iniciação nas primeiras letras continuava não sendo possível, ou continuava sendo resolvida na esfera privada, isto é, ficava por conta das famílias, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada” (p. 98).

O segundo momento, destacado por Mortatti (2000), é marcado pela institucionalização do método analítico e se estendeu, oficialmente, de 1890 até a década de 1920. Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, e o advento da monarquia constitucional, algumas deliberações foram tomadas no que tange à gratuidade da instrução primária e à definição de métodos e recursos da alfabetização. Mortatti (2004, p. 52) realça que

A gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei em 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que essa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos.

Era exigido do professor um domínio do ler, escrever e contar associado a princípios morais; porém, se ele não dominasse tais áreas deveria, segundo o Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), capacitar-se em curto prazo e às custas de seus ordenados nas escolas das capitais (VIANA, 2009). Com esse Decreto, é possível observar os primeiros indícios da necessidade de uma formação continuada do professor alfabetizador, legitimando os conteúdos específicos que seriam necessários para o ensino e exigindo do docente o domínio desse conhecimento.

A partir da Proclamação da República em 1889, a questão da formação dos cidadãos por meio do processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita torna-se pauta da nova ordem política, com o objetivo de reverter o atraso do Império. Com isso, houve uma recorrência discursiva da necessidade de combater o tradicional e o antigo, como causa dos males da época e a necessidade de fundar o novo. Nesse contexto, buscou-se um método para ler e escrever que fosse o mais coerente com a excelência do regime republicano. O ensino passou a ser submetido “à organização metódica, sistemática e intencional, se tornando importante e estratégico para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Assim, em meados de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo e, com a ela, a inauguração da Escola Modelo do Carmo (1890) e do Jardim da Infância (1896). A base didática dessa reforma estava na formação teórica e prática que deveria acontecer nessa instituição, direcionada para uma elite de professores primários, inclusive dos já em exercício, mas não habilitados. Muitos docentes formados por essa instituição passaram a defender o novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, multiplicando-o por meio das missões de professores paulistas nos demais estados do país.

De acordo com o defendido por esse modelo, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo para, depois, proceder-se à análise de suas partes constitutivas. No entanto, os modos de fazer do método dependiam do que seus defensores consideravam como o todo: a palavra, ou a sentença, ou o conto. Com a institucionalização do método analítico e a organização de um sistema de ensino, surgiu a demanda de produção de cartilhas e livros que atendessem a especificidades

linguísticas e culturais, sempre buscando adequar às instruções oficiais (MORTATTI, 2008).

Considerando ainda esse segundo momento, Viana (2009) entende que o professor alfabetizador deveria conhecer, com propriedade, os fundamentos e aplicação do método analítico, destacando a necessidade de investimento em formação inicial e continuada por meio de materiais de orientação didática e de formação do magistério nas escolas normais institucionalizadas. É notório que a formação dos professores visava o convencimento desses profissionais acerca da excelência do método analítico para o ensino da leitura, porém, é sabido que, mesmo tendo esse eixo aparentemente hegemônico, não deixaram de ser utilizadas antigas perspectivas para o ensino.

O terceiro momento ficou conhecido como alfabetização sob medida e alcançou meados dos anos de 1920 até o final da década de 1970. Após a Reforma Sampaio Doria (meados dos anos 1920), que propunha uma revolucionária ideia de autonomia didática, muitos docentes começaram a buscar novas propostas para solucionar os problemas dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o método analítico se mostrava insuficiente para a demanda existente.

Conforme aponta Mortatti (2000), muitos professores, buscando conciliar os dois tipos de métodos de ensino da leitura e da escrita (sintético e analítico), passaram a utilizar aqueles denominados mistos ou ecléticos. A disputa entre os defensores daqueles modelos foi se diluindo à medida que se acentuava a relativização da importância do método, dando lugar às bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* (1934), escrito por Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Segundo Mortatti (2000, p. 151),

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau, que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõem, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alunos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

Em decorrência disso, o processo de ensino da leitura e da escrita possuía um caráter instrumental, centrado em como se ensina a ler e escrever, considerando o

nível de maturidade da criança que aprendia. O método de alfabetização estava subordinado ao nível de maturidade das crianças em turmas supostamente homogêneas⁴.

A partir da década de 1930, no período conhecido como Estado Novo, os processos de urbanização, industrialização e imigração causaram uma explosão populacional e escolar. O ensino da leitura e da escrita se tornou um campo disputado por interesses divergentes “que, por um lado, viam nessas habilidades um potencial para domesticação e inculcação ideológica, enquadramento social e, por outro, libertação da opressão social e transformação do quadro político” (VIANA, 2009, p. 41).

Tendo como modelo o primeiro instituto de educação do país, criado em 1932 por Anísio Teixeira, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto de Educação e assumiu uma nova organização para a formação do magistério primário. Dentro desse Instituto de Educação, existia a Escola de Professores que se destinava à formação pedagógica de grau superior, oferecendo cursos para a formação de diretores e inspetores escolares e, posteriormente, para a especialização em alfabetização. Também fazia parte do Instituto a Escola Primária, que era um local de treino profissional, onde os professores primários podiam observar, experimentar e praticar os métodos e processos de ensino. O Instituto de Educação ficou reconhecido com uma escola normal superior e de inovação educacional (MORTATTI, 2008). Podemos dizer, com base na literatura eleita nesse estudo, que é, nesse período, que a profissionalização docente deu seus primeiros passos.

A fim de se adequar à Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o Instituto de Educação recebeu a denominação de Curso Normal com duração de três anos e a inclusão de professores que atuavam, mas não tinham formação. Diretamente relacionada com a nova organização e os novos fins do Instituto de Educação, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria acontecer nas escolas normais e nos Institutos. Nesse terceiro momento, foi conferido, institucionalmente, tanto à alfabetização quanto à formação de professores, o status acadêmico-científico, subordinando o ensino às condições individuais de aprendizagem dos estudantes e autorizando ao professor um discurso investigativo e especializado.

⁴ Entretanto, essa *homogeneidade* não era real, uma vez que existiam turmas heterogêneas, porém essa singularidade era desconsiderada pelo contexto.

Entramos no quarto momento, cuja ênfase recaiu sobre a discussão da alfabetização ancorada na perspectiva construtivista, no processo de desmetodização e na busca pela reinvenção desse campo. Esse período teve início na década de 1980 e segue até os dias atuais, conforme enfatiza Mortatti (2000).

Visando um correlato teórico-metodológico, surge o pensamento construtivista, vinculado também ao processo de alfabetização, por meio das pesquisas sobre a teoria da psicogênese da língua escrita⁵ desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e divulgadas no Brasil em 1985. Os resultados dessas pesquisas trouxeram uma ruptura com o pensamento e as práticas de alfabetização até então presentes nas orientações oficiais, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. O sujeito aprendente assume protagonismo nesse processo, de modo que se impulsiona um abandono das teorias e práticas tradicionais, e se evidencia a desmetodização do processo de alfabetização com severos questionamentos à legitimidade até então atribuída às cartilhas.

Essa mudança de foco no processo de ensino inicial da leitura e da escrita, deslocando a pergunta do como se ensina para o como a criança aprende a ler e escrever, fez com que a teoria da psicogênese ganhasse espaço no cenário educacional brasileiro, assumindo um caráter de metodologia de ensino e, como descreve Morais (2012), houve uma intensa divulgação dos estágios da psicogênese, sem que isso resultasse em uma didática da alfabetização. Embora Ferreiro e Teberosky não tenham prescrito uma metodologia ou sequer inventariado práticas pedagógicas no campo da alfabetização, houve uma disseminação da teoria por essa perspectiva, agora engendrada nas propostas curriculares. Um exemplo que podemos realçar foram as pesquisas da professora Esther Pilar Grossi, por meio do Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, de uma série de propostas de intervenções didáticas para os níveis psicogenéticos por meio da Trilogia das Didáticas (1990). A partir de então, iniciou-se um esforço por parte de autoridades educacionais e das universidades para a divulgação de artigos, livros, vídeos e cursos

⁵ Psicogênese da língua escrita é o título recebido em português do livro oriundo dos relatórios de pesquisas coordenadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1970. As pesquisadoras por um viés psicolinguístico, partiam da premissa piagetiana de que todo conhecimento possui uma gênese. As pesquisas envolveram entrevistas individuais com 108 crianças argentinas de 4 a 6 anos, classificadas como de classe baixa ou classe média, sendo que o método utilizado foi inspirado no método clínico desenvolvido por Jean Piaget, adaptado para aferir hipóteses das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 28).

de formação continuada com o intuito de institucionalizar, na rede pública, a apropriação dessa perspectiva de inspiração/influência construtivista.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, buscando atender às urgências sociais e políticas advindas após o fim da ditadura militar, as discussões e análises acerca dos problemas educacionais começaram a abranger aspectos de diferentes áreas do conhecimento, tais como sociologia, filosofia, história. Como sinaliza Mortatti (2004, p. 70), passou-se a enfatizar a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade e era preciso

buscar a superação tanto da consciência ingênua – relacionada à concepção de escola redentora, ou seja, uma escola por meio da qual acreditava, ingenuamente, poder solucionar todos os problemas políticos, sociais e culturais – quanto da consciência crítico-reprodutivista – relacionada à concepção de escola reprodutora, ou seja, uma escola que era objeto de severas críticas, justamente porque reproduzia e ensinava a ideologia dominante e as desigualdades existentes de classes.

Ao garantir o acesso das camadas populares à educação escolar, houve uma complexificação das realidades vividas nesse cotidiano, pois todos os sujeitos deviam ter acesso a essa instituição, exigindo, desse modo, um ensino personalizado que suprisse as possíveis lacunas de aprendizagem. No entanto, a escola não conseguiu atender, com qualidade, essa demanda, acentuando o fracasso escolar da população, especialmente na passagem da 1ª para 2ª série. Nesse cenário de tentativa de massificação do ensino, iniciativas foram sendo tomadas tanto no cenário educacional quanto no político, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) com inúmeros avanços para a educação, tornando-a direito de todos, dever do Estado e da família. Seguindo sua premissa de oferecer acesso à escola para todos, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996 que “estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. A escola é situada no centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras” (BRASIL, 1996, p. 35-36).

Com finalidade de garantir o acesso à escola pública de qualidade para todos, princípio de legalidade previsto no Art. 87 da LDBEN, foram criados também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN com o “objetivo de orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais” (BRASIL, 1997, p. 35).

Conforme sinaliza Mortatti (2008), além dos tradicionais métodos de alfabetização, passaram a ser combatidos também os efeitos da LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), implementada no sistema educacional brasileiro durante o período da ditadura militar, que promovia uma perspectiva tecnicista e profissionalizante para a formação do professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Com o objetivo de reverter esse caráter técnico e profissionalizante da formação dos professores, ao final da década de 1980, foram criados alguns Centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (Cefam) que visavam contribuir com a qualidade da formação dos professores das séries iniciais. Entre os saberes necessários aos professores formados por esses Centros estavam os “fundamentos da perspectiva construtivista, em especial, a fundamentação teórica centrada na psicologia, e uma tentativa de didática construtivista” (MORTATTI, 2008, p. 47).

Neste esforço de divulgação do novo ideário construtivista e reconhecendo o professor como elemento essencial na promoção da aprendizagem dos estudantes, foram oferecidos inúmeros cursos de capacitação⁶ em serviço aos professores alfabetizadores. Dentre eles, o Projeto Ipê que utilizava fascículos e programas televisivos e para o qual foram editadas várias versões até o ano de 1990 quando foi substituído pelo projeto Alfabetização: teoria e prática (MORTATTI, 2008). Entretanto, essas formações tinham uma abrangência mais regional, centralizadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Paralelo a este esforço de coesão do discurso oficial, no final da década de 1980, surgem autores que, gradativamente, também acrescentaram à perspectiva construtivista alguns aspectos interacionistas baseados na psicologia soviética de Vygotsky e Luria, “entendida como possibilidade de preencher a lacuna em relação ao social, pouco enfatizado no construtivismo” (MORTATTI, 2008, p. 272). No âmbito da perspectiva interacionista, merecem destaque João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamante Smolka que trouxeram reflexões e propostas para o ensino da língua. Ambos os autores abordaram a alfabetização como um processo discursivo com enfoque nas relações de ensino do como para o porquê e para quê ensinar e aprender a língua escrita. Conforme Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014, p. 23),

⁶ Seguindo a perspectiva histórica, utilizamos o termo corrente: *capacitação*.

[...] se caracterizou e ainda se caracteriza como “contra hegemônica, porque foi formulada com base em outro paradigma teórico. Funda, assim, novos sentidos para os conceitos de leitura, escrita e texto, propiciando a formulação de questões não restritas a como se ensina, nem como se aprende, porque visam a responder aos diferentes aspectos dessa atividade especificamente humana e política: por que, para que, quem, para/com quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender (língua portuguesa e literatura).

Dessa forma, o conceito ampliado e diferenciado de alfabetização nas perspectivas construtivistas e interacionistas passaram a configurar o discurso oficial para o ensino da leitura e da escrita nos PCN a partir de 1996. Esse documento oficial salienta a necessidade de rever as práticas tradicionais de alfabetização inicial e de língua portuguesa, buscando atender os avanços científicos ocorridos no campo (BRASIL, 1997). Também a partir desse momento histórico, situam-se as primeiras formulações da palavra letramento para conceituar um processo dentro do ensino da leitura e da escrita que não poderia ser contemplado apenas pela palavra alfabetização. Soares (2016, p. 15) assevera que

Uma das primeiras ocorrências está em um livro de Mary Kato, 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. Dois anos mais tarde, em um livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Com isso, acontece um salto qualitativo na apropriação da leitura e da escrita: o conceito de letramento despertou para a importância de desenvolver as habilidades necessárias para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Verifica-se uma fusão no conceito de alfabetização em direção ao de letramento, ou seja, “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 34). Destacamos que passou a ocorrer uma prevalência do conceito de letramento, o que teve implicações nas práticas envolvendo esse novo campo já que houve, de certo modo, o entendimento de que o letramento assegurava também as especificidades da área de alfabetização.

Nesse cenário, segundo Leite e Colello (2010), houve uma situação de aparente conflito. É inegável o reconhecimento do papel social e crítico que o conceito

de letramento trouxe para a alfabetização, ao mesmo tempo que é necessário, como propõe Soares (2003), reinventar o conceito de alfabetização. Para assumir essa reinvenção, é primordial rever os processos de ensino e de aprendizagem que têm predominado nas salas de aula, reconhecendo a necessidade de estabelecer uma distinção, conforme sinaliza Soares (2016), entre as facetas da alfabetização e do letramento.

É nesse contexto de reinvenção do processo de alfabetização que as discussões sobre a possível relação existente entre a formação e a atuação do professor alfabetizador com o desempenho dos estudantes se tornam mais evidentes. Esse profissional retoma o seu papel como protagonista, mediador na promoção da aprendizagem. Por isso, na década de 1990, o sistema educacional brasileiro assumiu a responsabilidade da formação profissional e do desenvolvimento de pesquisas e estudos, por meio das universidades, institutos e escolas técnicas, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação básica.

A oferta de cursos e programas de formação continuada recebeu certo destaque na instituição do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009) e na implementação do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). É notório, portanto, o interesse do Estado em criar programas de intervenção específicos para a alfabetização como os lançados pelo governo federal e secretarias municipais: Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001); Pró-letramento (BRASIL, 2005); o Praler (BRASIL, 2009), entre outros que serão discutidos com mais detalhes na próxima seção.

É perceptível que a história da alfabetização se mescla com o campo da formação docente. Entretanto, optamos por realçar alguns aspectos do primeiro eixo e dedicarmos uma seção específica para o segundo. Já adiantamos, pois, com base nessa seção, que a formação continuada do professor alfabetizador ganha características bem peculiares dependendo do projeto de educação e sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, o discurso oficial estaria justificado por questões políticas, sociais e econômicas, e não só didático-pedagógicas.

No conjunto desses impressos, chamamos a atenção às mudanças ocorridas ao longo dos anos no processo de alfabetização que levaram os alfabetizadores a retomar, compreender e dominar os conhecimentos linguísticos da alfabetização e da

relação com o letramento para dar conta da nova estruturação do ensino da língua materna. Ainda no corpus teórico, dedicar-nos-emos a esse tema.

Na próxima seção, nosso foco recai sobre programas de formação continuada de professores alfabetizadores que compuseram a política educacional nas duas últimas décadas.

1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

É sabido que a luta pela democratização da educação teve como centralidade a defesa do direito à escolarização para todos com abertura não só para o acesso, mas também para a permanência na escola, ou seja, o foco na aprendizagem desencadeou uma preocupação com a apropriação dos conhecimentos legitimados dentro e fora do contexto escolar. Pelo fato de essa realidade vir apresentando baixos índices no ensino da leitura e da escrita no Brasil, as políticas oficiais têm buscado, por meio da formação inicial e continuada de professores, a qualificação e o desenvolvimento profissional daqueles que são responsáveis pela docência nos anos iniciais.

Para Radvanskei (2016), os processos de formação continuada constituem um tempo/espço de discussões, estudos, adequações e estratégias em busca de uma nova qualificação pedagógica diante dos diferentes acessos necessários à vida em uma sociedade em processos rápidos de mudanças. Pensando nisso, partimos do entendimento de que a formação continuada é uma necessidade do trabalho docente, considerando o que sinaliza Chartier (2007) quanto à complexidade que norteia os saberes da ação, tecidos pela coerência pragmática.

De acordo com Ferreira (2012), durante a formação inicial, os sujeitos assumem o papel de estudantes em busca de conhecimentos teóricos que fundamentam o exercício profissional. Embora reconheçamos que haja também a busca por um equilíbrio teórico-prático, atentando que a inserção profissional pode ocorrer antes, durante e/ou após a formação inicial, consideramos que é na formação continuada que o cotidiano e o fazer pedagógico assumem maior centralidade e fonte de busca para responder às demandas desse contexto específico que é a escola.

Nesse sentido, a formação continuada implica um olhar na/para e sobre as práticas pedagógicas, problematizando e compreendendo as situações dentro do

espaço escolar; um exercício constante de reflexão, auto avaliação e formação profissional. Apesar desse tema, Ferreira (2012, p. 12) realça que

[...] dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano.

Entretanto, segundo Imbernón (2012), a formação de professores requer um debate sobre a docência como processo contínuo e dinâmico, sendo ela um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não decisivo. Por quê? Conforme sublinhamos nesse estudo, a prática docente é permeada por uma complexa tessitura que culmina numa coerência pragmática (CHARTIER, 2007) que, por vezes, distancia-se das teorizações pela própria singularidade do espaço, dos sujeitos envolvidos, e dos saberes (CHEVALLARD, 1991). A formação continuada alcança funcionalidade quando dialoga, intrinsecamente, com os cenários de atuação do professor numa relação marcada por aprendizagens dos diversos sujeitos envolvidos.

A teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994) nos permite entender que, nessa dinâmica, não há espaço para hierarquização dos saberes. Para Tardif (2002), os professores possuem saberes plurais que auxiliam na formação crítica, reflexiva e auto formativa. O conhecimento didático se torna importante nesse processo formativo e no cotidiano escolar, representando uma base central no trabalho desse profissional. Nesse mesmo contexto, a formação se dá, pela via da profissionalização, na construção individual e coletiva marcada por elementos da vida pessoal e das demandas sociais. O professor é visto como um sujeito que aprende uma profissão e, assim, é reconhecido como profissional (NÓVOA, 1992).

Chartier (2007) também aponta a importância da reflexão das práticas, observando o contraste entre os saberes teóricos e práticos. De acordo com a autora, os professores ancoram seus fazeres mais no diálogo com os pares do que na relação que mantêm com as contribuições dos didatas, considerando o processo formativo. Nesse contexto, a reflexividade é um movimento necessário para que o professor mobilize seus saberes que, de acordo com Evangelista (2016), versa sobre os conhecimentos que aqueles profissionais já possuem a respeito de seu ofício, porém, com a necessidade de entender que esses são mutáveis.

Considerando tais conotações, o que vem sendo veiculado no discurso oficial é uma formação continuada voltada à qualidade no ensino; porém esta, por vezes, tem sido refém dos resultados das avaliações em larga escala. A maioria das ações relacionadas à formação do professor alfabetizador está voltada ao melhoramento dos baixos indicadores relativos aos processos de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, o discurso da formação estaria justificado por questões políticas, sociais e econômicas. Assim, a profissionalização, a formação continuada ganha características peculiares e assumem práticas bem desafiadoras, a depender do projeto de educação e de sociedade que se pretende construir.

Dessa forma, surgem intensificadas ações voltadas para a formação continuada dos professores e investimentos educacionais com a justificativa de combater o fracasso escolar. Tais argumentos estão explícitos nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, no que tange à necessidade de investimentos na formação docente para melhoria da qualidade da educação, assim como também consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, que enfatiza a responsabilidade da formação continuada na atualização e aprofundamento teórico, metodológico e das questões educacionais, fundantes para o trabalho docente (BRASIL, 2001).

A partir dessa perspectiva, surge, em 1999, o Programa Parâmetros em Ação, desenvolvido pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), que tinha como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999a).

A formação foi diferenciada conforme as modalidades de ensino: para os professores da primeira à quarta-série foi realizada a formação Alfabetizar com Textos que estava sustentada nos moldes do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O programa tinha como pressupostos didático-metodológicos o ensino da leitura e da escrita por meio dos diversos gêneros textuais, considerando o processo de evolução da escrita alfabética e o trabalho com agrupamentos de estudantes (BRASIL, 1999b). Ainda de acordo com o Guia de Formação, a cada módulo estudado, esperava-se que o professor alfabetizador fosse capaz de “reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos e aprofundar o conhecimento sobre os

processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização” (BRASIL, 1999b, p. 21).

Dessa forma, percebemos que o Programa Parâmetros em Ação se tornou um meio de divulgar e propagar, entre os professores alfabetizadores, “o discurso construtivista, que nem sempre condizia com as efetivas práticas dos docentes em sala de aula” (PEROVANO; COSTA, 2017, p.166). Mesmo após a criação dos PCN e do programa de formação Parâmetros em Ação para a Alfabetização, a qualidade da formação profissional dos professores alfabetizadores continuou sendo um tema em evidência devido à ausência dos efeitos esperados, segundo afirma Campos (2006).

Ainda na tentativa de solucionar os problemas do fracasso da alfabetização, em 2001, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação formulou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001). Partindo das orientações oficiais advindas dos PCN, o PROFA desenvolveu uma perspectiva voltada às diferentes metodologias propostas na alfabetização, visando à construção da leitura e da escrita, de modo a entrelaçar aspectos cognitivos com o aspecto do desenvolvimento emocional, da interação social e da funcionalidade da leitura e escrita.

De acordo com o Guia de Orientações Gerais (BRASIL, 2001), o PROFA trabalhou com a proposta de alfabetização para o letramento, considerando a dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado. Esse Programa possuía uma organização metodológica de ensino diversificada, utilizando “nomes próprios, escrita de listas, textos que os alunos sabem de cor, transformação e análise de textos diversos, reflexão sobre a pontuação, ortografia e revisão textual” (BRASIL, 2001, p.39).

Analisando até o momento, com base nos programas apresentados, verificamos que as políticas educacionais voltadas para a alfabetização foram pensadas e elaboradas a partir de necessidades de cada governo, diferenciando-se de um projeto que deveria ser pensado a longo prazo. Não obstante, em 2005, dentre as ações desenvolvidas pelo governo federal, foi criado o Pró-letramento (BRASIL, 2007a) direcionado aos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O programa tinha como objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos docentes alfabetizadores, propondo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e matemática.

De acordo com as orientações gerais daquela proposta (BRASIL, 2007a), para a realização dos estudos, os conteúdos foram organizados em oito fascículos na área de alfabetização e linguagem abordando os seguintes temas:

Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; alfabetização e letramento; questões sobre a avaliação; a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; a organização e o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula e o livro didático em sala de aula (BRASIL, 2007a, p. 28).

Em 2009, o MEC, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), o Departamento de Políticas Educacionais (DPE), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e demais políticas educacionais de investimento no ciclo inicial da alfabetização criaram o Programa de Apoio a Leitura e Escrita – Praler (BRASIL, 2009). Essa proposta valorizava a correspondência grafema-fonema e a construção de procedimentos de leitura em diversos gêneros textuais. O curso teve duração de um ano, com distribuição do Manual Geral do Formador e doze cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, fica evidente que os programas de formação continuada aqui apresentados expuseram intencionalidades e estruturas organizadas como se houvesse, de acordo com Santos (2014), a existência de uma relação de causa e efeito: formação continuada, mudança na prática docente e melhoria do ensino. Assim, o papel do professor alfabetizador foi redimensionado para que ele pudesse atender às exigências pedagógicas que, vinculadas às novas demandas de qualificação profissional, enfatizavam um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do ato de alfabetizar. Todavia, faz-se necessário destacar que, ainda que a formação continuada de professores seja essencial, ela não garante, por si só, a qualidade da educação. A prática docente é organizada a partir de uma tessitura que conjuga diversos aspectos, podendo contar com a formação continuada. O fato é que a prática carece, de forma sistemática, desse processo, a fim de refletir sobre suas ações didáticas.

Em se tratando do campo da alfabetização, que nem sempre esteve no centro das políticas educacionais, a formação continuada assume uma condição de destaque já que oportuniza um debate profícuo no terreno das práticas educativas. Nesse sentido, para Xavier (2018), a formação continuada tem assumido um caráter

compensatório, a fim de corrigir as disparidades e precariedades das condições iniciais da profissão. Embora saibamos que a formação continuada não é a ideal, cremos, ainda assim, que ela pode contribuir com a preparação dos docentes e elevar a qualidade da educação.

Entretanto, também é possível perceber que os programas de formação continuada aqui elencados, em sua maioria, resultaram em ações descontinuadas, sendo interrompidos e, até mesmo, alterados sem uma avaliação longitudinal dos envolvidos. Diante dessa descontinuidade, a dinâmica assumida pelas políticas públicas é de um eterno recomeço, desconsiderando a ideia da formação pessoal e profissional como um processo, sendo um movimento contínuo e dialético. Segundo Saviani (2005), a descontinuidade na formação humana nega a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais.

Por isso, destacamos a necessidade de a formação continuada tornar-se uma política pública de Estado, pensada em longo prazo, assumindo um caráter continuado de valorização do professor alfabetizador, de modo a oportunizar a construção de uma ação consciente a partir da problematização da realidade e, com isso, ampliar a sua autonomia profissional numa tentativa de superação da visão pragmatista e sem culpabilização e intensificação do trabalho do professor. Xavier (2018, p. 18) ressalta a necessidade de que as políticas educacionais de formação continuada sejam “avaliadas de forma robusta, cujos efeitos sejam amplamente conhecidos pela comunidade científica”.

A formação continuada precisa articular teoria e prática, possibilitando ao professor seu desenvolvimento profissional e pessoal, superando as práticas formativas voltadas, exclusivamente, a questões pragmáticas. Por isso, a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação (SAVIANI, 2001). Torna-se inviável transformar o sistema educativo, sem inserir um dos protagonistas nesse debate: o professor. Por outro lado, o discurso de hierarquização dos saberes objetiva anular o canal de apropriação dos saberes experienciais evidenciados pelas trocas entre os pares. Concordamos com Chartier (2007) de que há uma coerência pragmática presente no terreno da didatização do conhecimento na sala de aula. Esse, por sua vez, impõe-se ao saber teórico e carece

de ser reconhecido no processo formativo, visto que seu conhecimento pleno parece não ser possível, considerando a complexidade desse mosaico.

Como o próprio título desse estudo sugere, interessamo-nos em investigar implicações de um programa que foi implantado em 2012: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído pelo Governo Federal, visando à formação continuada do professor alfabetizador, com o intuito de elevar os índices dos sistemas de ensino, promover a qualidade e uma reflexão crítica sobre o cotidiano escolar na sua totalidade. Mais que isso, o programa buscou atender a uma antiga agenda de acordos internacionais acerca de medidas para a melhoria da Educação Básica, considerando que não podemos, enquanto país, sustentar uma realidade que não vem contribuindo, efetivamente, com a apropriação da leitura e da escrita. Seguimos com nossas reflexões a despeito dessa proposta.

1.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: SINGULARIDADES E DESAFIOS

A oferta de cursos e programas de formação continuada recebeu ainda mais destaque quando o Ministro da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que institucionalizou “a formação docente, articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades” (BRASIL, 2011, p. 3). O projeto de expansão da formação docente continuada convergia com as diretrizes expressas no parágrafo 1º do Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014), coadunando com a meta cinco que instituía a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, até oito anos de idade, assim como reafirmava o que propunha o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Na busca pela adequação ao Plano de Metas e também para contribuir com o fim do analfabetismo, o município de Sobral, Ceará, implantou uma política pública para alfabetização, cuja estratégia foi fortalecer a ação pedagógica por meio do professor alfabetizador, considerando-o como peça fundamental para garantir a alfabetização no tempo certo (BRASIL, 2007). A efetivação dessa política pública se

deu a partir da formação continuada centrada na implementação do currículo e no desenvolvimento da capacidade do professor de se tornar um mediador da aprendizagem. Em 2007, a experiência de Sobral ganhou amplitude em todo o estado do Ceará com a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Diante dos resultados alcançados, o Ministério da Educação – MEC considerou que o PAIC poderia servir de inspiração⁷ para uma antiga demanda referente à educação: o problema do analfabetismo no país.

Assim, em meados de 2012, foi instituído, pelo MEC, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa que tinha como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Segundo o Caderno de Apresentação, a intenção era assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e a prática docente e estava previsto, nesse cenário, o apoio aos sistemas de ensino dos municípios, estados e do Distrito Federal na alfabetização e letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas (BRASIL, 2012).

O lançamento do programa traz, em seu bojo, a questão referente à idade certa para alfabetizar: existiria uma idade adequada para finalizar a alfabetização? A resposta para essa pergunta perpassa por diferentes perspectivas, o que demonstra a fragilidade sobre a definição do término desse processo. O mais recente documento orientador do campo da alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016) prevê que as crianças deverão estar alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, o que ocorre, geralmente, até os 7 anos. Já as diretrizes curriculares vigentes (BRASIL, 2013) estabelecem que o período da alfabetização será organizado pelas escolas até o 3º ano do ensino fundamental, em sintonia com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), através da meta cinco. Para Soares (2016, p. 344), o que parece estar subjacente a esta variação na idade cronológica pode se dar pela “[...] impossibilidade de situar um ponto de corte no processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança em seu processo de compreensão do sistema de alfabético de escrita”. Por

⁷ Apesar do PAIC ter trazido uma proposta embrionária ao PNAIC, havia um distanciamento com relação aos encaminhamentos didáticos e pedagógicos adotado no Pacto.

isso, considerarmos, assim como a autora, que a idade certa se trata de um tempo máximo, porém não se impõe como necessário, sendo uma maneira de garantir que, depois de um certo tempo de escolarização, a criança tenha condições mínimas de prosseguir na sua trajetória escolar, buscando um meio de superar as desigualdades.

No primeiro ano de implantação do programa, a formação teórica e metodológica foi direcionada para a área de linguagem e, no ano seguinte, para matemática. Em 2015, essa proposta foi ampliada para as demais áreas do conhecimento, abrangendo arte, ciências humanas e da natureza, buscando promover a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Melo (2015) ressalta que o destaque dado às áreas de português e matemática pôde impulsionar os professores a priorizarem e intensificarem os trabalhos nesses componentes curriculares, uma vez que o programa propunha um sistema de avaliação para essas áreas, comprometendo o acesso das crianças aos outros conhecimentos “tão necessários à formação integral dos sujeitos” (MELO, 2015, p. 122). No entanto, acreditamos que a prioridade inicial dada às áreas de linguagem e matemática esteja relacionada aos baixos índices de desempenho nos eixos de leitura, escrita e cálculo, principais campos de testagem das avaliações em larga escala. Coadunando com as políticas educacionais no campo da alfabetização, o pacto buscou, em certa medida, alinhar-se com o quadro exposto pelo cenário nacional, procurando atender aos pressupostos dos resultados das avaliações externas.

O programa também previa ações que contemplavam os seguintes eixos: (i) formação continuada de professores alfabetizadores; (ii) materiais didáticos e pedagógicos; (iii) avaliações; e (iv) gestão, controle social e mobilização. O eixo da formação continuada explicitava o formato, a duração, bem como a carga horária do curso. Nesse caso, as propostas de estudos e as atividades eram ministradas pelos orientadores de estudos que participavam de um curso de formação com carga horária de 200 horas por ano, promovido pelas universidades públicas parceiras. Oficialmente, para a seleção dos orientadores de estudo, “deu-se prioridade para os professores da rede municipal ou estadual que foram tutores no Pró-Letramento” (BRASIL, 2012d, p. 33), enquanto que, para a formação dos alfabetizadores, o programa propôs um curso presencial com carga horária de 120 horas por ano (dois anos de curso) destinados a professores do 1º, 2º e 3º anos, e outro para professores de turmas multisseriadas.

O eixo materiais didáticos e pedagógicos clarificou os tipos e o fornecimento. De acordo com documento do PNAIC, coube ao MEC disponibilizar os materiais, jogos e tecnologias. Dessa forma, os livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e os manuais do professor foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD⁸ e as obras de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola conforme está explícito no Guia das Orientações Gerais do PNAIC (BRASIL, 2012d). Melo (2015) nos chama a atenção para a contradição existente na inserção das universidades na elaboração dos materiais do PNAIC, tendo, por um lado, avanços na constituição de saberes necessários à prática alfabetizadora e, de outra parte, “a separação entre planejamento e execução do trabalho docente, com pré-estabelecimento⁹ de comportamentos metodológicos e posturas teóricas que comprometem, sobremaneira, a formação do professor” (MELO, 2015, p. 137). Entretanto, não podemos negar que a participação de pesquisadores das áreas de formação docente e alfabetização/letramento denota um caráter de confiabilidade ao arcabouço teórico presente nos materiais produzidos.

O eixo das avaliações enfatizou que essa prática seria processual, de modo a ocorrer ao longo do curso e que envolveria professores e estudantes, bem como os gestores. Por meio da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização¹⁰, docentes e gestores acompanhavam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sendo que o programa também disponibilizou aos professores um caderno com orientações e sugestões, bem como exemplos para a avaliação da leitura, produção de textos, oralidade, sistema de escrita alfabética (SEA) e ortografia. Freitas (2012) assevera que as avaliações em larga escala podem se tornar verdadeiros instrumentos de regulação e controle por parte do Estado, pois a medição do desempenho estudantil assume um caráter de prestação de contas à sociedade e avaliação do desempenho dos docentes. Para Oliveira (2004), a exigência precoce de avaliações em larga escala para medir a alfabetização padroniza e limita currículos,

⁸ Atualmente é intitulado como Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), mantendo a sigla.

⁹ Foi mantida a redação original da obra.

¹⁰ A primeira versão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi aplicada em 2013, a segunda em 2014 e a terceira e última edição, em 2016, com o propósito de aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, bem como, as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Era censitária e todas as escolas e alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental eram avaliados (BRASIL, 2013b).

determina metodologias e objetiva controlar a formação docente. Acreditamos que os indicadores estatísticos evidenciam e acentuam as desigualdades regionais, sem oferecer subsídios necessários para a efetiva implantação de políticas educacionais que diminuam essas diferenças.

Por fim, o PNAIC também contou com o eixo gestão, controle social e mobilização que foi marcado por um sistema de gestão e de monitoria com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto composta por um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Também existia o monitoramento via sistema informatizado para assegurar a sua implementação. Confirma-se, pelo exposto, a intensificação da política de responsabilização meritocrática e gerencialista denunciada por Freitas (2012), em atribuir ao professor ou à escola a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do programa. Esse direcionamento de responsabilidade, tende a precarizar a formação docente, bem como desqualificar os profissionais envolvidos na operacionalização do programa.

Diante dos eixos apresentados, o PNAIC teve como objetivos

(I) Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; (II) Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; (III) Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (IV) Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; (V) Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012d, p. 27).

O programa estabeleceu, portanto, uma formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, com discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento e, relacionados a tais objetivos, apresenta como princípios gerais da formação continuada: 1) A prática da reflexividade, pautada na análise de práticas de sala de aula aliada à reflexão teórica; 2) A socialização, por meio da criação e fortalecimento de grupos de estudo durante a formação; 3) O engajamento, reacendendo o prazer em aprender, melhorando a atuação docente; 4) A colaboração, por meio de uma rede de aprendizado coletivo, exercitando a participação e o pertencimento; 5) A constituição da identidade profissional, oportunizando momentos de reflexão acerca do seu processo de formação (BRASIL, 2012d). Considerando os

princípios gerais da formação continuada apresentados, o PNAIC traz, em seu bojo, aspectos presentes nos documentos oficiais e teóricos, promovendo assim a articulação entre as dimensões teórica e prática.

No que concerne ao conjunto de desafios que o Brasil possui como nação em garantir uma educação de qualidade para todos e considerando os entraves no campo das políticas públicas de educação, bem como a abrangência da sua territorialidade, podemos apontar que o PNAIC foi (e ainda é, embora não oficialmente) uma proposta bastante ousada e com um caráter desafiador. Concomitante ao lançamento desse programa, aconteceu o anúncio da Medida Provisória nº 586/2012 (BRASIL, 2012) que versa sobre os Direitos de Aprendizagem que norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização, ou seja, na busca de ações e estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as crianças do ciclo de alfabetização. Ainda em 2012, foi elaborado o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a), iniciativa extremamente relevante e inédita nos programas de formação continuada no Brasil.

O referido documento está organizado em duas partes que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos, Objetivos de Aprendizagem, Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de seis a oito anos. A proposta do documento primou por assegurar, às crianças, o direito às aprendizagens nesse tempo de três anos do ciclo de alfabetização, bem como subsidiar a elaboração do planejamento e a organização do trabalho pedagógico nas classes de alfabetização com centralidade no ensino da leitura e da escrita.

Os direitos e objetivos de aprendizagem presentes no documento foram elaborados com base na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2012). É importante ressaltar que os princípios e pressupostos fundamentais do presente documento foram aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b).

Os quadros presentes no documento elucidam cada objetivo e direito de aprendizagem, organizando-os em torno de eixos estruturantes que compõem cada

área de conhecimento e o componente curricular língua portuguesa. O professor encontrava¹¹ uma escala contínua de desenvolvimento de cada objetivo de aprendizagem, indicando o progresso esperado durante o desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização. Explicitamos, na Figura 1, essa escala.

Figura 1 - Escala do avanço das crianças no decorrer do ciclo de alfabetização

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 22).

Nos três anos do ciclo de alfabetização, é preciso proporcionar à criança um trabalho intenso que garanta a progressão das aprendizagens de tal maneira que ela seja desafiada a aprender mais e melhor. Assim, determinada habilidade pode ser introduzida em um ano e aprofundada em anos seguintes, pois “A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para sua apropriação” (BRASIL, 2012a, p. 41).

O documento deixa claro que não é uma proposta de currículo, pois busca delinear princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes que possam auxiliar gestores dos sistemas educativos em suas práticas, e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando as situações de interação que os estudantes participam, os conhecimentos e habilidades apropriadas.

Para contemplar os quatro eixos de ensino (oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística) e aprendizagem das práticas de linguagem e língua, é necessário, conforme a proposta, promover um ensino com base em um planejamento consistente e integrado. No que concerne ao trabalho com oralidade, o documento realça que, como o estudante participa das mais diversas situações de comunicação, seja formal ou informal, esse eixo na escola pode assumir “cinco dimensões utilizadas

¹¹ Em decorrência da extinção do Programa em 2018, os Cadernos Orientadores foram retirados da página do MEC.

em situações significativas: valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística” (BRASIL, 2012a, p. 41).

Como nosso estudo prima por apreender implicações dessa proposta na prática do professor alfabetizador, consideramos crucial explicitar, de acordo com documento, os quadros com os objetivos de aprendizagem por eixo. Vejamos, na Figura 2, o que consta no campo da oralidade.

Figura 2 - Objetivos de Aprendizagem – Oralidade

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 46).

Diante dos objetivos de aprendizagem expostos no quadro da oralidade, percebemos o investimento e a valorização desse eixo como prática social tão importante quanto a leitura e a escrita, numa tentativa de desconstruir a relação de oposição entre fala e escrita, bem como buscando atividades interativas e complementares que assumem aspectos formais e informais. Marcuschi (2008) argumenta que é função da escola possibilitar o uso de formas orais em situações que a interação cotidiana nem sempre oferece, como é o caso de apresentação de

seminário, entrevistas, debate, entre outros gêneros de natureza mais institucional/formal.

No que se refere ao eixo da leitura, a orientação é por uma prática de interação social que possibilite certa autonomia ao sujeito-leitor, ajudando-o a construir sentidos e significados para compreender o mundo. É, ainda, um processo que também inclui “o trabalho de compreensão textual – assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual – mobilizando estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê” (GOODMAN, 1990, p. 17-18). Desse modo, o leitor atua, verticalmente, na compreensão textual, ou seja, constrói um sentido daquilo que lê, conforme acentua Brandão (2006) e Solé (1998).

Considerando tal premissa, o documento analisado enfatiza três dimensões da leitura: “a sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise linguística” (BRASIL, 2012a, p. 47). A dimensão sociodiscursiva se caracteriza pelo trabalho voltado ao reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos: prováveis destinatários, os contextos sociais onde circulam, os motivos que o levaram à leitura de determinado texto, dentre outros; já o desenvolvimento de estratégias de leitura se refere à habilidade de construir significado àquilo que se lê, antecipando sentidos, elaborando inferências e estabelecendo relações entre partes do texto, concepção esta que se alinha às contribuições de Solé (1998).

A terceira e última dimensão do eixo da leitura diz respeito à análise linguística que inclui compreender o funcionamento do sistema alfabético e algumas convenções ortográficas. Esses conhecimentos auxiliam na construção dos sentidos, “como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros” (BRASIL, 2012a, p. 49).

A seguir, a Figura 3 apresenta a organização dos objetivos que favorecem os direitos previstos para o eixo da leitura em cada ano do ciclo de alfabetização.

Figura 3 - Objetivos de Aprendizagem – Leitura

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

LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 49).

A despeito do eixo da leitura, constatamos a busca por oportunizar aos estudantes momentos para que possam estabelecer um vínculo positivo com esse eixo do ensino de língua portuguesa, considerando a importância de a escola ajustar o modo de realizar essa atividade ao objetivo específico, isto é, “ensinar habilidade de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). É importante frisar que a autora considera a habilidade de decodificar para além dos aspectos tecnicista e tradicionais propostos pelos antigos métodos de alfabetização.

No concernente ao eixo de produção de textos escritos, visualizamos três dimensões do ensino: a sociodiscursiva em que o estudante precisa refletir qual o tema e quais as finalidades para a escrita de determinado texto, a quem se destina e os espaços de circulação deste. Por isso, é tão importante a produção de diversos gêneros textuais.

Aliada a esta dimensão, há, também, o desenvolvimento das estratégias de produção de textos que envolve, desde as estratégias de planejamento global do texto, o processo de avaliação, revisão e, até reescrita do texto, posto que “Toda esta textualização necessita da mediação do professor, que vai ajudar o estudante a colocar no papel o que foi planejado, resgatando o contexto de produção e auxiliando nos ajustes próprios do processo de escrita” (BRASIL, 2012a, p. 50). Apresentamos, a seguir, a Figura 4, referente aos objetivos da aprendizagem descritos acerca do eixo produção de textos escritos.

Figura 4 - Objetivos de Aprendizagem – Produção de textos escritos

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 52)

A partir do exposto acerca da produção de textos escritos, é evidente a dimensão das relações entre produção escrita e análise linguística, trazendo consciência dos conhecimentos linguísticos necessários para a concretização de atividades que incidem sobre esse eixo do ensino de língua portuguesa, ao mesmo tempo em que possibilita ao estudante realizar uma “análise linguística dentro da perspectiva da discursividade, textualidade e normatividade” (BRASIL, 2012a, p. 51). Assim, há uma tentativa de privilegiar a produção de textos em situações reais de comunicação, contemplando a escrita ao longo do ciclo de alfabetização.

A partir dos PCN (BRASIL, 1997), as práticas de reflexão acerca da normatividade do uso da língua escrita assumiram um caráter mais contextualizado, conforme sublinha Geraldi (1990). O referido documento propunha que as aulas de gramática que, em muitas vezes, resumiam-se à análise sintática de orações ou memorização de regras, fossem supridas por práticas de reflexão mais significativas sobre a linguagem e a língua, ou seja, vinculando a análise linguística a textos orais e escritos.

Coadunando com essa perspectiva, a Figura 5 ilustra a progressão do ensino e da aprendizagem presente na dimensão do eixo da análise linguística voltados para os aspectos mais gerais dos textos.

Figura 5 - Objetivos de Aprendizagem – Análise linguística

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A I/A	A/C A	A/C C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	

Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 55).

É possível verificar que o texto se torna objeto de análise em seus aspectos discursivos, assim como também pode se tornar uma ferramenta para o professor apresentar determinados recursos linguísticos de funcionamento da escrita no momento de revisão/reescrita coletiva com a turma: concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso de letras maiúsculas, dentre outros aspectos elencados como objetivos de aprendizagem no eixo estruturante da análise linguística.

Sabemos que a humanidade teve que construir soluções complexas para elaborar a escrita alfabética, assim como a criança também (re) constrói, mentalmente, uma série de decisões que a ajudam a responder a duas questões: o que a escrita representa/nota? E como ela cria essas representações/notações, conforme sublinha Morais (2012). Fica evidente que o sistema de escrita alfabética (SEA) se constitui um objeto de conhecimento complexo que exige um ensino direto, explícito e sistemático, auxiliando o estudante a realizar suas representações mentais sobre as propriedades do sistema.

Na Figura 6 estão expostos os conhecimentos sobre o SEA, bem como sugestões acerca de como tratar a progressão de aprendizagem durante o ciclo da alfabetização.

Figura 6 - Objetivos de Aprendizagem – Sistema de escrita alfabética

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 57).

Considerando os objetivos de aprendizagem expostos, fica evidente que os estudantes precisam entender as propriedades do sistema alfabético, como por exemplo, que as letras não podem ser inventadas e que são diferentes de outros símbolos; uma mesma letra pode ser repetida numa palavra; certas letras só aparecem juntas de outras e nem sempre podem aparecer em qualquer posição dentro da palavra (MORAIS, 2019). Dessa forma, o professor alfabetizador precisa ter clareza e intencionalidade ao planejar as atividades. Ele pode proporcionar situações de aprendizagem que garanta à criança experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos orais.

Assim, verificamos que o acesso sistemático às propriedades do SEA também possibilita ao estudante desenvolver certas habilidades metafonológicas. Por isso, é tão necessário reinventar a alfabetização (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000) e assumir metodologias e/ou métodos, na acepção de Soares (2016), para ensinar a escrita alfabética. É também importante deixar claro que, ao enfatizarmos a necessidade do ensino sistemático do SEA, não estamos aqui, em absoluto, defendendo o movimento de retrocesso a práticas alfabetizadoras conservadoras e tradicionais e nem, tampouco, dissociando a alfabetização do processo de letramento. Entretanto, é urgente a necessidade de reinventarmos as metodologias/métodos de alfabetização utilizadas em sala de aula para, assim, mudarmos de maneira significativa a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes nessa fase inicial da escolarização.

A partir das figuras que ilustraram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos aos eixos de oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística aqui apresentados, podemos perceber que o documento analisado tenta estabelecer uma progressão de conteúdos para cada ano do ciclo de alfabetização, oportunizando um acompanhamento das aprendizagens. Estudos como os desenvolvidos por Oliveira (2010) e Perfeito (2019) já acenam para a importância de uma política curricular que prime pela discussão dessa progressão, objetivando, entre outras coisas, reduzir as desigualdades nas aprendizagens e, conseqüentemente, no âmbito social já que há discrepâncias notórias nos perfis de saída dos estudantes.

Dessa forma, verificamos que, no primeiro ano do ciclo de alfabetização por exemplo, o professor introduz as propriedades do sistema de escrita alfabética, a fim de assegurar, logo no início do ensino fundamental, o direito de o estudante operar, autonomamente, com as diferentes unidades linguísticas. Conforme acentua Moraes (2019), mesmo em casos de o estudante escrever, com segurança, palavras e sentenças, o primeiro ano não vem se mostrando suficiente para a consolidação das convenções grafofônicas. É oportuno, portanto, dar continuidade no segundo ano do ciclo e até no terceiro ano, considerando um ensino sistemático da norma ortográfica. É primordial que os professores compreendam a importância de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes no ciclo de alfabetização e, principalmente, não naturalizem a ausência de progressão daqueles que não aprendem, mas rompam com essa lógica, favorecendo, por meio de um ensino planejado e intencional, o

desenvolvimento integral desses estudantes. O estudo desenvolvido por Perfeito (2019) sinaliza bem o quanto a progressão do ensino pode favorecer as aprendizagens ao longo de um ciclo de estudos.

A partir do que pressupunha o PNAIC, o professor promove, no primeiro ano, o contato do estudante com a escrita e o ajuda a construir gradualmente os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), de modo a favorecer que cheguem, ao final do ano, com uma hipótese alfabética. No segundo ano, aprofundam e consolidam as correspondências grafofônicas e fonográficas, como também outros conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano. E, por fim, no terceiro ano, devem ser consolidadas a fluência de leitura e a agilidade na escrita, assim como a inserção das crianças em situações de produção de textos mais complexas, além do aprofundamento da reflexão sobre o SEA. Conforme Morais (2012), é possível, nessa cadeia progressiva, já introduzir o ensino da ortografia no segundo ano do primeiro ciclo, dando continuidade no terceiro, já que esse objeto de conhecimento é introduzido nessa etapa, mas diferentemente do SEA, alcança uma escolarização longitudinal.

Com isso, também compreendemos que os objetivos de aprendizagem aqui apresentados podem ser úteis ao processo de avaliação formativa (HOFFMANN, 1994) de modo a permitir, também ao professor, a reflexão de suas estratégias didáticas e posturas assumidas na sala de aula. O intuito é contribuir para diversificar ações, planejar o uso de materiais, preparar o ambiente, enfim, pensar maneiras de propiciar uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Trazemos para o debate algumas contribuições dessa política de formação de abrangência nacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Conforme já mencionamos, o PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), e teve seu início legal via Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), em uma cerimônia realizada no Palácio do Planalto, contando com a presença de vários gestores públicos, dentre eles, o governador do Distrito Federal à época, Agnelo Queiroz (2011-2014), que aderiu ao pacto.

A partir dessa adesão, a gestão do PNAIC ocorreu mediante um arranjo formado por um Comitê Gestor Nacional e uma Coordenação Institucional estabelecida no âmbito de cada Unidade da Federação (UF). Participaram dessa coordenação membros da SEEDF, um representante da Diretoria de Ensino

Fundamental – DIEF, outro das instituições de Educação Superior, no caso do DF, as Coordenações de Formação Continuada de Professores – CFORM e Estadual do PNAIC, exercida por um membro da DIEF. As ações desse comitê foram desempenhadas, especialmente, quanto à gestão, supervisão, monitoramento e operacionalização do programa no DF. Partindo do trabalho desenvolvido por Rocha (2017)¹², encontramos alguns elementos que nos ajudam a compreender a dinâmica de implementação do PNAIC no âmbito da SEEDF. Inicialmente, em seu estudo, a autora demarca que, apesar de a Portaria nº 867 (BRASIL, 2012a) que instituiu o PNAIC enfatizar que se trata de um pacto/acordo entre as Unidades da Federação, não ocorreu uma negociação do governo federal com a SEEDF para fins de esquematizar como seriam as ações, de forma que pudessem melhor atender à realidade da rede de ensino do DF.

Dessa forma, houve momentos de tensão quanto ao delineamento da formação, uma vez que, desde o início da apresentação da proposta do PNAIC, comentou-se da parceria com as universidades. Porém, aqui no DF, existe a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE que é responsável pela formação da própria rede pública do DF e que, por isso, conheceria as necessidades de cada Coordenação Regional de Ensino – CRE. Entretanto, a EAPE não foi considerada no planejamento da formação, tanto que o MEC entrou em contato apenas com o CFORM, que participava da Rede Nacional de Formação de Professores, vinculado à Universidade de Brasília.

Rocha (2017) ressalta que a não participação da EAPE foi em decorrência do pagamento das bolsas, uma vez que todos os docentes que atuam na EAPE são formadores na rede de ensino, não justificando o pagamento de um auxílio apenas para os que estavam como orientadores de estudos do PNAIC. Todavia, alguns/algumas docentes foram convidados (as) pelo CFORM para atuarem como formadores e acabaram recebendo a bolsa.

Considerando ainda essa situação, Rocha (2017) traz em sua pesquisa depoimentos de algumas orientadoras de estudos que revelaram a dificuldade enfrentada no início das atividades, momento em que existia um anseio do grupo para

¹² O referido trabalho não foi incluído no levantamento de pesquisas realizado, uma vez que sua temática não tinha relação com as concepções e práticas de alfabetização dos dois programas. Porém, nos auxiliou no resgate histórico da implantação do PNAIC no âmbito do Distrito Federal.

que a formação fosse realizada pela UnB, pois esperavam um novo formato, inclusive com a presença de docentes da Universidade. Talvez os docentes da SEEDF tivessem, nessa instituição, uma expectativa de formação mais pragmática, com acesso às novas metodologias para alfabetização oriundas de pesquisas recentes e inovadoras. Inferimos, ainda, a representação que os docentes poderiam ter da universidade, lócus que possui uma legitimidade social-acadêmica na construção de conhecimento.

Entretanto, essa expectativa não foi atendida e a formação foi realizada pelo CFORM juntamente com os orientadores de estudos da EAPE, mesmo diante das críticas com relação a esse formato proposto. Também cabe pontuar que toda a gestão financeira e pedagógica do PNAIC era feita pela Universidade, e a Coordenação Institucional acompanhava os aspectos operacionais e administrativos, “como definição de carga horária, dia de realização do curso de formação, público alvo da formação, formalização dos repasses orçamentários, conferência dos lançamentos realizados no sistema do programa” (ROCHA, 2017, p. 363).

É possível afirmar que não existiu um diálogo sobre o modelo da formação e os aspectos teóricos no âmbito do PNAIC; também não ocorreu uma avaliação e negociação, junto à SEEDF, no sentido de dialogar com os orientadores para esclarecer o propósito da formação, e qual seria o papel deles diante das demandas dos cursistas. Quanto ao papel dos Orientadores de Estudo, a própria estrutura da SEEDF trouxe um caráter multiplicador e instrumental para sua atuação como formadores do PNAIC. Para compor o grupo de formadores do programa, a SEEDF selecionou, via edital interno, novos professores para serem articuladores do Centro de Referência em Alfabetização – CRA e que passariam a acumular as funções de acompanhamento às escolas e a formação do PNAIC.

Essa dupla função impossibilitou um acompanhamento mais sistemático das situações vivenciadas pelos cursistas em suas escolas, assim como houve uma sobrecarga de demanda sob a responsabilidade dos orientadores de estudo. Conforme sublinha Rocha (2017, p. 366), “mesmo o programa, aparentemente, necessitar de um tempo maior para estudo teórico, planejamento, correção de atividades das cursistas, a SEEDF apenas agregou essas ações àquelas já desempenhadas no CRA”.

Diante da presente sistematização, é que nos propusemos a entender, por meio desse estudo de natureza qualitativa, o processo de didatização dos pressupostos do

PNAIC na prática de sala de aula. Além de atentarmos às singularidades do programa, que aproximações e/ou distanciamentos eles mantêm com o Alfa e Beto? Eis o tema da próxima seção.

1.5 O ABC DO INSTITUTO ALFA E BETO: UM DEBATE ACERCA DE SUAS ESPECIFICIDADES DIDÁTICAS

Conforme vimos na história da alfabetização brasileira, o cenário foi caracterizado por iniciativas e promessas de novos modelos de ensino pautados na concepção de superar práticas tradicionais, tendo como termômetro de eficiência os desempenhos em leitura, escrita e cálculo, conforme sublinha Mortatti (2000).

Na direção de delinear novos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino da leitura e da escrita, foi criado, em 2006, o Instituto Alfa e Beto – IAB. Trata-se de uma organização não governamental – ONG sem fins econômicos, com sede administrativa em Brasília-DF e que tem como missão “promover o conceito de educação baseada em evidências, com foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura” (OLIVEIRA, 2010, p.17). O IAB tem como alicerce profissional a trajetória do seu fundador e atual presidente, o professor João Batista Araújo e Oliveira¹³ que publicou dezenas de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, bem como livros técnicos e outros voltados para políticas públicas e o ensino na sala de aula. Contudo, cabe destacar que boa parte dessa produção foi publicada pelo próprio IAB.

De acordo com o site, o Instituto Alfa e Beto se norteia por dois grandes princípios: o primeiro é colaborar com o debate em torno de uma educação com base em evidências, por meio de seminários, publicações, presença na mídia, pesquisas e avaliações; o segundo princípio é “desenvolver intervenções junto às redes públicas de ensino através do desenvolvimento e implementação de programas de ensino estruturado e estratégias de intervenção para a Primeira Infância” (OLIVEIRA 2010, p.19).

¹³ Psicólogo e Ph.D. em Educação pela Florida State University (1973). Pós-doutorado e Visiting Scholar da Graduate School of Business, Stanford University (1977-1978). Foi diretor do IPEA e secretário executivo do MEC. Trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra. Disponível em: www.alfaebeto.org.br. Acesso em 14 jun. 2019.

Dentro desses princípios e sob a justificativa de uma educação fundamentada em evidências, o IAB possui o Alfa e Beto Soluções que é responsável pelo desenvolvimento, implementação e venda de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições parceiras, oferecendo uma série de programas de ensino, estratégias e aplicativos para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Cabe destacar, nesse estágio de nossa sistematização, a dimensão mercadológica que essa perspectiva apregoa (soluções pedagógicas). Já adiantamos que, em termos de alfabetização, o Alfa e Beto ignora a concepção evolutiva psicogenética¹⁴ de apropriação da escrita alfabética.

Por se tratar de uma organização declaradamente sem fins lucrativos e voltada para o público educacional, chamou-nos bastante atenção o grande apelo mercadológico, conforme realçamos, ao apresentar seus programas de intervenção pedagógica e materiais para implementação de métodos, demonstrando configuração comercial ao organizar os produtos e serviços. Dentre esses programas e materiais, o destaque do IAB é o Programa Alfa e Beto de Alfabetização que tem como objetivo ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes por meio de um método de ensino estruturado e fundamentado nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura¹⁵. O programa adota o método metafônico que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 40). Cabe salientamos a exposição da ordem: sons e letras, quando Soares (2016) e Morais (2019) apontam para relações grafofônicas/grafema-fonema, acentuando a importância de o professor alfabetizador ter clareza quanto à diferença na concepção e operacionalização de uma proposta.

De acordo com esse projeto, os materiais estruturados facilitariam a vida do professor, pois há uma consistência entre os objetivos, o programa de ensino, a proposta pedagógica, os materiais, métodos, instrumentos de avaliação e mecanismo de apoio ao docente. O planejamento das aulas deve ser feito em função de cada lição do livro que deve ser estudado ao longo de, aproximadamente, sete dias letivos. Sobre esse assunto, Oliveira (2013, p. 5) sublinha que “o professor se sente seguro e

¹⁴ A criança passa por uma série de processos cognitivos para compreender o sistema de escrita alfabética (SEA), formulando hipóteses sobre a escrita e o que ela representa/nota, de acordo com a perspectiva evolutiva psicogenética defendida por Ferreiro e Teberosky (1999).

¹⁵ Ciência Cognitiva da Leitura “é um ramo da psicologia cognitiva que agrega e integra conhecimentos das neurociências, da psicolinguística e da psicologia para compreender os fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem da alfabetização”. Disponível em: www.alfaebeto.org.br. Acesso em 14 jun. 2019.

recebe todas as orientações, instrumentos e apoio necessários para alfabetizar seus alunos”. Fica visível uma proposta taxativa de massificação das práticas pedagógicas mediante a homogeneização da prática de ensino.

O IAB se apoia no discurso, altamente recorrente em seus materiais, de uma educação baseada em evidências que tem por definição “combinar evidências científicas obtidas por meio de estudos sólidos e conhecimentos empíricos sobre as melhores práticas” (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Tais pressupostos ignoram a dimensão da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994) que, ancorada no conhecimento profundo de contexto, busca alternativas didáticas singulares de atendimento à heterogeneidade das aprendizagens (OLIVEIRA-MENDES; MORAIS, 2020). Parece indicar, portanto, uma compreensão do professor como mero executor de tarefas.

É importante enfatizar que existem inúmeras pesquisas e estudos científicos que evidenciam a maneira como a criança aprende a língua escrita, não somente pela Ciência Cognitiva da Leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico adotado pelo programa Alfa e Beto. Realizando uma análise minuciosa dos processos de apropriação da leitura e da escrita, Morais (2019) compartilha conosco reflexões/resultados de que o sujeito aprendente segue a apropriação da base alfabética de escrita, lançando mão de habilidades de consciência fonológica que não o fonema, *a priori*. O autor se alinha às contribuições de Soares (2016), ao explicitar a constelação de habilidades fonológicas (rimas, aliteração, consciência silábica e intrassilábica, consciência de fonemas) que abre o leque de possibilidades didáticas, objetivando assegurar uma aprendizagem significativa. A autora sublinha o grau de abstração que ocupa o fonema na aprendizagem inicial da escrita. Portanto, este não assume, a princípio, lugar de destaque nos processos cognitivos oriundos de uma perspectiva psicogenética defendida por Ferreiro e Teberosky (1999). Ignorar essa perspectiva é descartar evidências científicas com aprendizes que já demonstraram como aprendem esse objeto de conhecimento que é a escrita.

Retomando a proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto, enfatizamos que está ancorado em quatro pilares explícitos no livro Manual de Orientação:

- 1) Compromisso com o sucesso do aluno: fundamenta-se no entendimento e cumprimento do programa de ensino durante o ano letivo com o efetivo trabalho do docente com os estudantes, considerando o calendário escolar (200 dias/quatro horas diárias); a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação; a participação e a presença ativa e motivada do estudante e da família no

acompanhamento das atividades e leitura de casa; 2) Psicologia Cognitiva da Leitura: para o programa, uma alfabetização bem-sucedida passa pelo domínio do Princípio Alfabético, por meio do conhecimento das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica. Fundamentalmente, a alfabetização é uma tarefa de análise e síntese de fonemas, ou seja, conhecer o segredo do Código Alfabético para transformar sons em letras (escrita) e letras em sons (pronunciar palavras com sentido). Dessa forma, a essência da alfabetização consiste em aprender a decodificar, sendo este o primeiro e mais importante passo para aprendizagem da leitura. Aliado a isso, há o ensino da caligrafia com técnicas específicas como a modelagem e a prática espaçada; 3) Princípios pedagógicos: os princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem do programa partem do simples para o mais complexo, com uma apresentação sistemática e ordenada dos estímulos através de rotinas e blocos de atividades, no qual o estudante reflete e toma consciência sobre o seu processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre a relação entre sons e letras e o sentido explícito e implícito de um texto. Tais capacidades de uso e reflexão da língua permitem que o estudante conheça a linguagem e o vocabulário adequado para cada situação; 4) Concepção do ensino da língua: em um programa de alfabetização o que deve predominar é a estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético, buscando um certo equilíbrio entre o ensino da estrutura e a articulação com os usos sociais da língua. O programa deixa clara a necessidade de adequar os textos aos objetivos pretendidos, afirmando que textos simples, estruturados e decodificáveis constituem instrumentos didáticos essenciais para promover uma aprendizagem eficiente da leitura (OLIVEIRA, 2013, p. 5-7).

Não poderíamos prosseguir com a descrição da proposta sem nos posicionarmos acerca de alguns pressupostos explicitados nesses pilares norteadores do Alfa e Beto. A linguagem empregada recupera expressões que retratam bem um período histórico tradicional e tecnicista, como por exemplo: testes, atividades de recuperação, refletindo numa concepção de avaliação somativa-tradicional, conforme ressalta Hoffman (1994).

Em um dos pilares também se enfatiza o conhecimento das letras, mas não identifica/caracteriza as propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012). Também separa consciência fonêmica de consciência fonológica, contrariando princípios cognitivos já realçados em pesquisas realizadas por Morais (2012; 2019), bem como por Soares (2016) que concebem o sistema alfabético enquanto código que, como bem reitera Morais (2012), caracteriza uma visão que considera o sujeito como uma tábula rasa e aprende por associação numa relação de causa e efeito. Desconsidera-se, portanto, a atuação efetiva do sujeito aprendente nessa empreitada, bem como as características epistemológicas do objeto de conhecimento que está sendo apropriado.

Nos pilares norteadores do Alfa e Beto, é mencionado ainda que o aprendiz precisa pronunciar palavras com sentido quando esse aprendiz confere sentido à

leitura mesmo antes de esta assumir um tom convencional. Atribui-se, portanto, à decodificação a essência da alfabetização, desconsiderando as limitações epistemológicas e didáticas que esses termos (codificação e decodificação) trazem ao rico processo evolutivo de apropriação da escrita. A proposta defende o ensino do simples para o complexo e não menciona o conceito de gênero, mas sinaliza para textos simples, decodificáveis, o que nos impulsiona a pensar em escritas sem significância, tampouco dotadas de legitimidade social. Enfim, aproveitamos a explicitação dos pilares para indicar algumas das limitações que esse desenho traz em contraposição ao que vem sendo construído não só no âmbito teórico, mas didático no campo da alfabetização.

Recuperando a proposta pedagógica apresentada, o programa Alfa e Beto disponibiliza materiais estruturados para a classe, para o estudante, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação, conforme a Figura 7.

Figura 7 - Materiais do programa Alfa e Beto de alfabetização

Material para o aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Ler (Livro de alfabetização) • Grafismo e Caligrafia: letras cursivas • Matemática 1º ano (vol. 1 e vol. 2) • Ciências 1º ano • Letras móveis (um saquinho por aluno)
Material para a classe	<ul style="list-style-type: none"> • Minilivros (1 volume com 110 títulos para cada 5 alunos) • Bonecos Alfa e Beto (um par por classe) • Cartazes (conjunto com 5 cartazes por classe) • Cartelas (um conjunto por classe) • Leia Comigo - Livro Gigante (um por classe) • Leia Comigo - Livro reduzido (10 exemplares para cada classe)
Material para o professor	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda do Professor • Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização • Manual do Professor - Leia Comigo • Manual do Professor – Aprender a Ler • Manual de Orientação de Ciências • Manual de Orientação de Matemática • Matemática para Pais e Professores das Séries Iniciais • Manual de Consciência Fonêmica • ABC do Alfabetizador • Alfabetização de Crianças e Adultos, os Novos Parâmetros • Aprender e Ensinar
Material para a Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Manual da Escola • Testes (um conjunto de 4 testes por classe)
Material para a Secretaria de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Manual da Secretaria • DVDs de Demonstração (um conjunto por município)

Fonte: (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

É possível verificar certa ênfase gerencial nos materiais apresentados, principalmente em relação aos manuais disponibilizados. Essa exaltação desmedida pode tornar obscuras outras questões que perpassam o processo de ensino e

aprendizagem tanto dos docentes, como também dos estudantes, tais como: condições de trabalho, formação, estrutura física da escola, entre outros.

Além dos materiais de orientação fornecidos, há também, uma formação básica inicial, em serviço, e, antes do início do ano letivo, para o professor aprender os conceitos, habilidades e instrumentos para implementar o programa de ensino. Nesse contexto formador, o presidente do IAB afirma que, diante da deficiência na formação inicial de muitos professores, o ensino estruturado combina a vantagem de atender às necessidades do estudante, ao mesmo tempo em que oferece fomentos para a profissionalização docente. Percebemos, mais uma vez, uma concepção de professor como mero executor de tarefas, pois é tirado desse profissional o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e ele é treinado a operacionalizar a proposta tal qual foi gestada. Realçamos, ainda, a indicação de atender às “necessidades do estudante”, assumindo, em nosso entendimento, uma contradição já que não se apreende o percurso do estudante, visto que tudo é elaborado de forma estruturada e *a priori*.

É visível que o programa Alfa e Beto apresenta um discurso regulador que oferece um gerenciamento das estratégias pedagógicas para alfabetizar, partindo da premissa de que o sucesso e a eficácia do programa estão diretamente ligados ao fato de as sugestões contidas nos seus manuais serem seguidas à risca, a fim de garantir o sucesso do estudante. Em vista disso, no decorrer do ano, são realizadas reuniões semanais ou quinzenais com o supervisor do programa para definir as atividades que serão desenvolvidas, analisar os progressos, resolver as dificuldades encontradas e possibilitar a troca de experiências entre os professores. O supervisor também realiza visitas e observações em sala de aula, a fim de acompanhar e indicar os pontos fortes e as dificuldades do professor, assim como identificar bons exemplos para serem divulgados. Percebemos, com esse desenho, a manipulação evidente do trabalho desenvolvido pelo profissional professor que precisa se adequar ao programa e não o contrário.

Apesar das inúmeras contribuições da psicologia, da psicolinguística e da sociolinguística ao campo teórico da alfabetização, bem como pela relevância dos estudos sobre o letramento, reconhecendo a importância da inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, o programa Alfa e Beto realiza um movimento de retorno ao método fônico, apresentando em seu material as competências da alfabetização necessárias para o estudante aprender a ler. A justificativa vai na

direção de reverter o fracasso apresentado nas avaliações externas sobre a leitura e a escrita, cuja culpa é atribuída às supostas práticas construtivistas. Aqui, já acentuamos o desconhecimento da teoria construtivista, visto que esta é indicada, nesse contexto, como uma proposta didática para o ensino.

Com esse discurso messiânico, o programa Alfa e Beto apresenta como conteúdo o alfabeto e a competência principal a ser desenvolvida é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, que as letras representam os vários fonemas da língua. De acordo com o Manual de Orientação para os professores – escrito pelo presidente do IAB – o estudante precisa, para ler, traduzir em som o que está representado por escrito e para escrever, “[...] o estudante precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. Dessa forma, o alfabeto assume o caráter de código, ou seja, é a transcrição de um sistema sonoro para outro gráfico” (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Assim, por meio de um aspecto simplista, a Manual explica que o código alfabético se traduz em grafemas que são representações de fonemas, sem levar em consideração o percurso histórico e evolutivo do alfabeto, muito menos o caráter representativo/notacional do sistema de escrita. É uma perspectiva avessa àquela que o estudante percorre no início da apropriação da base alfabética de escrita, pois acredita que o que vai para a pauta é o objeto de referência e não a sequência de sons, conforme atestaram Ferreiro e Teberosky (1999).

Dentro da perspectiva do código alfabético, o programa Alfa e Beto traz quatro conceitos de alfabetização, afirmando que um conceito simples tem sido objeto de muitas controvérsias. O primeiro classifica “a alfabetização como mera decodificação do código alfabético. Neste sentido, alfabetizar implica escrever de forma ortograficamente correta – ou seja, aplicar o código alfabético corretamente” (OLIVEIRA, 2008, p. 18). Mais uma vez, sublinhamos a não consideração de evidências científicas ancoradas no percurso evolutivo de apropriação da escrita. Além de apresentar limitações conceituais e epistemológicas quanto à alfabetização, não traz as singularidades de outro objeto de conhecimento: a norma ortográfica.

Conforme o autor, o objetivo estrito da alfabetização se concentraria na decodificação que é a chave para ler qualquer palavra e formar o leitor autônomo, independentemente de outros fatores, como a compreensão das palavras ou textos. Nessa perspectiva, é apresentado o segundo conceito que, para Oliveira (2008), é equivocado, pois reside na confusão entre o objetivo de ler, que é compreender, e o

processo de aprender a ler, que envolve a decodificação. Para o autor, esse equívoco tem implicações importantes, “[...] pois, ao confundir objetivo e processo, confundem-se, também, os métodos de alfabetização, com desastrosas consequências para a aprendizagem do aluno” (OLIVEIRA, 2008, p. 19). Atestamos, novamente, que há equívoco nessa premissa, pois conforme Brandão (2006), sem a compreensão, a leitura perde todo o sentido. O que ocorre é que, no início, o estudante parece estar centrado na leitura, nas relações grafofônicas e, à medida em que automatiza, sinaliza para várias possibilidades de leitura que permitem a compreensão, a exemplo da dimensão silenciosa.

O terceiro conceito de alfabetização apresentado traz o termo letramento como sinônimo de alfabetização, e ainda cita outras definições de alfabetização (matemática, científica, visual, artística, social) tecendo críticas a este conceito amplo:

Conceitos amplos são muito úteis para provocar discussões, ampliar horizontes e suscitar questionamentos, mas possuem pouco valor prático para o professor, que na sala de aula tem uma missão específica: alfabetizar seus alunos na primeira série do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

A partir dessa citação, o autor desconsidera a cadeia da transposição didática dos saberes (CHEVALLARD, 1991), já que concebe o debate macro do saber científico como desprovido de uma contribuição aos saberes a ensinar e ao efetivamente ensinado, ou seja, o que se ensina tem vida em si, não há ramificações com outros saberes, bem como tessituras ou fabricações (CERTEAU, 2012) do profissional professor. Os saberes são apresentados como mundos paralelos e não entrecruzados. Há um ranço nítido com a pouca funcionalidade que a cadeia de transformação dos saberes exerce sobre a prática de sala de aula, o que revela total desconhecimento dos objetos de saber, suas constituições, o aprendizado pelo sujeito, bem como o processo de didatização.

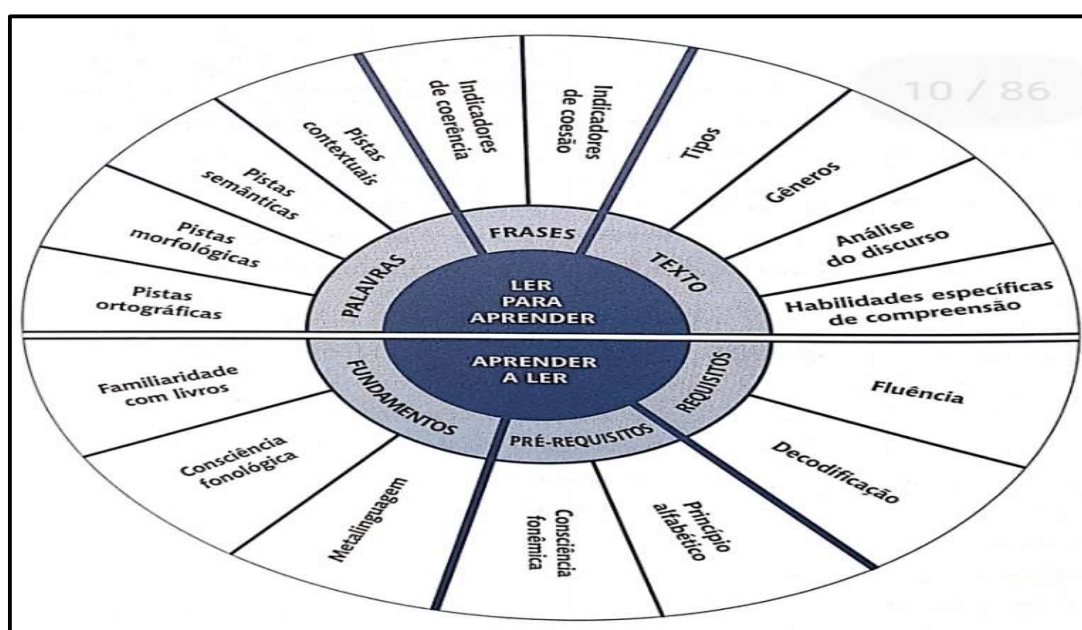
Aproveitamos para sublinhar também que, no Brasil, a defesa pela manutenção das especificidades do letramento e da alfabetização passa por uma opção política, antes de ser pedagógica. Como já alertava Piccoli e Carmini (2012), o conceito de letramento lançou luzes sobre os significados que a leitura e a escrita adquirem na cultura. Por isso, conferir ao letramento a alfabetização, em nosso país, é desconsiderar as singularidades de cada campo, assim como a situação de interdependência entre eles.

Por fim, a quarta concepção de alfabetização do Alfa e Beto traz um conceito intitulado como prático e operacional, no qual o processo de alfabetização se refere ao momento de aprender a ler: prioridade, atenção e o esforço em decifrar o código alfabético; a competência central sendo a decodificação. Primeiro, o estudante precisa aprender a ler para, depois, aprender a partir do que lê. Com esta concepção, o intuito de compreender os sentidos da escrita e o entendimento das palavras ficaria para o segundo plano durante o processo de alfabetização.

Entretanto, Chartier (2000) expõe que, por muito tempo as escolas possuíam apenas um livro de leitura que trazia todas as informações que deveriam ser assimiladas pelos estudantes. Nesse sentido, se os textos existentes neste livro eram lições e se a palavra “leitura designava momentos da classe nos quais todos liam juntos os textos de ciência, de história, de geografia ou de moral, então se constituía praticamente, para os mestres e alunos, uma equivalência entre ler e aprender, entre ler e memorizar” (CHARTIER, 2000, p. 158). Porém, no Manual de Orientação, o processo de alfabetização exige um programa de ensino estruturado, baseado em um conjunto preciso de competências próprias de alfabetização e dirigido a sua principal meta: aprender a ler.

Com base nesses elementos, o livro propõe desenvolver as principais competências da alfabetização ilustradas na Figura 8.

Figura 8 - Competências centrais para o processo de alfabetização – Alfa e Beto



Fonte: (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

A Figura 8 está dividida em duas grandes metades: na metade inferior, encontram-se as competências necessárias para aprender a ler e nelas estão incluídos os fundamentos (metalinguagem, consciência fonológica e familiaridade com os livros), os pré-requisitos (consciência fonêmica e princípio alfabético) e os requisitos (decodificação e fluência). A segunda metade do círculo apresenta as competências relacionadas ao ler para aprender, isto significa habilidades que se referem aos diferentes níveis de análise do texto: palavras (ortografia, morfologia, semântica, pistas contextuais), frases (sintaxe em geral, indicadores de coerência e coesão) e texto (tipos, gêneros, análise do discurso, estratégias de compreensão).

Para o Programa Alfa e Beto, esse conjunto de competências precisa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo estudante para que este último se torne um leitor e escritor autônomo. Considera ainda que, ao contemplar o ensino e a aprendizagem de todas essas competências, o aprendiz terá a capacidade de, por exemplo,

Ler com fluência mínima 60 (sessenta) palavras por minuto, escrever ortograficamente palavras simples já no 1º ano do ensino fundamental, um vocabulário básico de pelo menos 2000 (dois mil) palavras que lhe permitirá compreender os livros do 2º ano, compreenderá diferentes tipos de texto e desenvolverá o gosto pela leitura (OLIVEIRA, 2008, p. 24).

A preocupação exacerbada em mensurar traz à centralidade uma questão periférica como, por exemplo, “o repertório mínimo de palavras”. E mais, desconsidera as estratégias de leitura textual, atribuindo essa habilidade à fluência na prática de leitura de palavras. É interessante realizar uma análise progressiva desse material no ciclo de alfabetização sugerido pelo Alfa e Beto. A quantidade de palavras lidas também estaria, conforme a proposta, associada à norma ortográfica, quando sabemos que, embora o estudante acumule um banco de palavras estáveis (MORAIS, 2012), é preciso investir na apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções, de modo que, no segundo ano, essa aprendizagem possa estar consolidada. Ainda de acordo com Morais (2012), é nesse estágio que o ensino sistemático da ortografia pode ser inserido, o que não impede que, anteriormente, haja reflexões nessa direção, considerando as especificidades de apropriações dos estudantes.

Adentrando no que o Programa denomina de competências da alfabetização, já sublinhamos que essa constitui um momento inicial de decodificar, ou seja, aprender a ler. Moraes (2005) já enfatizava o uso inadequado das expressões: código, codificar e decodificar “para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita de alunos principiantes”. O autor segue sublinhando que

Apesar de muitos terem incorporado a ideia de que alfabetizar-se não é só codificar e decodificar, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em todo da ideia de código, parece inarredável (MORAIS, 2005, p. 29).

Conforme vimos na proposição do Programa Alfa e Beto, não há condições de articular aqueles termos, já que há uma sinalização clara de que, inicialmente, deve-se ler para, em seguida, ou seja, como consequência, escrever com autonomia. Essa compreensão não responde às demandas contemporâneas de inserção vertical e consciente do sujeito na cultura escrita, letrada.

No processo de alfabetização, uma das estratégias de ensino do Programa é a metacognição¹⁶ para desenvolver a metalinguagem, isto é, possibilitar que o estudante reflita sobre a linguagem, as palavras, sua estrutura, sua função. Mas, para isso, ele precisa usar uma linguagem própria, para se referir aos fatos da língua. Além de desenvolver o vocabulário adequado para conversar sobre a linguagem, Oliveira (2008, p. 72) afirma que “o estudante precisa aprender a lidar com outros três conjuntos de competências: a língua falada padrão, as palavras que expressam conceitos básicos e os comandos da escola”.

Essas competências oportunizam a passagem progressiva do linguajar local para a exposição consistente e contínua à linguagem padrão, assim como obedecer aos comandos da escola que, segundo o autor, utiliza conceitos e um vocabulário próprio que a criança não domina e que podem soar “como uma língua estrangeira para os alunos que nunca frequentaram uma escola” (OLIVEIRA, 2008, p. 77).

Reportando-nos à citação anterior, fica evidente a perspectiva estruturalista da língua, inteiramente dissociada de seu uso real, conforme sublinha Neves (2011), o

¹⁶ Oportunidades para que os estudantes aprendam, desde cedo, a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Este exercício de controlar o próprio processo do conhecimento é chamado de metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 28).

que desconsidera as variantes linguísticas e aponta para uma hierarquização dos usos da linguagem, depreciando aqueles distantes da gramática normativa tradicional. De fato, essa compreensão não dialoga com a dinamicidade que a língua assume por sujeitos com longa escolarização (NEVES, 2011), isto é, a língua numa perspectiva enunciativa. É uma proposta que torna oficialmente homogêneo o que, por natureza, é heterogêneo, ou seja, as relações que os diferentes sujeitos da escola estabelecem com a linguagem. De acordo com o Programa Alfa e Beto, para desenvolver a metalinguagem e a linguagem da escola, o professor ensina esse vocabulário por meio da imitação, não somente de palavras, mas as atitudes e suas consequências. Esse profissional deve solicitar que o estudante repita os comandos e gestos para se habituarem a ouvir, falar e interpretá-los corretamente.

Fica evidente que a perspectiva de inserir a criança no processo de alfabetização, apresentado pelo IAB, não considera o aprendiz como sujeito cognoscente que pensa e reflete sobre o objeto de conhecimento em questão ou que o conduza à tomada de consciência do processo de aprendizagem. Ao que indica, essas competências estariam mais ligadas aos antigos exercícios de prontidão com o uso de técnicas mecanicistas e exaustivas, como “[...] saber segurar corretamente no lápis, aprender uma série de conceitos como frente, verso, em cima, embaixo, dentro, fora etc.” (OLIVEIRA, 2008, p. 43), tudo como prerrogativa para uma experiência exitosa na alfabetização. Porém, a escola, independente da perspectiva curricular, não controla, em absoluto, a interação do sujeito aprendente com a cultura escrita.

A sistemática mecânica de apresentação das partes para o todo, defendida pelo Programa Alfa e Beto de alfabetização, compõe as ações de desenvolvimento das competências nesse campo que estão balizadas no método fônico, denominado como metafônico quando Oliveira (2008, p. 40), afirma que

O termo metafônico foi utilizado para ressaltar as duas características principais desse programa, a saber, a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. Vale dizer, o processo de alfabetização é eminentemente cognitivo, exigindo a todo momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo.

O termo metafônico foi empregado, pela primeira vez, na década de 1990 pelo autor Blevins (2010), cujo conceito expressa a combinação entre o princípio fônico e o conceito de metacognição, no qual o estudante deve saber o que está fazendo, por

que está fazendo e como está progredindo. O autor afirmar que diversos aspectos descobertos pelas modernas pesquisas sobre alfabetização foram incorporados ao Alfa e Beto, conforme vimos na presente sistematização, assemelhando-se ao que vem sendo defendido, na esfera curricular oficial, para o ensino de alfabetização. Na atual conjuntura educacional brasileira, acontece, sob um discurso messiânico, a ressurreição do método fônico que assume a condição de proposta oficial para a alfabetização.

Sabemos que é quase improvável que uma criança chegue à escola sem ter algum convívio com a escrita, seja por meio de etiquetas, letreiros, televisão, embalagens, ou diversos suportes digitais. Essas primeiras relações do sujeito com a linguagem em diferentes contextos, seja escrito ou por outros meios não verbais, está coberta de significados e sentidos. Assim sendo, concordamos com Freire (2005, p. 11), ao dizer que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Diríamos que a leitura de mundo ocorre de forma concomitante à leitura da palavra, considerando que a escola perdeu seu poderio de única agência formadora responsável por essa construção. É verdade que é uma instituição que didatiza o ensino, torna ensináveis os diferentes objetos do saber. Essa, em nossa compreensão, é uma marca distintiva da instituição educativa.

Retomando a temática, ler é estabelecer sentido entre o assunto lido e as ideias presentes no pensamento do leitor, permitindo que novos conhecimentos sejam apropriados e assimilados, propiciando interação entre eles. Pode-se, ainda, conceituar a leitura como prática social, a partir dos estudos do letramento promovidos por Kleiman (2004, p. 14):

Os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

Nessa perspectiva, o leitor faria ligações entre o que está sendo lido e os conceitos, valores e atitudes que traz consigo, provenientes do grupo social a que pertence. As situações de interação, por meio de práticas comunicativas, possibilitariam a compreensão da leitura.

Diante do exposto, entendemos que há um entendimento, entre os autores citados, de que leitura e compreensão são indissociáveis na promoção do ato de ler. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, o Programa Alfa e Beto parte da premissa de que o ato de decodificar é entendido como ler, e que ler não é sinônimo de compreender. Nas palavras do idealizador do IAB:

A essência da alfabetização – o processo de aprender a ler – reside na capacidade de identificar palavras, independentemente de seu sentido. Uma pessoa que sabe ler, sabe ler qualquer palavra, independentemente de seu sentido. Com os conhecimentos do código ortográfico de uma língua, ela será capaz de ler qualquer palavra dessa língua e escrevê-la de forma ortograficamente correta (OLIVEIRA, 2008, p. 145).

Pensando nesse processo de aprender a ler, o Programa enfatiza a importância de assegurar que todas as crianças tenham familiaridade com livros e textos impressos, seja no ambiente familiar e/ou na escola. Por isso, o professor alfabetizador precisa desenvolver habilidades gerais e específicas, relacionadas com a manipulação de livros e textos impressos, detalhadas na Figura 9.

Figura 9 - Habilidades gerais e específicas relacionadas com a manipulação de livros e textos impressos

Habilidades e competências de caráter geral	Habilidades e competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> • categorizar e relacionar objetos físicos (perto, longe, em cima, embaixo, etc.) • lembrar fatos e eventos que ocorrem no tempo ou numa história • contar • conhecer o nome e a forma das letras • demonstrar interesse pelos livros, leituras e histórias • saber falar de maneira convencional (pedir, perguntar, responder, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • identificar o que é a capa de um livro, o que é frente e verso • identificar o que é título, autor, ilustrador • identificar a seqüência da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo) • identificar onde começa e termina o texto em uma página • identificar o significado da ilustração e sua relação com o texto • diferenciar o que é palavra e o que é espaço • identificar letras maiúsculas e sua razão de ser • identificar palavras conhecidas • identificar e saber usar o índice de um livro • identificar, contar e saber usar a numeração das páginas

Fonte: (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

De acordo com a Figura 9, o Programa prioriza, basicamente, habilidades técnicas de manuseio dos livros e materiais escritos, desconsiderando o engajamento ativo das crianças nas atividades de leitura, restringindo-o a um ato perceptivo-motor de decifração de palavras. Percebemos que a condução do trabalho em sala de aula “não favorece a exploração das potencialidades artísticas que textos e imagens oferecem ao leitor no processo de produção de sentidos” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 107).

No longo caminho percorrido pelas pesquisas no campo da alfabetização, existem estudos que se dedicam a investigar o papel da notação escrita no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como conceituando-a conforme sublinhamos na presente sistematização: “[...] como uma constelação de habilidades com graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, à medida que as crianças avançam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2019, p. 50). Essa constelação se justifica na diversidade de habilidades metalinguísticas envolvidas no construto consciência fonológica, bem como se distingue, também, pelo grau de consciência à estrutura sonora da língua. De acordo com Soares (2016, p. 170), “Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica: a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”.

O fato é que, até hoje, alguns autores (ZORZI, 2016; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004) anunciam, em seus estudos, uma relação de causa e efeito entre o aprendizado da leitura e o desenvolvimento da consciência fonológica, supervalorizando a habilidade da consciência fonêmica, concebendo a escrita como um código, e seu ensino acompanhado por atividades de segmentação e análise fonêmica como pré-requisitos necessários para o aprendizado do princípio alfabético. Apesar desse assunto, o programa Alfa e Beto sinaliza para um eixo nomeado de pré-requisitos para aprender a ler: princípio alfabético. Segundo seu conteúdo, fica claro que, para aprender a ler, é necessário conhecer o alfabeto, ou melhor, “(...) se apropriar de um código que tem um sistema de regras que serve para traduzir sons falados em símbolos impressos” (OLIVEIRA, 2008, p. 115). Para isso, o professor deverá ajudar o estudante a desvendar o segredo do princípio alfabético, auxiliando-o a descobrir a relação entre determinadas letras e sons.

Essa descoberta implica em o estudante aprender a decodificar, por isso o princípio alfabético deve ser ensinado de maneira concomitante e associada ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Para Oliveira (2008, p. 116), um dos maiores preditores de capacidade de leitura “é o conhecimento do alfabeto e a descoberta das regras que regem o princípio alfabético, ou seja, que a cada letra corresponde (pelo menos) um som e que a letra carrega esse som se mudar de posição”.

Nesse ponto, enfatizamos, a partir de contribuições de Morais (2007), que a norma ortográfica é constituída de regularidades e irregularidades. Desse modo, não há uma homogeneidade nas relações letra-som. O autor sublinha ainda que, diferentemente do sistema de escrita alfabética, marcado por sua dimensão “inestável”, a norma preconiza uma estabilidade na escrita, mesmo que dotada de arbitrariedades legitimadas por convenções. Diante disso, com a afirmação de que “a cada letra corresponde (pelo menos) um som”, atestamos que são poucos os casos de regularidades diretas na ortografia do português brasileiro, o que complexifica e contraria, ainda mais, o final daquela proposição, ou seja, a premissa de “que a letra carrega esse som se mudar de posição”. Ao mudar de posição, determinadas letras, na realidade, assumiriam outros sons, conforme contribui Morais (2007).

Ainda de acordo com as orientações propostas pelo Programa, a criança compreende o princípio alfabético quando se certifica de que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, relacionando a linguagem escrita com a linguagem falada. Portanto, a criança precisa conhecer o nome e a forma das letras; conhecer, identificar e localizar letras na ordem alfabética; identificar letras maiúsculas e minúsculas. No programa Alfa e Beto, todo este aprendizado se dá mediante o “reconhecimento de letras em leituras feitas pelos adultos, cantigas infantis, brincadeiras, desenvolvimento de consciência fonêmica e, sobretudo, por meio de atividades escritas, como a caligrafia” (OLIVEIRA, 2008, p. 118).

Ao considerar que, para ser alfabetizada, a criança precisa compreender que as letras substituem fonemas e, assim, entender o princípio alfabético, o IAB simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído pelos estudantes, bem como também adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto. Conforme apontamos em Soares (2016), há uma hierarquização na apropriação dessa constelação de habilidades fonológicas. Assim como realçamos a incoerência do termo código para caracterizar a apropriação de um sistema gerativo que possui

propriedades, reiteramos o uso inapropriado do termo código ortográfico. Do mesmo modo que não podemos identificar a norma ortográfica como sistema, conforme sublinha Morais (2007), também ocorre em relação ao uso do termo código em substituição à norma. Há implicações epistemológicas e didáticas notórias nesse uso equivocado de nomenclaturas.

O Programa assume uma concepção associacionista de aprendizagem, no viés do connexionismo (CARDOSO-MARTINS, 2013), no qual a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de conectar, a cada um deles, o grafema correspondente. Porém, para o aprendiz se dar conta do funcionamento do sistema alfabético, ele precisa entender outras propriedades que, para adultos alfabetizados, podem parecer estranhas. Sobre isso, afirma Morais (2019, p. 17) que

Algumas propriedades precisam ser compreendidas bem antes de entender que as letras representam sonzinhos no interior das palavras. Dentre elas, os estudantes precisam aprender, por exemplo, que se escreve com letras que não podem ser inventadas; que as letras são diferentes de outros símbolos como números e sinais de pontuação; que uma mesma letra pode ser repetida numa palavra, entre outras propriedades.

Assim, a visão associacionista, ao considerar o alfabeto como código, desconsidera o processo evolutivo de reconstrução da base alfabética de escrita pelo sujeito aprendente, acreditando que a mente do estudante funcionaria como a dos adultos já alfabetizados (FERREIRO, 1990).

Para Oliveira (2008), o conceito de consciência fonêmica envolve dois termos: consciência e fonemas. A criança ouve e fala frases de maneira inconsciente, pois está acostumada a prestar atenção ao sentido e não aos sons das palavras. Muitas delas, além dos adultos, percebem a frase como um conjunto contínuo de sons, como se todas as palavras fossem emendadas. Para vencer esta barreira, é necessário tornar a criança consciente de que determinados sons modificam o sentido de uma palavra, que também podem diferenciar uma palavra da outra ou juntar para formar outras. Assim, para o autor, a base para a conscientização dos sons estaria no procedimento de juntar (análise) e separar (síntese) fonemas, associando essa unidade linguística com o nome das letras que o representam. Esse é um ponto, conforme já sublinhamos, que se distancia (e muito) das proposições de Morais (2012; 2019) e Soares (2016), visto que esses autores defendem a perspectiva de alfabetizar letrando e, no caso do princípio alfabético, defendem o papel exercido pela

consciência fonológica a partir da hierarquização das habilidades de rimas, aliterações e fonemas.

O segundo termo que envolve o construto consciência fonêmica é o fonema. O Manual de Consciência Fonêmica do IAB (OLIVEIRA, 2010, p. 92) conceitua o fonema como a “menor unidade fonológica numa palavra, podendo ser representado por uma letra (b) ou por mais de uma letra (ch). São os fonemas que fazem a diferença na distinção de uma palavra para outra”. Portanto, a consciência fonêmica se refere “a um conjunto de habilidades muito precisas, que requerem um elevado grau de atenção e consciência, sendo uma atividade eminentemente auditiva e oral” (OLIVEIRA, 2008, p. 94), com o objetivo de preparar o estudante para descobrir o princípio alfabético, ou seja, entender que as letras correspondem a sons e que, se mudar a letra, muda-se o som e se mudar o lugar da letra, muda-se o som da palavra.

Ao conceituar consciência fonêmica, o Programa Alfa e Beto demonstra que as habilidades metafonológicas, como por exemplo, identificar palavras que rimam ou que apresentam aliteração, são conhecimentos do sistema de escrita alfabética com menor relevância para a criança se apropriar. Porém, Morais (2019) afirma que este posicionamento desconsidera a perspectiva evolutiva e, também, construtivista presente nas habilidades metalinguísticas, não reconhecendo o fato de que, para abstrair os sons correspondentes às letras de uma palavra, “a criança necessita, antes, pensar sobre as sílabas das palavras, sem o que não compreenderá como as letras substituem segmentos orais” (MORAIS, 2019, p. 55).

Outro aspecto que precisa ser considerado, é o fato de os fonemas serem enfatizados como unidades mínimas das palavras e que as letras codificariam aquelas unidades, como se houvesse um ideal alfabético de equivalência entre letra e fonema. Ainda de acordo com o Manual de Consciência Fonêmica, o processo de aprender a ler e escrever depende de duas habilidades intelectuais: análise e síntese de letras, palavras, frases, parágrafos e textos. Nessa perspectiva, a consciência fonêmica permite a análise e síntese de fonemas, sendo que

A análise consiste em decompor uma palavra nos fonemas que a constituem, por exemplo, a palavra UAI é formada pelos fonemas [u] [a] [i]. A síntese corresponde juntar sons para formar palavras. A síntese pode ser tanto oral (a partir de palavras ouvidas) quanto escrita (a partir de leitura de palavras) (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Durante o a execução do Programa, os professores são orientados a aplicar oito técnicas para desenvolver a consciência fonêmica, conforme apresenta a Figura 10.

Figura 10 - Oito técnicas para desenvolver consciência fonêmica - Alfa e Beto

Nome da técnica	Em que consiste	Exemplo
Isolar fonemas	Reconhecer sons individuais numa palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: Qual é o primeiro som da palavra moça? • Aluno: O primeiro som da palavra moça é /mmmm/
Identificar fonemas	Reconhecer o mesmo som em palavras diferentes	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: que som é igual nas palavras pato, paca, pedra? • Aluno: o primeiro som, /p/, é o mesmo
Categorizar fonemas	Reconhecer a palavra que tem som diferente	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra tem som diferente: rato, pato, cachorro? • Aluno: cachorro tem som diferente.
Sintetizar fonemas	Combinar fonemas que ouviu para formar uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra é /ch/u/v/a? • Aluno: /ch/u/v/a/ é chuva.
Analisar fonemas	Separar uma palavra em seus distintos sons, contando ou batendo palmas a cada som	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: Quantos sons existem na palavra gato? • Aluno: /g/a/t/o/. Quatro sons.
Eliminar fonemas	Reconhecer a palavra que sobra quando se elimina um fonema	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: como fica chuva sem /ch/? • Aluno: chuva sem /ch/ fica uva.
Acrescentar fonemas	Criar novas palavras acrescentando um fonema a uma palavra dada	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra eu formo acrescentando o som /k/ à palavra asa? • Aluno: Casa. O som /k/ mais asa forma a palavra casa.
Substituir fonemas	Substituir um fonema por outro para formar novas palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Professor: a palavra é mato. Coloque /p/ no lugar do /m/. Qual a palavra? • Aluno: pato. A palavra é pato.

Fonte: (OLIVEIRA, 2008, p. 98).

A partir das técnicas apresentadas na Figura 10, verificamos que o ensino dos sons deve ser sistemático, obedecendo a uma ordem crescente para identificação e manipulação dos fonemas. Também é nítida a ênfase dada à competência oral (identificar, discriminar, analisar, sintetizar) em detrimento da escrita e/ou leitura. Oliveira (2010, p. 100) reforça essa postura quando sublinha que

Em todos os exercícios de consciência fonêmica, o aluno pode e deve usar letras, mas nunca deve escrever. Esta ainda não é a hora da escrita. Nesta parte do programa, os alunos ainda não estão sendo alfabetizados; eles estão brincando, testando, experimentando os efeitos das vogais e consoantes

sobra as palavras, inclusive palavras que não existem (pseudopalavras). Ainda não chegou a hora de ensinar formalmente a relação entre os sons e sua representação gráfica.

É nítida a concepção reducionista da escrita alfabética a um mero código, bem como o entendimento dos fonemas como unidades possíveis de identificação pelos falantes da língua materna. Entretanto, os indivíduos percebem os fonemas como “algo no interior das palavras, uma vez que não manipulamos fonemas como unidades ao nos comunicarmos na modalidade oral” (MORAIS, 2019, p. 62). Estudos de língua hispânica (VERNON, 1998), por exemplo, mostram que a instabilidade inerente aos fonemas parece obrigar os estudantes experientes a acessarem as formas gráficas (letras) em suas mentes para, assim, em seguida, buscar a sequência das unidades orais equivalentes. Isto corrobora com o que Morais (2006) afirma sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem da consciência fonêmica. De acordo com o autor,

Evidências demonstram que a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método (MORAIS, 2006, p. 11).

É preciso esclarecer a importância da tomada de consciência dos aspectos fonológicos da língua no processo de alfabetização, focando na especificidade das aprendizagens relativas ao funcionamento alfabético da notação da língua e sua relação aquele campo do saber, estabelecendo uma relação grafofonêmica. Desse modo, concordamos com Araújo (2017, p. 27) quando realça que a consciência fonêmica não se dá, exclusivamente, “pela emissão sonora (que é silábica), mas no contato com a própria escrita. É em situações de reflexão sobre as palavras escritas que o fonema ganha materialidade e pode, então, ser analisado pelas crianças”. Entretanto, o Programa Alfa e Beto considera o desenvolvimento da consciência fonêmica como uma atividade preparatória à alfabetização que serve para ajudar o estudante a formar associações entre sons e letras e, somente mais tarde, decodificar adequadamente as palavras que lê e escreve.

Ainda nos reportando ao eixo aprender a ler, mas nesse momento com o olhar voltado à decodificação, o programa Alfa e Beto empreende esforços para que o estudante decifre o código alfabético. Nesse caso, segundo as orientações, o aprendiz leria qualquer palavra, fosse ela conhecida ou nova. Sobre esse assunto, Oliveira (2008, p. 174) realça que “[...] quebrar o código significa aprender a usar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para identificar as palavras conhecidas de maneira precisa e automática, bem como para “identificar” palavras novas ou desconhecidas”.

Mas, para que isso ocorra da forma segura e eficaz, Oliveira (2008) deixa bem claro, nas orientações aos professores, que decodificação é diferente de compreensão. Para o autor, um bom leitor possui estratégias para ler, automaticamente, palavras que foram adquiridas por meio da decodificação e utiliza-se do contexto para ajudar a identificar o sentido. Já os maus leitores identificam a palavra usando o contexto, pois não sabem decodificar e não possuem estratégias para ler palavras automaticamente.

Mais uma vez, realizamos uma pausa para reflexão acerca dessa concepção de leitura. Fica evidente a não consideração das diferentes estratégias de leitura, bem como a compreensão sendo inteiramente dependente da decodificação numa escala hierárquica. Tanto no eixo da análise linguística/sistema de escrita alfabética, como no eixo da textualidade, é possível ler e compreender sem que o estudante ainda tenha uma leitura convencional. Solé (1998), por exemplo, atesta essa premissa ao indicar que as estratégias podem ocorrer antes, durante e depois dessa prática. Acreditamos que o fato de o estudante ainda não ler convencionalmente não o torna mau leitor como defendido por Oliveira (2008), uma vez que ele usa muito o contexto e a dimensão não verbal para fazer previsões e inferências durante a leitura.

Retomando os pressupostos do Programa Alfa e Beto, para constituir o bom leitor o alfabetizador deve proporcionar um ensino sintético, sistemático e explícito entre fonemas e grafemas, ensinando-lhe um número razoável de correspondências. Para que isso seja possível, o IAB orienta que o alfabetizador considere a estrutura e a sequência de ensino propostas no Programa para apresentar as relações entre letras e sons, a saber:

- 1) primeiro as vogais, pois permite a formação de diversas palavras, usando ditongos e hiatos; 2) depois algumas consoantes fricativas como o L, F, M, V, N, que podem ser emendadas com as vogais; 3) algumas consoantes muito

usadas que permitem formar muitas palavras: B, T, D, P; 4) demais letras, com seus sons mais característicos; e) os diversos sons de letras como S e C; 5) dígrafos (CH, LH, NH); 6) encontros consonantais (OLIVEIRA, 2008, p. 150).

Partindo dessas sugestões do Programa, é possível constatar que o ensino da leitura está relacionado a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização, tão criticada nos textos acadêmicos quanto nos oficiais. Para Albuquerque (2006, p. 18), “esta prática escolar de leitura com ênfase no processo de decodificação tem como objetivo implícito controlar a alfabetização e não a sua promoção”.

Como vimos até o momento, o Programa Alfa e Beto está organizado para levar o estudante a deduzir, explicitamente, as relações entre os fonemas e grafemas, deixando, em segundo plano, o sentido ou o uso social do texto. Oliveira (2008) enfatiza que, para ensinar a ler, o texto deve possuir características gerais de um texto do gênero didático, incluindo as características específicas do processo de alfabetização pelo método fônico. O autor acentua que

Esses textos – ou mesmo palavras – são regidos pelas exigências da decodificação e, portanto, devem conter palavras que o aluno seja capaz de decodificar. Se o texto contiver outras palavras, estas devem ser ensinadas previamente ou ilustradas com figuras, para que o aluno concentre sua atenção nas palavras que ele consegue decodificar (OLIVEIRA, 2008, p. 153).

Dessa forma, o Programa esclarece que a ênfase dada à decodificação em detrimento da compreensão do texto se deve à necessidade de não sobrecarregar a memória do estudante, afirmando que, quando misturados “outros objetivos – ainda que meritórios e importantes, como a compreensão de textos – a memória de curto prazo fica pressionada e, literalmente, entra em curto-circuito” (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Por outro lado, os estudos de Perfetti (1999) evidenciam que estudantes com dificuldade em processar as palavras recorrem, com maior frequência, ao contexto para compreender o que leem, valendo-se dos conhecimentos prévios de diferentes gêneros textuais com os quais teve contato. Ao passo que Smith (1999, p. 130) “argumenta a favor da previsão, pois é uma atividade hábil, que permite ao leitor se

utilizar do conhecimento prévio para antecipar a identificação de palavras desconhecidas, num contexto significativo”.

De forma contraditória, o autor do Programa Alfa e Beto propõe a memorização aliada à decodificação, pelo fato de esta expor o estudante à mesma palavra várias vezes, sendo que, segundo ele, “as evidências científicas mostram que é necessário identificar uma palavra pelo menos quatro ou cinco vezes para que ela fique registrada na memória de curto prazo” (OLIVEIRA, 2004, p. 74). Contudo, Smith (1999) traz uma perspectiva diferente no uso da memória de curto prazo, afirmando sobre a necessidade de oferecer às crianças oportunidades de leitura significativa para que não se fixem em seis ou sete letras, impedindo o que o autor chama de visão túnel¹⁷. Para ele,

[...] frequentemente, espera-se que as crianças aprendam a ler com um material que não faz sentido para elas. Alguns produtores de matérias de ensino ainda se vangloriam do fato de que seus produtos são sem sentido, já que isso inibe as crianças de cometer a suposta ofensa de “adivinhar”. Mas tudo o que a falta de sentido faz e pode causar é visão túnel e um impasse na memória de curto prazo (SMITH, 1999, p. 43).

Para que o estudante tenha o domínio pleno da decodificação das palavras, com fluência e rapidez, o Manual de Consciência Fonêmica do IAB recomenda que o alfabetizador realize uma série de atividades de análise e síntese de palavras, sílabas e frases. A abordagem sugerida é que cada aula tenha uma letra como foco, com seu som mais característico apresentado por meio de atividades de consciência fonêmica, assegurando que todos os estudantes identifiquem e discriminem, com clareza, o som apresentado. Em seguida, é apresentado um texto escrito no qual a maioria das palavras contém as letras que já foram aprendidas, de forma que o estudante possa decodificá-lo. Assim, haverá bloco de atividades que permitem que o estudante brinque com as letras e sons que ele já sabe decodificar para formar novas palavras como, também, atividades que aprofundem a consciência fonêmica em torno do som da letra do dia. Por fim, ensinar o estudante a decodificar um conjunto de palavras de uso frequente, com a técnica escorregue o dedo e leia, na qual o estudante passa o dedo embaixo para formar as palavras diretamente ou pela mediação das sílabas.

¹⁷Quando o estudante se concentra em poucos itens sem significação, na tentativa de decodificar, deixando de perceber o que está ao redor, o contexto de informações que auxiliam a compreensão (SMITH, 1999, p. 44).

Contrariando o pensamento de Oliveira (2008), Bamberger (1995, p. 23) alega que a habilidade de ler com fluência e rapidez “não consiste na capacidade bem treinada de combinar sons em palavras e palavras em unidades de pensamento”. Por isso, mais uma vez, o Programa Alfa e Beto reduz o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a um ato puramente mecânico, automatizado e vazio de sentido, restando ao sujeito apenas o direito de reproduzir oralmente um código, ficando isento da possibilidade de refletir sobre o texto lido.

Segundo o Programa, o último eixo do aprender a ler é a fluência que, após o ensino da decodificação, é o requisito a ser trabalhado, ou seja, ensinar a criança a ler com fluência, de forma correta, com precisão, rapidez e compreensão. Ler com fluência implica a capacidade de identificar e ler as palavras com automaticidade, isto é, fazer uma leitura rápida, sem esforço de decodificação. Oliveira (2008, p. 175) explica que

A decodificação existe, porém ela foi automatizada devido ao processo de expor o estudante a palavras que ele conhece e já sabe decodificar, em um contexto de leituras simples e com estrutura semântica e ortográfica compatíveis com as capacidades de decodificação do estudante.

O material de apoio ao professor ressalta que o trabalho com a fluência de leitura permite ao estudante estabelecer um elo entre o reconhecimento de palavras e a compreensão destas em um texto, pois o leitor deixa de prestar atenção na decodificação para se concentrar na ideia expressa pela palavra no texto. O Programa indica que o professor deve ler para dar o exemplo, o estudante repete e aquele profissional dá pistas para ajudá-lo a aumentar a fluência.

Nos estágios iniciais da alfabetização, o Programa do IAB disponibiliza os minilivros decodificáveis que são textos com vocabulário simples, de duas ou três sílabas para facilitar a pronúncia e que contenha palavras formadas por letras e sons que o estudante já aprendeu a decodificar. À medida em que este estudante avança, são apresentados textos com frases repetidas para ajudá-lo a antecipar e ler com mais fluência. Por fim, livros com vocabulário e semântica controlada, assim como o tamanho das palavras utilizadas.

Percebemos que a escolha dos livros decodificáveis não é alheia de intencionalidade, pois reflete bem a concepção de alfabetização do Programa Alfa e Beto que concebe uma separação entre a alfabetização e o letramento, processos

que, nessa perspectiva, são trabalhados separadamente, sendo que o letramento seria posterior à alfabetização.

Marcuschi (2008) afirma que, considerar a compreensão leitora como um simples entendimento do léxico de uma língua, seria reduzir a leitura a um ato mecânico, sem considerar os processos cognitivos que o leitor aciona ao ler, como também, os aspectos sociais e históricos do contexto da leitura. O autor aponta que

[...] esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto (MARCUSCHI, 2008, p. 274).

Ao pesquisar sobre como a criança aprende a ler, Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram que, mesmo aquela que ainda não sabe ler, tem ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura, porque “a presença das letras por si só não é condição suficiente para algo ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente, porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 39).

A leitura dos textos decodificáveis, remetem-nos aos textos das cartilhas dos métodos tradicionais, utilizadas como pretextos e exercícios instrumentais de decodificação, empobrecidas de textualidade. Essa literatura disfarçada pode levar ao abandono ou certo repúdio das práticas de leitura pelo leitor em formação, pois

[...] para gostar de ler é necessário conhecer, ou melhor, experimentar, as vantagens da leitura, a qual não pode ficar por um mero processo de decodificação; entrando também no domínio da compreensão e da interpretação, que permite construir conhecimento tendo por base o que já se conhece sobre o assunto, ativando referenciais e realizando aprendizagens significativas. Para gostar de ler, o leitor tem que se assumir como um sujeito ativo, ultrapassando a leitura literal, lendo nas entrelinhas, interagindo com o texto e confrontando-se consigo mesmo. É deste diálogo entre o leitor e o texto que, em larga medida, nasce o gosto pela leitura (REVOREDO; SOUZA, 2010, p. 2).

Por fim, parece-nos que o período reservado para aprender a ler, proposto pelo Programa Alfa e Beto de Alfabetização, não inclui o contato com materiais de leitura contidos no acervo de literatura infantil que chegam às escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE). Estamos inseridos numa sociedade pautada na

cultura escrita, de modo que o sujeito, imerso nesse contexto letrado e digital, demanda-nos, de forma desafiadora, um diálogo com esse cenário. Não dá mais para artificializar as práticas, negando aos sujeitos a possibilidade de ler e escrever textos de circulação social, com autonomia. Concordando com a perspectiva de alfabetizar letrando, entendemos, assim como Morais (2012; 2019) e Soares (2016), que é possível oportunizar o domínio do sistema de escrita alfabética de forma concomitante à apropriação das características de gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

Voltamos a realçar que nosso interesse em realizar esse estudo está relacionado a dois programas voltados para alfabetização: Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Conforme sublinhamos, na presente sistematização, é possível endossarmos que se tratam, de fato, de propostas antagônicas epistemológica e pedagogicamente.

Na próxima seção, nosso foco recai sobre as produções científicas que tratam das concepções e práticas de alfabetização mobilizadas por docentes que participaram dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.

1.6 PESQUISAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO RELATIVOS AO PROGRAMA ALFA E BETO E PNAIC NO PERÍODO DE 2012-2018

Ao pensarmos sobre um objeto de pesquisa, é fundamental verificarmos as produções científicas publicadas, sobretudo para que se possa obter um mapeamento das pesquisas existentes e, em decorrência disso, uma discussão vertical no processo de pesquisa.

Nessa seção, apresentamos um breve levantamento acerca de estudos que tratam das concepções e práticas de alfabetização mobilizados por docentes que participaram dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. Para isso, apresentamos reflexões relativas às dissertações e teses defendidas entre 2012 e 2018, ano de início e término do PNAIC como política pública para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Avaliamos, também, os textos completos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, referente ao Grupo de Trabalho (GT 10) Alfabetização, Leitura e Escrita; e as três edições do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf de 2013, 2015 e 2017.

O principal critério de busca foi encontrar relação entre os termos: concepções e práticas de alfabetização; formação continuada e os programas PNAIC e Alfa e Beto, tendo, necessariamente, menção aos termos elencados. Assim, esse procedimento visou constituir o campo de pesquisa sobre concepções e práticas de alfabetização instituídas nos programas de formação continuada referendados nesse trabalho.

A seguir, está apresentado o que apreendemos por meio do estudo das dissertações e teses defendidas nesse recorte temporal a respeito do tema.

1.6.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas?

Os trabalhos completos foram selecionados a partir da união entre os descritores: “concepções e práticas de alfabetização”; “PNAIC”; “Alfa e Beto”; e “formação continuada”, por meio de pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período entre 2012 e 2018. Ressaltamos que a opção por realizar a pesquisa na base de dados utilizando os descritores acima, de maneira articulada, pode não retratar de maneira fidedigna o quantitativo real dos trabalhos, porém, foi necessário fazermos escolhas diante desses aspectos.

Sublinhamos que, embora o PNAIC tenha sido um programa contemporâneo de formação continuada, de alcance nacional e com vigência oficial entre os anos de 2012 a 2018, não encontramos, nos Programas de Pós-graduação em Educação do Distrito Federal, ou mesmo em outras esferas de circulação do conhecimento, estudos (mestrado e doutorado) que trouxessem articulação entre o Programa Alfa e Beto e o PNAIC. Isso demonstra a relevância de nossa pesquisa, desencadeada também, pelo ineditismo do tema em âmbito local.

As pesquisas catalogadas na BDTD somaram sete trabalhos, sendo cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, com pesquisas abrigadas em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas federais ou estaduais. Destacamos, a seguir, no Quadro 1, os trabalhos investigados e analisados, devidamente organizados por tipo de trabalho, ano, título, autor e instituição de origem.

Quadro 1 - Pesquisas organizadas por tipo de trabalho, ano, título, autor e instituição de origem

N.	Tipo de trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Dissertação	2014	O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC	Sandra Novais Sousa	UEMS
2	Tese	2015	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Daisinalva Amorim Moraes	UFPE
3	Dissertação	2016	Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC	Marineiva Moro Campos de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
4	Dissertação	2016	ABC do alfabetizador: análise das concepções teóricas do método (meta) fônico ¹⁸	Bruno Marini Bruneri	UFMS
5	Dissertação	2017	As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares	Andréa Ramos de Oliveira	UNESP
6	Tese	2018	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	Maria Aparecida Valentim Afonso	Universidade Federal da Paraíba
7	Dissertação	2018	A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro -SP	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca	UNESP

Fonte: A autora (2020).

Entre essas pesquisas do Quadro 1, localizamos apenas uma dissertação (SOUSA, 2014) e uma tese (MORAES, 2015) que deram enfoque às concepções e

¹⁸ O trabalho foi encontrado em outras investigações durante o nosso estudo. Embora não traga claramente em seu título os descritores elencados, ao realizarmos a leitura do texto notamos que tinha articulação com a temática pesquisada.

práticas de alfabetização na interface entre os programas de formação Alfa e Beto e PNAIC. Todos os trabalhos elencados apresentaram resultados importantes como respostas a objetivos complexos e desafiadores. O maior legado dessas pesquisas são as contribuições e descobertas que serão compartilhadas a seguir, considerando a ordem cronológica crescente, conforme apresentado no Quadro 1.

O estudo de Sousa (2014) esteve centrado na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e buscou compreender e analisar a implantação e o impacto de dois modelos de formação continuada para os professores alfabetizadores: um vinculado ao Alfa e Beto – denominado Além das Palavras – e outro ao PNAIC. A metodologia adotada foi a pesquisa documental e bibliográfica, bem como a aplicação de questionários fechados a professores alfabetizadores de 13 escolas. Paralelamente, houve um grupo focal de 12 professores com o objetivo de compreender as repercussões e impactos das ações da Secretaria de Educação pela voz dos sujeitos. Os resultados da pesquisa demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Embora houvesse contradições marcantes entre o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, não foram percebidas pelos professores participantes da pesquisa, ocorrendo apenas a apropriação do discurso institucional.

O estudo de Moraes (2015) buscou compreender a construção da prática de alfabetização de um professor atuante nesse campo ao longo de dois anos consecutivos, numa escola localizada na região metropolitana do estado de Pernambuco, no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso longitudinal que envolveu um professor e seus estudantes. Na metodologia, foi utilizada a análise qualitativa documental de cada Programa, entrevistas realizadas com o professor e observações da prática docente de cada ano da pesquisa (2012 e 2013) e do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Entre os resultados obtidos com a pesquisa, sublinhamos que, na prática do professor, as prescrições/orientações dos Programas Alfa e Beto e PNAIC foram modificadas, de modo que o docente construía uma rotina própria, redefinindo alguns enunciados e inserindo outros dispositivos como a escrita espontânea de palavras e sua correção.

Oliveira (2016) pesquisou as concepções e fundamentos do PNAIC e seus desdobramentos na formação de professores na perspectiva de uma alfabetização

emancipatória. O estudo teve como metodologia a análise dos documentos constituintes do Programa e entrevistas semiestruturadas com vinte e duas alfabetizadoras, duas orientadoras de estudos e uma coordenadora local do PNAIC do município de Xaxim/SC. Os dados apontaram que a formação pelo Pacto não proporcionou impactos significativos na ação docente de forma que contribuísse para uma alfabetização inovadora, com a elaboração de conhecimentos críticos. Ao contrário, a autora afirmou que o Programa manteve a continuidade das políticas educacionais que limitavam a alfabetização à dimensão técnica, sem dar conta de formar os alfabetizadores para atuarem com uma alfabetização que emancipasse.

Já o estudo de Bruneri (2016) analisou as concepções teóricas presentes no livro ABC do Alfabetizador que fazia parte da coletânea de materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. A pesquisa é de abordagem qualitativa cujas fontes de informação e procedimentos de coleta são de cunho documental, utilizando a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os resultados da análise levaram o autor a afirmar que, apesar de o método metafônico apresentado no material possuir um cabedal teórico propiciado por uma vasta bibliografia estrangeira, a alfabetização ainda permanecia como um ato que se traduzia em decodificar/codificar os sons das letras, igualmente àquele método fônico criado na Idade Média e abandonado por sua ineficiência.

O trabalho de Oliveira (2017) é um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa que teve a intenção de avaliar as contribuições oportunizadas pelo PNAIC à prática de professores atuantes no terceiro ano do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino de Biriguis, no estado de São Paulo, segundo o entendimento desses docentes e dos gestores escolares. Os dados produzidos permitiram inferir que, na visão da maioria dos sujeitos pesquisados, o PNAIC modificou e/ou amadureceu a forma de pensar a organização do trabalho cotidiano, o planejamento das aulas, as diferentes formas de intervenção pedagógica, as práticas de alfabetização e a adequação das atividades, considerando os níveis de aprofundamento e consolidação.

Afonso (2018) analisou o relato de trinta e seis professores participantes da formação do PNAIC no ano de 2015, com a finalidade de investigar suas apreensões referentes às ideias e às orientações dadas na formação continuada do Programa. O estudo é de natureza qualitativa e se valeu da pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram analisados por meio da identificação de vestígios e de marcas

linguísticas e textuais presentes no relato dos docentes pesquisados. A apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem teoria, prática e reflexão, presentes nas orientações e nos conhecimentos da formação do Programa foram apreendidos de forma diferente pelos professores durante o processo formativo, o que demonstra o desenvolvimento profissional de cada um.

E, por fim, o trabalho de Lucca (2018) investigou as contribuições do PNAIC para a prática docente de dez professores alfabetizadores que participaram do Programa no ano de 2013, no município de Rio Claro, São Paulo. Foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa com de estudo de caso e os instrumentos para coleta de dados foram a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e observações dos planejamentos semanais. Como resultados, a autora observou que as docentes avaliaram o curso como positivo, reconhecendo as contribuições do Programa para suas práticas e mencionaram, por exemplo, a troca de experiências com os pares, a organização e planejamento das aulas e a valorização da formação docente por meio do pagamento das bolsas.

Verificamos que as dissertações e teses analisadas, ao enfocarem alguma das concepções e práticas alfabetizadoras, evidenciaram que os professores reinventaram, em seu cotidiano, seja no Programa Alfa e Beto ou no PNAIC, outras maneiras de fazer diante da necessidade de ensinar a leitura e a escrita aos estudantes, recorrendo à expertise profissional e, também, às experiências anteriores.

Diante disso, é imprescindível pensarmos o quanto ainda se faz necessário que as práticas formativas transcendam os momentos voltados, exclusivamente, para as questões normativas e teóricas, e deem vez e voz aos professores alfabetizadores para que possam refletir crítica e didaticamente sobre o cotidiano escolar na sua totalidade.

1.6.2 Os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED (2013-2015-2017)

A ANPED tem destaque na discussão e renovação acerca dos grandes temas das pesquisas na área de educação no país. Por isso, compreendemos ser relevante conhecer como os eixos de pesquisa foram discutidos ao longo das reuniões nacionais que, desde 2013, passaram a acontecer de forma bianual, voltando o nosso

olhar ao GT 10 (Grupo de Trabalho) de Alfabetização, Leitura e Escrita. Para tanto, mapeamos os textos a partir da 35ª Reunião, ou seja, 2012, totalizando quatro edições do evento. Optamos por esse recorte, considerando o período de vigência do PNAIC e buscamos captar, nas pesquisas, alguma relação com o objeto no que se refere aos eixos da pesquisa: concepções e práticas alfabetizadoras; PNAIC; Alfa e Beto; e formação continuada de professores alfabetizadores.

Para um melhor entendimento do desenho encontrado, organizamos o Quadro 2 com a distribuição cronológica dos trabalhos, catalogados por ano de publicação, destacando a existência de um trabalho na edição de 2015, na cidade de Florianópolis.

Quadro 2 - Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação/ANPED

Ano	Local	Título	Autor/es
2013	Goiânia GO	Não foram captados trabalhos	-----
2015	Florianópolis SC	Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Sandra Novais Sousa SED/MS Eliane Greice Davanço Nogueira UEMS Ana Paula Gaspa Melim UCDB
2017	São Luís MA	Não foram captados trabalhos	-----

Fonte: A autora (2020).

O texto de Sousa, Nogueira e Melim (2015) alerta para as diferentes dimensões envolvidas na alfabetização e na formação de alfabetizadores apresentadas nas matrizes teóricas dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. As autoras afirmam a incompatibilidade entre os programas, não havendo coerência em serem adotados ao mesmo tempo como políticas públicas em uma rede de ensino.

Ao final deste inventário, percebemos a escassez de estudos que busquem compreender as concepções e práticas de alfabetização dos docentes participantes de programas de formação continuada, propostos por políticas públicas educacionais, principalmente, no caso do Alfa e Beto e do PNAIC. É necessário encarmos, com mais rigor e cuidado, a formação continuada dos alfabetizadores e a forma de tratar os docentes que são os principais atores destes momentos. Morais (2007, p. 33) nos alerta para que não sejamos contraditórios, pois “em lugar de simplesmente atribuir

‘resistência’ aos alfabetizadores e demais docentes, temos de considerar que, tal como todos os aprendizes, eles vivem singulares processo de apropriação ou reconstrução do saber”. Dessa forma, endossamos a relevância do nosso estudo frente ao campo da formação continuada dos professores alfabetizadores participantes dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.

1.6.3 A Relação entre os Programas Alfa e Beto e PNAIC no Congresso Brasileiro de Alfabetização-CONBAIf nos anos 2013, 2015 e 2017

O que propomos neste item é examinar como o objeto de estudo desta pesquisa foi pensado ao longo do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf realizado nos anos de 2013, 2015 e 2017. Relacionamos, abaixo, os textos publicados nos Anais do evento, com exceção das sessões especiais e mesas-redondas que não têm disponibilizados os textos na íntegra. Ao todo, temos três textos elencados no Quadro 3 que serão explorados em sua completude a partir das temáticas que os une.

Quadro 3 - Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – CONBAIf

<i>Ano</i>	<i>Local</i>	<i>Título</i>	<i>Autor/es</i>
2013	Belo Horizonte MG	Práticas de alfabetização no âmbito do programa Alfa e Beto: entre o prescrito e o realizado	Alexsandro Silva
2013	Belo Horizonte MG	Práticas de Alfabetização com o livro didático “aprender a ler” do programa Alfa e Beto: como as professoras ensinam:	Nyanne Nayara Torres da Silva
2015	Pernambuco PE	O programa “Alfa e Beto” e o PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im) possibilidades teóricas?	Sandra Novais Sousa Fernando Fidelis Ribeiro Eliane Greice Davanço Nogueira.
2017	Vitória ES	Não foram captados trabalhos	-----

Fonte: A autora (2020).

O estudo de Silva (2013) analisou as práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de Pernambuco que participavam do Programa Alfa e Beto implantado à época (2011-2012). Como procedimentos metodológicos, foram adotadas a observação participante e a entrevista semiestruturada e, para analisar os dados, recorreu-se à

análise de conteúdo. Os resultados deste estudo evidenciaram que, de modo geral, as práticas de ensino das professoras eram organizadas em torno dos materiais didáticos do Alfa e Beto, principalmente do livro didático. Por outro lado, a pesquisa também percebeu que as docentes não se limitavam a fazer exatamente o que estava prescrito pelo Programa, pois elas criavam maneiras de fazer, considerando o que era mais importante para a aprendizagem dos estudantes. As profissionais exploravam o nome das letras, em vez de fonemas e acrescentavam outras atividades e materiais, alguns deles inspirados no método silábico e outros na perspectiva do letramento, ou mesmo não realizavam alguns exercícios presentes no livro didático.

O texto de Nayanne da Silva (2013) buscou analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas por duas professoras do 1º ano do ensino fundamental participantes do Programa Alfa e Beto na cidade de Caruaru, Pernambuco, ao utilizarem o livro didático *Aprender a Ler*. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas, em cada turma, cinco observações das práticas de ensino das professoras participantes da pesquisa, bem como entrevistas semiestruturadas para um melhor entendimento dessas práticas conduzidas em sala de aula a partir das atividades propostas pelo livro didático do Programa. A partir da análise das práticas, identificou-se que ambas as professoras teciam uma prática que, em muitas ocasiões, distanciavam-se da perspectiva do método fônico. Ao desenvolver atividades presentes nesse material didático, as docentes se apoiavam em outros modelos sintéticos de alfabetização mais conhecidos (soletração e silabação), associados ao método fônico. Com isso, o estudo percebeu que as docentes desenvolviam ações que se afastavam, às vezes, das orientações presentes no livro didático *Aprender a Ler*, ficando evidentes as tentativas de encontrar e instituir uma maneira “própria” de alfabetizar.

A pesquisa de Sousa, Ribeiro e Nogueira (2015) é uma releitura da dissertação defendida por Sandra Sousa, em 2014, que buscou analisar as matrizes teóricas do Programa Além das Palavras – vinculado ao Alfa e Beto e ao Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, políticas públicas adotadas em Mato Grosso do Sul – bem como a percepção dos professores acerca dessas matrizes. A metodologia adotada foi a pesquisa documental e bibliográfica e a aplicação de trinta e quatro questionários aos professores regentes do 1º, 2º ou 3º anos. Analisando os dados da pesquisa, de acordo com a grande maioria dos professores alfabetizadores, não foram encontradas diferenças teóricas entre os dois Programas. Questionados sobre os

pressupostos teóricos do Além das Palavras/Alfa e Beto e do PNAIC, 76% dos professores entrevistados confundiu os conceitos de alfabetização das duas políticas públicas. Este dado reflete, conforme sublinha as autoras, a necessidade de entender quais os saberes que estes professores trazem em sua constituição profissional para que não percebessem as diferenças conceituais e, acima de tudo, não descobrissem, por meio de outras pesquisas, formas de superar esses resultados.

Finalizamos esse breve levantamento de estudos com destaque para a tímida produção acadêmica, no cenário nacional, sobre a temática da formação continuada a partir dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. Logo, a pesquisa a ser desenvolvida se coloca relevante, na medida em que busca evidenciar o saber-fazer das professoras alfabetizadoras, para compreender como o ofício docente se constitui nos campos da alfabetização e do letramento a partir dessas proposições oficiais, na tentativa de identificar as especificidades existentes para o ensino dos eixos da língua portuguesa, em particular, do Sistema de Escrita Alfabética com foco, também, no campo da consciência fonológica.

Seguimos com a explicitação do capítulo metodológico e, *a posteriori*, faremos a análises dos dados produzidos por meio das técnicas de investigação eleitas na pesquisa.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Nesse capítulo, explicitaremos nossas escolhas metodológicas, a fim de clarificarmos o diálogo com nosso objeto de investigação: a prática docente a partir de dois Programas voltados para o campo da alfabetização: Alfa e Beto e PNAIC.

2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No âmbito da nossa investigação, objetivamos analisar o saber-fazer de duas docentes do 1º ano do ensino fundamental: uma que atuava, em 2019, no Programa Alfa e Beto e outra que participou das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), é a que se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”. Considerando esse enfoque, o pesquisador é um dos instrumentos-chave, além dos contribuintes com o estudo que, no nosso caso, são as professoras. O ambiente, ou seja, a sala de aula, é a fonte direta de produção dos dados.

A pesquisa foi iniciada ainda no 1º semestre de 2019, em duas escolas de anos iniciais¹⁹ pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia – CRESAM. O motivo para escolhermos esse campo foi em decorrência da adesão de sete escolas, em 2015, ao Programa Alfa e Beto. Porém, em 2019, somente uma instituição permaneceu com essa proposta, sendo ela a única a adotar o material estruturado tanto no âmbito da CRESAM como, também, na Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF.

Diante da peculiaridade em relação à primeira instituição, nossa pesquisa se configura como um estudo de caso que, para Alves-Mazzotti (2006), apresenta-se como um caso único, particular e busca aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado. Dessa forma, consideramos que o estudo de caso possibilitou a análise das práticas pedagógicas que ocorriam no cotidiano da unidade escolar

¹⁹ No Distrito Federal, as etapas da educação básica da rede pública estão organizadas em Centros de Educação Infantil (Pré-escolas – 1º ciclo); Escolas Classe (anos iniciais do ensino fundamental – 2º ciclo); Centros de Ensino Fundamental (anos finais do ensino fundamental – 3º ciclo); Centros Educacionais (anos finais, ensino médio) e Centros de Ensino Médio (ensino médio – semestralidade).

escolhida. Destacamos que a segunda escola foi escolhida devido à proximidade geográfica com a primeira, facilitando o descolamento da pesquisadora.

Nesse contexto metodológico, ainda destacamos que nossa pesquisa pode ser considerada, conforme sinaliza André (2005), um estudo de caso de tipo etnográfico que, entre outros aspectos, caracteriza-se por lançar mão de técnicas vinculadas à etnografia, a exemplo da observação participante. A autora sinaliza que alguns requisitos da etnografia sugeridos por Wolcott (1988) como, por exemplo, a permanência longa do pesquisador em campo, o contato com outras culturas, não necessitam ser cumpridos pelos pesquisadores do campo educacional, dadas as singularidades de espaços e objetos de estudo. André (2005, p. 28) endossa que “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. A autora ressalta ainda que a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usada quando

[...] se está interessado numa instância particular; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2005, p. 51-52).

Conforme Lüdke e André (1986), um estudo de caso do tipo etnográfico possui três etapas distintas: uma de planejamento, outra de trabalho de campo ou de coleta de dados, e uma etapa conclusiva de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa. Essas fases nos permitiram colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituíam o acontecer diário da vida escolar.

Apreendemos um alinhamento do estudo de tipo etnográfico com pesquisas do cotidiano, sendo essa última perspectiva sublinhada por Chartier (2007). No nosso caso, buscamos apreender e analisar as práticas didático-pedagógicas das professoras, por meio das ações cotidianas, as alternativas de interação adotadas, bem como os significados que são criados e recriados no seu fazer pedagógico. A seguir, explicitamos especificidades do campo de pesquisa, bem como dos sujeitos participantes.

2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira escola foi denominada AlfaB, em virtude do programa Alfa e Beto; a segunda escola PAC, fazendo alusão ao PNAIC. A primeira foi inaugurada em 1989 e pertence à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia/DF, contemplando, na ocasião da pesquisa, o 2º ciclo do ensino fundamental para atender a estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (1º, 2º e 3º anos) e do 4º e 5º nos turnos matutino e vespertino. No momento de realização da pesquisa, a escola possuía 370 alunos.

Em se tratando de estrutura física, a instituição tem biblioteca, sala de professores, cantina, pátio coberto, parquinho, sala de vídeo, estacionamento, dez salas de aulas, quatro banheiros (dois para os estudantes e dois para os funcionários da escola), sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretaria, bem como a sala dos auxiliares da limpeza.

De acordo com informações obtidas na proposta pedagógica, a escola dispunha de diretora e vice, secretário escolar, monitora, apoio administrativo, pedagoga-orientadora educacional²⁰, duas coordenadoras pedagógicas, vinte e um docentes, oito educadores sociais voluntários²¹, sete vigilantes, cinco funcionários terceirizados da limpeza e duas terceirizadas da cantina. Durante o processo de caracterização do lócus da pesquisa, sentimos a necessidade de compreender o movimento de implantação do Programa Alfa e Beto nessa instituição e, por essa razão, realizamos uma entrevista com a diretora da escola.

De acordo com os dados disponibilizados por essa profissional, a escola obteve um crescimento expressivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, saltando de 5.8 (2015) para a média de 6.2 (2017), assumindo, dessa forma, o quarto melhor IDEB das instituições pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia/DF. Ao ser questionada sobre o aumento significativo dos resultados do IDEB, a diretora afirmou que era um reflexo das ações coletivas da escola enquanto equipe pedagógica, bem como a parceria com o projeto Acorde/IAB, responsável pela implantação, em 2016, do sistema de ensino estruturado por meio do programa Alfa

²⁰ O pedagogo - orientador educacional integra a equipe pedagógica da unidade escolar, incorporando suas ações ao processo educativo global, na perspectiva da educação em e para os direitos humanos, cidadania, diversidade e sustentabilidade, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2018).

²¹ A função dos educadores sociais voluntários é auxiliar nas atividades das escolas com suporte à educação em tempo integral, sob a orientação e supervisão da equipe gestora e pedagógica da unidade escolar.

e Beto de Alfabetização. Explicitou, num momento de conversa, que o “sistema colabora com o processo de ensino e aprendizagem, trazendo práticas mais eficazes e com resultados comprovados, que estão enriquecendo o trabalho coletivo de sala de aula” (Diretora da escola ALFAB - 01/07/2019).

Quanto ao seu primeiro contato com o programa, nos informou que foi em 2015, por meio de conversas informais com a gestora de uma escola classe também situada em Samambaia, que lhe apresentou o Projeto Acorde que financiava o programa Alfa e Beto de Alfabetização. Ela explicou que o projeto se tratava de uma iniciativa da sociedade civil, financiada por recursos de pessoas físicas, de origem comprovada, sem vínculos com partidos políticos. Essa organização não governamental foi criada, exclusivamente, com o objetivo de atuar como agente de apoio para uma transformação positiva na qualidade da educação pública.

Diante dos resultados de aprendizagem apresentados pelo IAB, por meio do programa Alfa e Beto, o grupo que organizou o Projeto Acorde decidiu, em 2013, financiar os materiais e a formação continuada dos professores das escolas que atendessem aos seguintes critérios: baixo índice de alfabetização no 1º ano, diversidade no método de ensino adotado para alfabetização na escola, dificultando a gestão pedagógica, entraves na correção dos problemas de alfabetização nos anos seguintes: *efeito bola de neve*, impactando a progressão escolar e o sucesso das crianças.

De posse dessas informações, a diretora entrou em contato com a coordenadora do Projeto Acorde, demonstrando o interesse da escola integrá-lo, pois: “eu sempre fui preocupada com o ensino e aprendizagem da nossa escola. Eu queria oferecer algo a mais” (Diretora da escola ALFAB - 01/07/2019).

Num primeiro momento, a instituição não foi contemplada, visto que não possuía baixo índice nas notas do IDEB, um dos critérios necessários para fazer parte do projeto. Mesmo diante da negativa, ao final do ano letivo de 2016, a diretora fez uma nova tentativa de ingresso e teve o pedido aceito, apesar de que ainda não tinha todas as características solicitadas. Como parte da inserção no projeto, ao final daquele ano, as turmas do 1º ano fizeram uma avaliação diagnóstica do perfil de saída, disponibilizada pelo IAB, a fim de efetivar um grupo controle para comparação de resultados após a implantação do Programa que iniciaria no próximo ano letivo.

Assim, no ano de 2017, a escola recebe a primeira formação dos professores, bem como, os materiais didáticos necessários para implantação do programa Alfa e

Beto nas turmas do 1º ano. De acordo com a diretora, houve uma boa aceitação do projeto pelos professores, principalmente após a formação continuada, oferecida pelo IAB, em que foi apresentada toda a dinâmica do ensino estruturado, bem como os possíveis resultados. Segundo ela:

[...] eles ficaram muito empolgados, principalmente com os resultados. Eu apresentei o projeto para escola inteira. Todos gostaram muito. Até o pessoal da carreira assistência (secretário escolar, portaria, merendeiras) participou e elogiou a iniciativa. Apesar do projeto ter iniciado com o 1º ano, eu fiz questão que todos conhecessem (Diretora da escola ALFAB - 01/07/2019).

Dessa forma, ao final do ano letivo de 2017, as turmas do 1º ano apresentaram o seguinte resultado disponibilizado pela diretora: 82% de crianças alfabetizadas ao final do 1º ano, de acordo com os requisitos mínimos exigidos pelo IAB (decodificação, fluência em leitura, compreensão e expressão oral), em comparação aos 41% do grupo controle (turmas de 1º ano avaliadas pelo mesmo teste em 2016, e não submetidas ao Programa).

Diante dos resultados apresentados, a instituição decidiu que, em 2018, o programa Alfa e Beto se estenderia para o BIA e também estaria presente no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola como uma proposta de metodologia de ensino “que assegura a aprendizagem da grande maioria de nossos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21). Apesar de o Programa Alfa e Beto estar inserido nesse documento, com disponibilidade no site da SEEDF, a diretora afirmou que a parceria com o Projeto Acorde era de caráter informal, uma vez que a entidade que o abrigava não possuía nenhum vínculo com a SEEDF. De acordo com a diretora,

O pessoal do Acorde tem tentado comunicar à Secretaria de Educação a parceria, mas parece que não conseguiu ainda. Então, eles estão aqui na escola, numa parceria informal, mas, de qualquer forma, está dentro do nosso PPP. Inclusive este ano, foi pedido uma reformulação do nosso PPP, que agora se chama proposta pedagógica, e fizemos questão de colocar de uma forma mais explícita ainda o projeto do Alfa e Beto (Diretora da escola ALFAB - 01/07/2019).

A diretora ainda enfatizou que, ao implementar o programa Alfa e Beto de Alfabetização, proposta que defende o método fônico, a escola vinha se alinhando ao que propunha a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), bem como o Plano Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). Acentuou que

[...] a metodologia do Projeto está inserida dentro da nossa proposta pedagógica. O método fônico está como parte da nossa diretriz de trabalho com a leitura e a escrita. Apesar de ser um projeto individual da nossa escola, o trabalho com o método fônico já consta na BNCC e no Plano Nacional de Alfabetização, lançado este ano. Então eu li bastante sobre isso, para que a gente estivesse bem respaldada na hora de implementar na nossa escola (Diretora da escola ALFAB - 01/07/2019).

Diante do exposto nos relatos da diretora, verificamos que a parceria público-privado, estabelecida entre a escola AlfaB e o Projeto Acorde/IAB, assumiu um caráter salvacionista na direção de garantir a qualidade da educação pública, definindo o conteúdo da educação, a formação dos professores, a avaliação dos estudantes, o monitoramento e o controle dos resultados. Apesar de a SEEDF continuar responsável pelo acesso e ampliação das vagas nas escolas, parece-nos que, cada vez mais, os aspectos pedagógicos e de gestão escolar são determinados por uma lógica mercantil, com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

Dando continuidade às delimitações do campo de pesquisa, a escola PAC foi inaugurada em março de 1991 e ampliada em 1993, atendendo da educação infantil aos anos iniciais – 1º, 2º e 3º anos (BIA), 4º e 5º anos do ensino fundamental. Possuía, na ocasião da pesquisa, 22 turmas, totalizando 1024 estudantes distribuídos em oito turmas de educação infantil, sete turmas de 1º ano, seis de 2º, nove de 3º, sete de 4º e oito turmas de 5º ano.

A instituição tinha uma equipe gestora composta pela diretora e vice, chefe de secretaria, supervisor administrativo, três coordenadoras pedagógicas, pedagoga-orientadora educacional, professora da sala de recursos²², sete merendeiras, quatro vigilantes, um porteiro, cinco auxiliares de limpeza e sete funcionários terceirizados.

A estrutura física era constituída por dois blocos, sendo que o primeiro, chamado de novo, possuía doze salas de aula, sala de professores, quatro banheiros (dois para os estudantes e dois para os funcionários). No segundo bloco, denominado antigo, existiam dez salas de aulas, sala de informática e de leitura, brinquedoteca, parquinho, sala dos professores, quadra descoberta, sala de recursos, sala dos auxiliares de limpeza e de direção, secretaria, estacionamento.

²² O professor das salas de recursos multifuncionais apoia a organização e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, [n.d.]

De acordo com o PPP (DISTRITO FEDERAL, 2018), a instituição tinha suas ações didáticas pautadas em projetos pedagógicos realizados durante o ano letivo. De acordo com o documento,

Os projetos didáticos pressupunham uma organização didática que favorecia a realização de diversas atividades em diferentes graus de complexidade, levando a uma aprendizagem significativa e interdisciplinar por meio da investigação e reflexão dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.13).

Conforme o documento, a escola superou a meta prevista do IDEB/2017 ainda em 2013, apresentando um percentual de 5.7 que se manteve em 2015. Em conversa informal, a vice-diretora afirmou que a superação do índice era reflexo dos projetos pedagógicos desenvolvidos, como também a parceria com as famílias, a fim de assegurar a frequência e o acompanhamento escolar. Em 2019, a escola desenvolveu o projeto didático Luz, Câmera, Animação... Ler, contar e encantar! O projeto tinha como objetivo despertar o gosto pela leitura, apreciação de filmes e proporcionar o estudo de temas relevantes e de interesse dos estudantes, trabalhando de forma interdisciplinar os conteúdos previstos no currículo da rede.

No que concerne à implementação do PNAIC na instituição, a vice-diretora nos informou que, em 2013, o Centro de Referência em Alfabetização – CRA apresentou aos docentes o plano de curso e os critérios para inscrição no Programa. Naquele ano, de acordo com a gestora, 90% das professoras alfabetizadoras fizeram o curso com o foco na linguagem, exceto as coordenadoras pedagógicas que não estavam em exercício da função docente em turmas do BIA, um dos critérios estabelecidos. Nos anos de 2014 e 2015, a escola disponibilizou duas salas de aula para o curso do PNAIC de matemática. Nesse espaço, também acontecia algumas ações do Pacto, tais como: reunião das orientadoras de estudos, seminários e encontros semestrais. No período de 2016 a 2018, a diretora da escola afirmou que houve baixa participação dos professores à formação ofertada, tendo apenas a adesão de quatro docentes, sendo uma delas participante do nosso estudo, ao que a diretora pontuou: “[...] eu acredito que essa pouca participação dos professores aconteceu primeiro por causa do não pagamento da bolsa que foi ofertada nos dois primeiros [anos] e, também, devido à necessidade delas se deslocarem para fazer o curso” (Diretora da escola PAC - 05/05/2019).

Conforme anunciamos anteriormente, a realização desse trabalho envolveu duas professoras regentes do 1º ano, cuja escolha aconteceu de maneira distinta, devido às peculiaridades dos Programas: para a professora atuante no Alfa e Beto foi priorizado o turno de regência (vespertino), participação no curso ofertado pelo Instituto Alfa e Beto, e disponibilidade para receber a pesquisadora em sala de aula no 1º e 2º semestres. Sobre os critérios da segunda docente: regência no turno matutino, participação em todas as edições de formação continuada ofertadas pelo PNAIC e disponibilidade para receber a pesquisadora em sala de aula no 1º e 2º semestres. No Quadro 4, apresentamos os dados referentes à formação acadêmica e atuação profissional das professoras Lua e Sol.

Quadro 4 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Formação	Professora Lua Escola AlfaB	Professora Sol Escola PAC
Ensino médio	Magistério (1998)	Magistério (1993)
Graduação	Pedagogia (2003)	Pedagogia (2004) e História (2006)
Pós-Graduação	Psicopedagogia (cursando)	Educação Infantil, Ensino Especial e Psicopedagogia
Atuação no magistério	8 anos	17 anos
Atuação em turmas de alfabetização	Menos de 1 ano	12 anos
Tempo da SEEDF	Menos de 1 ano	17 anos
Cursos na área de alfabetização	Alfa e Beto (2019)	Pró letramento (2011) PNAIC (2014-2018)

Fonte: A autora (2020).

A professora Lua começou a lecionar na escola AlfaB no ano letivo de 2019 como contrato temporário. Cursou o magistério e concluiu a graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília em 2003 e, no primeiro semestre de 2019, afirmou estar cursando Psicopedagogia, em nível de especialização. Era, portanto, a primeira vez que Lua atuava numa turma de alfabetização, apesar de sua experiência de oito anos no magistério em escolas particulares. Como nos sublinham Tardif e Raymond (2000), em toda ocupação, o tempo se torna fator importante, na medida

em que trabalhar remete a aprender o ofício, modificando o saber e a identidade do trabalhador. A docente participou, em 2019, do curso de formação oferecido pelo IAB para torna-se apta a operacionalizar o Programa Alfa e Beto de Alfabetização.

A professora Sol lecionou na escola PAC como docente efetiva de turmas de alfabetização desde 2007, possui magistério, graduação em Pedagogia (2004) e História (2006) pelo Centro Universitário de Brasília – CEUB e especialização em Educação Infantil, Ensino Especial e Psicopedagogia, além de ter participado de cursos na área de alfabetização ofertados pela SEEDF, tais como Pró-letramento (2011) e PNAIC 2014 – 2018.

Ambas as professoras lecionavam, exclusivamente, na SEEDF, em regime de jornada ampliada, ou seja, cumpriam 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas/aula semanais de coordenação pedagógica²³.

Seguiremos apontando as técnicas de investigação adotadas no estudo.

2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA

Considerando a proximidade com as práticas cotidianas e por se tratar de um estudo de caso do tipo etnográfico, utilizamos a observação participante. Essa técnica parte do princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Um dos grandes traços da observação participante consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, permitindo a apreensão das ações interativas presentes no espaço da sala de aula.

Observamos as práticas dessas docentes, com vistas a tentar responder a algumas inquietações: que orientações didáticas e pedagógicas para o ensino de alfabetização estão presentes nas práticas de ensino dessas professoras? Como se dá o ensino do sistema de escrita alfabética, bem como a análise fonológica nestas turmas? Quais especificidades e impasses existentes nas práticas de ensino no que tange à perspectiva do alfabetizar e letrar? Dessa forma, a observação se constituiu

²³ A coordenação pedagógica possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes etc. É uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

em uma técnica primordial para a coleta de dados, pois “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 88).

Conforme assinalamos, durante o ano letivo de 2019, acompanhamos a prática de duas professoras atuantes no 1º ano do ensino fundamental, uma regida pelo Programa Alfa e Beto e a outra pelo PNAIC. Foram 12 observações de aula consecutivas em cada turma, sendo seis no primeiro semestre, nos períodos de 01 a 08 de abril no grupo-classe do Alfa e Beto e de 09 a 16 de abril na turma do PNAIC; e as outras seis, no segundo semestre, nos períodos de 01 a 08 de outubro na turma do Alfa e Beto e de 18 a 25 de novembro no grupo-classe do PNAIC. Assumimos essa dinâmica devido às especificidades quanto ao Programa de ensino estruturado do Alfa e Beto, que está organizado em lições que devem ser desenvolvidas em até sete aulas. No entanto, realizar a observação participante de maneira consecutiva, de segunda a sexta-feira, permitiu-nos uma aproximação suficiente como o campo pesquisado para perceber uma progressão do ensino de língua portuguesa, conferindo singularidades aos dados produzidos.

Diante disso, concordamos que a observação participante se trata de “uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Sobre a rigorosidade da técnica utilizada, as autoras esclarecem ainda que, para ser um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser planejada cuidadosamente, e isso depende de uma preparação rigorosa do observador.

Ainda sobre esse assunto, Vianna (2003, p.31) enfatiza a importância de o observador “registrar todos os acontecimentos em um diário de campo, apontando que as notas de campo devem preservar a sequência em que as interações ocorrem”. Para isso, chegamos ao campo de pesquisa com um roteiro prévio de observação que direcionava nosso olhar para alguns aspectos: a rotina diária de trabalho das professoras; as mediações didáticas e pedagógicas realizadas nos eixos da língua portuguesa; encaminhamentos didáticos presentes na organização do trabalho pedagógico; o uso de recursos didáticos; as formas de avaliação e sua periodicidade; e o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens. Entretanto, sabíamos que outros aspectos poderiam surgir no decorrer da produção de dados.

Para o registro dessas observações, utilizamos, como recurso, a gravação em áudio e o diário de campo. Na gravação, conseguimos captar, com precisão, os diálogos estabelecidos pelos sujeitos observados e, conforme afirma Neto (1994, p. 63), no diário pudemos “[...] colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. Vianna (2003) também expõe que nas notas do diário de campo devem constar as interações e a sequência em que elas ocorrem entre os observados. Nesse sentido, procuramos registrar os tempos investidos em diferentes atividades e os fatos assim que os mesmos aconteceram, evitando-se “escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado” (VIANNA, 2003, p. 31).

Durante as observações, houve a necessidade de realizarmos entrevistas não estruturadas, ou seja, “aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta” (LAVILLE; DIONE, 1999). Essas entrevistas não possuíam um roteiro previamente construído, principalmente porque sua realização dependeu das aulas e das dúvidas que surgiram com relação às práticas das professoras. As perguntas aconteciam com base no que havia transcorrido em sala de aula e, para o registro, utilizamos, assim como nas observações, o recurso da gravação em áudio, a fim de garantir a transcrição integral das respostas das professoras. Ao lado das observações, as entrevistas não estruturadas representam um dos instrumentos básicos para a produção dos dados por sua natureza interativa que proporciona uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essas entrevistas permitiram entender as escolhas didáticas e pedagógicas acionadas pelas professoras (CHARTIER, 2007), bem como os objetivos alcançados ou não durante as ações didáticas.

Seguimos apontando o caminho teórico-metodológico para o tratamento das informações produzidas.

2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Para o tratamento dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). A intenção da análise de conteúdo é conjugar tanto a descrição

quanto a interpretação dos dados, debruçando-se sobre o que é dito para poder analisar o conteúdo implícito. Nas palavras de Franco (2008, p.63), “a análise de conteúdo tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado”. Como suporte teórico, optamos por utilizar, além de autores que discutem os campos da alfabetização e letramento, a teoria da fabricação do cotidiano e a construção dos saberes da ação. Essas abordagens estão centradas na perspectiva de que o professor constitui suas práticas a partir das reinterpretações acerca das prescrições oficiais.

Nesse sentido, adentramos o espaço da sala de aula para analisar as tessituras do saber-fazer das professoras a partir dos programas, como também apreender o que faziam em suas práticas, considerando o campo em que estes fenômenos estavam sendo produzidos. Diante disso, o material produzido no campo de investigação permitiu “[...] inferências sobre a fonte, a situação em que produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (VALA, 2001, p. 104). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo temática busca decifrar os materiais de pesquisa para além das palavras e tem como ponto de partida a mensagem manifestada em suas diversas formas. A análise desenvolvida foi a temática categorial que, para a autora, apresenta as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material (codificação e categorização da informação), tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Assim, inicialmente, realizamos uma leitura flutuante do material obtido por meio das observações e entrevistas não estruturadas, estabelecendo um contato inicial com os dados, a fim de dispormos de uma primeira impressão referente às mensagens transmitidas. Foi a partir dessa leitura que os temas foram listados e submetidos aos processos de codificação e categorização, com “objetivo de sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

Dessa forma, categorizamos cada seção, realizando, primeiramente, uma análise criteriosa da rotina pedagógica observada nas turmas e, em seguida, apresentamos os eixos de língua portuguesa, a saber: sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, leitura e compreensão textuais, produção de textos e oralidade, assim como o tratamento dado à heterogeneidade das turmas. Expusemos

as análises das observações participantes, nos dois grupos-classe, entrecruzadas às entrevistas, apresentando as especificidades do saber-fazer de cada docente e considerando as peculiaridades de cada Programa.

Com as categorias de análise construídas, partimos para as inferências que foram realizadas por meio da dissociação da mensagem produzida sob o olhar de um novo contexto, considerando tanto a condição em que o discurso foi produzido quanto a circunstância em que ele foi analisado. Vala (2001, p. 104) afirma que

Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência.

Com isso, as inferências realizadas ultrapassaram a barreira da mera descrição, atribuindo sentidos e significados aos dados analisados e possibilitando deduções e outras informações que não se encontravam explícitas. Assim, procuramos estabelecer uma articulação entre o que se evidenciava nos dados, o dito, com os elementos neles implícitos, o não dito, como propõe Bardin (2016).

Seguiremos apontando as análises acerca das orientações didáticas e pedagógicas para o ensino de alfabetização presentes nos Programas e nas práticas de ensino observadas.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

Conforme assinalamos desde a introdução, objetivamos, com a realização desse estudo, analisar as tessituras do saber-fazer docente para o ensino de língua portuguesa, a partir dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Nesse capítulo, trataremos sobre a condução exercida na organização das práticas de alfabetização das professoras participantes da pesquisa. É importante destacar que a professora Lua estava inserida no programa Alfa e Beto, enquanto a docente Sol tinha participado das formações do PNAIC, mas, no momento das observações, encontrava-se distanciada, temporalmente, do contexto formativo em tela e não estava vivenciado nenhum acompanhamento na perspectiva dessa proposta. A seguir, apresentamos as análises referentes à rotina pedagógica.

3.1 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA

No cotidiano da sala de aula, o planejamento desenvolvido pelos professores compreende uma intencionalidade e uma ação docente, “tendo sempre como referência a busca pelas condições que favoreçam as aprendizagens de todos” (SILVA, 2017, p. 27-28). Portanto, refletir sobre as concepções e práticas alfabetizadoras supõe, também, valorizar o ato de planejar, “[...] pois este envolve o porquê, o para que e o para quem planejar” (SILVA, 2017, p. 15), nesse caso específico, a organização da rotina pedagógica.

Nesse estudo, também respaldamos o conceito de rotina pedagógica em Leal (2010), já que a autora realça que esse planejamento é “[...] entendido como compromisso com a organização das atividades dentro do tempo pedagógico” (p. 98). Leal (2010) reitera que a rotina de planejamento assegura que professor (a) e o estudante “partilhem de acordos que guiam o cotidiano da sala de aula” (p. 97). Desse modo, o docente percorre todo o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando uma prática de avaliação processual.

Para Saviani (2014), educar constitui-se em ação intencional por meio de procedimentos sistematizados. Portanto, a organização da rotina pedagógica se

caracteriza numa prática ativa que contempla os elementos estruturantes do desenho da aula: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e a avaliação para que as intenções sejam alcançadas. Considerando a complexidade que norteia a dinâmica de sala de aula, é importante acrescentar, nesse cenário, a improvisação. Esse componente, entretanto, não substitui o planejamento, ao contrário, origina-se nele, acomodando novos dispositivos didáticos que atendam à urgência do momento.

Endossando o já dito anteriormente, a rotina prevê um planejamento prévio, mas é na tessitura da aula que ela se define a partir da interação professor-estudante-objeto de conhecimento. Ao nos reportarmos às dimensões didática e pedagógica, clarificamos que, nesse estudo, essas dimensões estão ancoradas em Chartier (2007). A primeira se refere às mudanças oriundas nos objetos de conhecimentos/conteúdos, considerando diferentes documentos/suportes que organizam o saber. A dimensão pedagógica alcança, de acordo com a autora, a organização do trabalho do professor em sala de aula, formas de agrupamento dos estudantes, práticas avaliativas, entre outros aspectos.

Ressaltamos que as subcategorias da rotina pedagógica aqui apresentadas foram construídas a partir dos dados empíricos produzidos com base nas observações. Essa categoria não assume um tom de monotonia, mas está pautada na perspectiva trazida por Bassedas, Huguet e Solé (1999) que consideram a rotina fundamental para que a criança se habitue, socialmente, nos espaços escolares. Logo, “a rotina pedagógica no ciclo de alfabetização tem como foco organizar o tempo e o espaço escolares” (p. 71). Dessa forma, o professor poderá desenvolver um trabalho sistemático de conteúdos que envolva os processos de alfabetização e letramento.

A Tabela 1, a seguir, explicita o que foi priorizado na organização da rotina pedagógica, entre as ações observadas.

Tabela 1 – Frequência absoluta das atividades de rotina pedagógica

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Frequência dos estudantes	10	4	14
Contagem dos estudantes	10	4	14
Calendário	12	8	20
Roda de conversa	6	10	16
Retomada de outras aulas	10	12	22
Registro da atividade de casa	9	2	11
Correção coletiva da atividade de casa	4	2	6
Correção individual da atividade de casa	3	0	3
Lanche	12	12	24
Recreação	12	12	24
Atividade de classe coletiva	9	10	19
Atividade de classe individual	4	7	11
Correção coletiva da atividade de classe	9	10	19
Correção individual da atividade de classe	6	7	13
Brincadeira e jogos de alfabetização	3	5	8
Total	119	105	224

Fonte: A autora (2020).

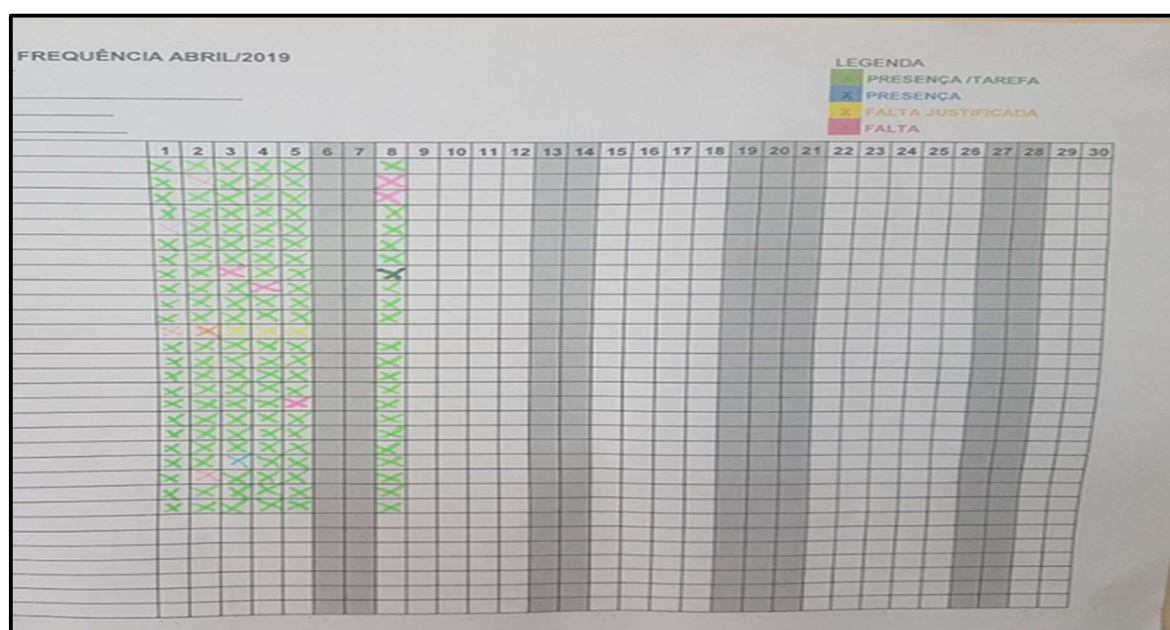
No conjunto das atividades da rotina pedagógica, verificamos, nas aulas da professora Lua, elevada frequência (10/12)²⁴ de momentos para realização da contagem e assiduidade dos estudantes. Sistemáticamente, a profissional realizava essas atividades como parte do momento de acolhida previsto no plano de aula proposto no Manual de Orientação do IAB (OLIVEIRA, 2008). Para o Programa, a acolhida é a etapa principal da aula e a chamada se constitui “um instrumento pedagógico valioso, pois é uma oportunidade para saber quem veio, quem faltou, demonstrando que cada aluno é importante: quem falta faz falta” (OLIVEIRA, 2008, p.

²⁴ Estamos julgando como variação significativa a frequência absoluta igual ou superior a cinco, considerando o número de doze observações por turma, sendo que o primeiro número representa a frequência sistemática e o segundo se refere ao total das observações realizadas.

395). Reconhecemos a relevância quanto ao acompanhamento da frequência do estudante, porém inferimos que esse componente, nesse contexto, parecia atuar como um mecanismo de controle, a fim de testificar a eficácia do Programa quanto ao processo de alfabetização.

Para auxiliar esse momento de acolhida, a professora utilizava um cartaz de frequência mensal fixado na parede. O material era disponibilizado pelo Instituto Alfa e Beto a cada profissional. Conforme consta na Figura 11, apresentava os seguintes itens: nome da escola, do professor, a turma e a lista com os nomes dos estudantes. A presença era marcada de acordo com a legenda: cor verde para presença/atividade realizada, azul para presença/atividade não realizada, amarelo para falta justificada e a cor rosa para falta sem justificativa.

Figura 11 - Cartaz de frequência - Alfa e Beto



Fonte: Alfa e Beto (2019).

Ao realizar a frequência e contagem dos estudantes, a professora Lua também fazia o uso do calendário, mostrando a data e o dia da semana, bem como estabelecendo um diálogo com os estudantes sobre datas importantes para a turma, tais como: passeios pedagógicos, comemorações oficiais do calendário letivo, e ainda datas comemorativas oficiais, conforme ilustra a cena de aula a seguir:

Professora: Que dia da semana é hoje? Alguém sabe?

Mônica²⁵: Hoje é terça-feira, tia.

Professora. Isso mesmo. Hoje é terça-feira, 08 de outubro. Está quase chegando o dia das crianças, o nosso passeio com lanche especial!
(**Professora Lua, Escola AlfaB, 9ª observação**)

A análise desse processo interativo em sala de aula nos permite perceber a vivência do uso social e pedagógico do gênero textual calendário, apontando aos estudantes sua importância para a organização do dia a dia. Parece-nos, também, que a professora Lua fabricou uma tática (CERTEAU, 1994), a fim de manipular uma estratégia operacional, imposta pelo IAB, com um forte mecanismo de controle pautado, exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade que estavam travestidos de acolhimento e motivação. Assim, a profissional trouxe possibilidades reais de uso para aquela formalidade técnica preconizada pelo Programa.

Ainda nos remetendo à organização da rotina pedagógica nos aspectos da frequência, contagem e calendário na turma da professora Sol, notamos um distanciamento na frequência absoluta no que tange aos dois primeiros aspectos (4/12), ao visualizarmos o cenário descrito no grupo-classe conduzido pela docente Lua (10/12). Embora decresça a diferença quanto à utilização do gênero textual calendário, esta existiu (12/12, professora Lua; 8/12, Sol). Considerando os cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012?), não havia um modelo estruturado, embora existisse uma progressão das atividades, bem como dos objetos de saber, fator que pode ter implicado nesse desenho macro da rotina nas práticas acompanhadas.

No rol das atividades de rotina pedagógica, registramos maior frequência (10/12) de momentos dedicados para a roda de conversa nas aulas da professora Sol, ao visualizarmos o cenário na turma de Lua (6/12). Ainda assim, por estar centrada em um modelo de ensino estruturado, chamou-nos a atenção esse dado. Já a professora Sol conseguia explorar, com os estudantes, aspectos do dia a dia, levava curiosidades, aproveitava alguns relatos mais significativos para refletir coletivamente, conforme indicamos na cena que segue:

A professora se dirigiu ao calendário e verificou a data. Ela disse às crianças: “hoje é primeiro de abril. Na minha época de escola, a gente dizia que era o

²⁵ Todos os nomes dos estudantes presentes no estudo são fictícios.

dia da mentira. Muitos amigos faziam brincadeiras para enganar a gente, contando alguma mentira. Mas pode mentir gente? É legal mentir”?

Estudantes: Não!

Professora: Vocês lembram sobre o que a gente conversou na sexta-feira? Sobre o que a gente falou?

Júlia: a gente falou sobre comer saudável.

Professora: Isso mesmo, Júlia. A gente falou sobre a alimentação saudável. Foi isso. Que os alimentos são importantes para saúde.

Pedro: Que a gente tem que comer verdura. Não pode comer besteira.

João: Meu pai come besteira, mas, também, come carne, quando tem carne. Quando não tem, não come. (**Professora Sol, Escola PAC, 1ª observação**)

O trecho apresentado demonstrou uma possível relação entre o momento da roda de conversa, proporcionado pela professora Sol, e o envolvimento das crianças com o próprio processo de aprendizagem, pois estimulou a oralidade, desenvolvendo, nos estudantes, o senso crítico e configurando-se, segundo Leal (2010), em uma atividade com objetivos atitudinais.

Ainda conforme Leal (2010), é importante que o professor alfabetizador invista em atividades regulares ou permanentes, visto que estas podem contribuir para a perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2016). Entendemos, assim, que esse profissional, ao planejar suas aulas, consegue organizar uma rotina pedagógica que alcança aspectos mais amplos, nesse caso, ligados às mudanças pedagógicas (CHARTIER, 2007), ou seja, à organização e condução do trabalho didático-pedagógico, bem como àquelas mudanças de natureza didática vinculadas à didatização dos conteúdos/objetos do saber dos diferentes componentes curriculares.

Conforme assinalamos anteriormente, a professora Lua dedicou alguns momentos (6/12) para a realização da atividade de roda de conversa, objetivando, essencialmente, motivar os estudantes para a leitura de textos presentes no livro didático²⁶ do Programa, como nos mostra a cena a seguir:

A professora iniciou uma conversa com os estudantes sobre a importância do nome e do sobrenome e explicou, para eles, que cada um tinha o primeiro nome e, em seguida, o sobrenome que vem da mãe e do pai. Ela utilizou o próprio nome como exemplo.

Professora: Meu nome é Lua Estrela do Céu. Estrela é o sobrenome da minha mãe e Céu do meu pai. Aonde que eu vejo essas informações? Alguém sabe? ((as crianças ficaram caladas)).

Professora: Essas informações estão na certidão de nascimento. Lá também a gente encontra o dia, mês e ano que a gente nasceu. Qual foi a cidade, quem são os nossos avós. Além do nosso nome e sobrenome. Algumas pessoas também têm apelido. Quem aqui tem apelido?

²⁶Oliveira, J. B. A. **Aprender a ler**: alfabetização. 2ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

Muitas crianças levantaram o dedo querendo dizer o apelido. Outras já diziam sem esperar a professora dar a vez de fala. A docente continuou a conversa dizendo que existiam apelidos carinhosos, como os que foram ditos pelos colegas e outros que eram desrespeitosos e deixavam as pessoas tristes. Após a conversa, pediu para dois estudantes ajudarem na distribuição do livro para a turma e indicou, oralmente, o número da página que deveria ser aberta.

Professora: Todo mundo abre o livro na página 53. Eu vou ler a história que está aí no livro para vocês e todo mundo vai acompanhar a leitura comigo. Esse texto tem muito a ver com o que a gente acabou de conversar sobre os nomes e apelidos. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 1ª observação**).

Por meio do trecho anteriormente explicitado, ficou evidente que a professora Lua operacionalizava o roteiro proposto pelo Manual de Orientação que propunha “a exploração do texto da leitura ao início de cada lição, ampliando o vocabulário e desenvolvendo competências para facilitar a compreensão do texto, motivando-o e contextualizando” (OLIVEIRA, 2013, p. 39). Cabe aqui, entretanto, sinalizar alguns aspectos presentes na cena em questão, já que a abertura para a participação dos estudantes ocorreu de modo que cada um pôde se expor acerca do tema. O momento em que foram iniciados os comentários sem a autorização da docente, indica, para nós, uma flexibilidade nessa estruturação ainda que relativa, o que revela a pertinência da teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994) quanto à fabricação de tática por parte de quem não tem um lugar próprio, definido; nesse caso, o professor e também o estudante. De fato, houve, com base na cena descrita, um divisor de águas do antes e depois da utilização do livro proposto pelo Programa. Aí, sim, a condução assumiu formato nitidamente estruturado.

Durante as observações, ficou aparente que muitos estudantes não conseguiam participar da roda de conversa devido ao pouco tempo disponibilizado para a atividade. Em diálogo com a professora Lua, foi endossada por ela a necessidade de realizar o que era proposto pelo material do Programa Alfa e Beto: “[...] eu até percebo que eles querem conversar mais, contar coisas que acontecem em casa, na família, mas eu tenho que seguir o que está no livro” (Professora Lua - 09/04/2019).

Conforme relato, esse tipo de rotina caracteriza o modelo estruturado de ensino, não levando em consideração as especificidades do cotidiano da sala de aula, o perfil dos estudantes e as possíveis necessidades de improvisos na ação docente. Silva (2008) esclarece que a organização do planejamento pedagógico não pode ser

considerada como uma mera formalidade técnica e burocrática, possível de ser organizada em uma lista ordenada de atividades, mas que, ao planejar, o docente possa articular outras dimensões na dinâmica de trabalho da sala de aula.

Nas doze observações realizadas em cada instituição, verificamos que os espaços do lanche e recreio foram priorizados, ocorrendo algumas variações em relação ao início e término desse momento devido à presença do sindicato para uma conversa com os professores na escola PAC e uma reunião com a equipe gestora da escola AlfaB.

No que se refere à frequência do registro e correção das atividades de casa, houve expressivas distinções entre as duas professoras observadas. Se considerarmos as atividades de proposição, a professora Lua teve nove ocorrências (9/12) durante os dias observados e, na turma de Sol, duas (2/12) em dias alternados no 1º semestre. Enquanto essa última profissional manteve um alinhamento entre a proposição e a correção coletiva dessa atividade (duas vezes), a primeira professora, embora com uma frequência de nove atividades para casa, somente em quatro momentos realizou a retomada coletiva. Em ambas as turmas, nenhum registro de correção individual.

Por se tratar de um modelo estruturado de ensino, acreditávamos, no caso da professora Lua, numa aproximação das frequências, considerando proposição e correção das atividades de casa. Em se tratado desse encaminhamento didático, defendemos uma articulação entre o que se didatiza na sala de aula e o que segue para realização individual, seja na escola ou em outro espaço como a casa. Oliveira (2010) realça, em sua pesquisa, a solidão vivida pelo aprendiz em determinadas atividades, como a produção textual. Objetivando assegurar essa funcionalidade, é necessária, no nosso entendimento, uma retomada da atividade a fim de apreender as aprendizagens construídas com maior proximidade. Nesse quesito, houve aproximação entre as turmas pesquisadas (10/12 - professora Lua e 12/12 para o grupo-classe de Sol) e tudo isso compõe um andaime que pode nortear o trabalho didático-pedagógico.

Esse aspecto, em nossa compreensão, parece sinalizar para um planejamento de ações e uma intencionalidade didática para garantir progressão e consolidação da aprendizagem. Assim, desenvolver o planejamento partindo da rotina pedagógica exige, por parte do professor, ações sistemáticas e ordenadas todos os dias na sala de aula, de “modo que o resultado desse trabalho represente a aprendizagem, em

determinado tempo, de algumas capacidades da alfabetização e do letramento (SILVA, 2008, p. 49).

Embora tenha ocorrido esse alinhamento entre as turmas, conforme frisado anteriormente, o objetivo da proposição e retomada variava, ou seja, no concernente ao Programa Alfa e Beto, o Manual de Orientação do programa preconiza que

O dever de casa é parte integrante do processo de aprendizagem e particularmente no primeiro ano de alfabetização deve incorporar sempre atividades de caligrafia, a leitura de livros decodificáveis e atividades de matemática e ciências (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Assim como a frequência dos estudantes, a atividade de casa fazia parte do momento da acolhida, e a professora Lua, concomitantemente, realizava a chamada e verificava quem fez, individualmente, marcando no quadro de frequência de acordo com a legenda. Esse procedimento também era enfatizado pela professora, conforme trecho a seguir:

Quando eu mando dever de casa, eu priorizo matemática, ciências ou a caligrafia. Eu não mando de português, pois os pais não sabem esse negócio de som de letra, então eu evito. Eles não vão conseguir ensinar igual a gente faz aqui. Como os alunos têm mais facilidades com a matemática, eu acho melhor, pois eles conseguem fazer a atividade sozinhos. Eu faço a correção coletiva no quadro, mas antes tu já viste, né? Eu tenho que verificar quem fez para fazer marcação no cartaz de presença e quando eu vejo que alguém não fez, eu dou um tempinho para responder antes da correção coletiva. **(Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação).**

É interessante destacar que a professora Lua incorporava as atividades de caligrafia, matemática e ciências na proposição da atividade de casa, conforme sugerido pelo Programa; porém, limitava-se somente a verificar quem fez e dar um visto. É importante frisar que as atividades de caligrafia foram, exclusivamente, enviadas para casa no primeiro semestre. Parece-nos que o Programa possuía a expectativa de que, no segundo semestre, a criança já grafasse com segurança e apresentasse um traçado homogêneo e firme das letras. Com as atividades de matemática e ciências, a correção era realizada na lousa, de forma coletiva (4/12). Nesse sentido, a proposição da atividade de casa assumia um caráter de mecanização, tanto para os estudantes quanto para a docente, tendo em vista que ela precisava operacionalizar a tarefa de marcar no quadro de frequência, cumprindo,

assim, a rotina previamente estabelecida pelo Programa. Conforme sublinha Carvalho (2004, p. 66), “este gerenciamento burocrático do dever de casa, descaracteriza um dos seus principais objetivos que é aprofundar, fixar e reforçar temas que já foram bem apresentados em sala de aula”.

Ainda no que se refere ao registro e correção das atividades de casa, houve duas ocorrências na turma da professora Sol, sendo que a primeira proposição foi a conclusão de uma atividade iniciada em sala de aula, o que corrobora com Carvalho (2004) e a segunda, a solicitação de que os alunos levassem para a escola os itens necessários (uma caneca e um ovo) para a aula seguinte. Essa prática ajudava a reiterar a maneira inventiva e produtiva com que os indivíduos intervinham no cotidiano escolar, pois, conforme afirmam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 5), “não faz sentido tratar de forma idêntica as situações encontradas, pois são as interpretações dos atores que dão o significado e sentido às situações diárias”, no caso, as atividades de casa conforme os eventos e os contextos de cada realidade.

Seguindo os dados da Tabela 1, observamos uma ênfase na proposição das atividades de classe realizadas coletivamente, e suas correções, sem apresentar diferença na frequência das duas turmas observadas: Alfa e Beto (9/12) e PNAIC (10/12). Já em relação às atividades de classe realizadas individualmente, houve um cenário diferente (4/12, professora Lua e 7/12 para Sol). Enquanto essa última profissional manteve o alinhamento entre a proposição e a correção da atividade de classe de modo individual (7/10), na turma da professora Lua houve variação (4/12 - proposição; 6/12 correção), o que sugere que ela pode ter articulado, também, a atividade de classe coletiva, com correção individual.

Assinalamos que a principal diferença se encontrava nos encaminhamentos didáticos adotados pelas professoras. No que se refere à prática da profissional Lua, percebemos uma ênfase “às situações de sala de aula, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor [...] [sendo a aprendizagem do estudante considerada] [...] um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13). O extrato da aula que segue ilustra bem essa dinâmica:

Ao final da atividade, pedia para os estudantes copiarem as respostas no livro e ela passava de mesa em mesa verificando se a criança fez a cópia correta. A professora seguia com a próxima atividade do livro. Mais uma vez, ela

perguntava aos estudantes sobre o ícone²⁷ da atividade. Os estudantes respondiam que “é um lápis escrevendo as palavras”. A professora começava a copiar as palavras da atividade no quadro. Em seguida, ela disse que faria a leitura das palavras e que eles tinham que perceber qual a letra devia escrever para completar a palavra. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Verificamos que a professora Lua reproduzia as orientações do Programa Alfa e Beto durante a proposição e a correção da atividade em sala de aula, dando ênfase, de forma literal, aos conteúdos propostos; tudo isso de forma automática e sem variações. Era assumido, portanto, o ensino pautado em uma base empirista-associacionista, baseado na memorização e orientado pela perspectiva da aprendizagem de um código e não de um sistema gerativo com suas propriedades, no caso da base alfabética de escrita. Inclusive, foi possível observar que algumas crianças se adiantavam na realização das atividades, demonstrando certa expertise, uma vez que alguns enunciados se repetiam de uma lição para outra, como por exemplo: atividades que solicitavam para o estudante completar com a letra que faltava. Sempre que a professora percebia tal atitude da criança, reforçava a importância de todos fazerem a atividade juntos, e que não era para ninguém fazer a atividade sem a autorização, sinalizando para um nítido mecanismo de controle. Nesse caso, a interatividade entre os pares ficava nitidamente comprometida, considerando esse modelo. Silva (2008) propõe a necessidade de variação e diversidade de atividades, criando um repertório que leve em conta os interesses dos estudantes e a exploração de diferentes habilidades cognitivas. A invenção e a criatividade precisam ter espaço na sala de aula.

Percebemos que os encaminhamentos didáticos adotados pela professora Sol, no que tange à apropriação do objeto escrita alfabética, iam na direção de oportunizar para a criança um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012h, p. 9), conforme verificamos no extrato da aula a seguir:

Depois de todas as crianças acomodadas em seus lugares, a professora Sol fixou no quadro o desenho de três relógios analógicos e, embaixo de cada

²⁷ Junto ao enunciado de cada atividade, tinha um ícone para ilustrar a habilidade a ser trabalhada, por exemplo, a presença de um lápis indicava a escrita de letra ou palavra.

um, as palavras: LANCHE DA ESCOLA / ALMOÇO / JANTAR²⁸. Ela iniciou uma conversa com os estudantes lembrando o que já tinha estudado no projeto *alimentação saudável*. Perguntou sobre quais os alimentos eram saudáveis, os benefícios de uma alimentação balanceada, comentou com os estudantes sobre o lanche que eles traziam para a escola. As crianças participaram motivadas, citando nomes de alimentos saudáveis. A professora também falou das principais refeições que deviam ser feitas ao longo do dia e sugeriu aos estudantes que fizessem uma lista de alimentos que poderiam ser comidos no café da manhã. Enfatizou que alguns aprendizes tomavam o seu café da manhã na escola, por isso, escreveu no quadro LANCHE DA ESCOLA.

Júlia: Tia, podemos comer frutas no lanche da escola?

Professora: Isso mesmo, Júlia. Podemos comer frutas. Agora vamos ver quantas vezes a gente abre a boca para falar fru / – /²⁹ tas. ((a professora mostrou com o auxílio dos dedos nos lábios)). Após a contagem de sílabas, foi ao quadro e questionou:

Professora: Então vamos lá, tem dois pedacinhos na palavra frutas. Agora me digam com que letra começa?

Estudantes: *F³⁰.

Professora: Ótimo. Vou escrever *F aqui ((destacou de outra cor a escrita da letra)). E agora qual próxima letra? (**Professora Sol, Escola PAC, 2ª observação**).

Assim, o grande diferencial estava em encarar a aprendizagem da língua escrita como um direito a ser assegurado durante o processo de alfabetização, configurando as práticas alfabetizadoras para um entendimento de como a criança aprende e, mais imprescindível ainda, de como esse conhecimento pode ajudar docentes a diminuir os índices de fracasso no ensino da leitura e da escrita na escola. Daí retomamos o dado de que, embora as mestras tenham se aproximado no quantitativo de atividades de classe, bem como na retomada, os encaminhamentos se distanciaram significativamente.

Também computamos a frequência das atividades que envolviam brincadeiras e jogos de alfabetização, sendo que, nas aulas da professora Lua, poucos momentos envolveram a ludicidade (4/12). Um desses momentos foi quando ela utilizou o fantoche Beto³¹, material disponibilizado pelo Programa, como apoio para uma atividade de síntese oral do fonema inicial, já prevista no plano de aula do Programa.

Concluída a atividade, a professora foi ao armário e pegou um fantoche chamado Beto, que fazia parte do kit do professor para ser usado durante as aulas e colocou em cima da mesa ((as crianças ficaram eufóricas)). Ela explicou que o Beto ((o nome do fantoche faz alusão ao programa)) ia dizer algumas palavras e eles deveriam tentar descobrir quais eram com base

²⁸ Em todas as aulas observadas, a docente escreve na lousa utilizando a letra maiúscula de imprensa.

²⁹ O símbolo / - / significa que houve partição oral da palavra em sílabas, conforme lista de símbolos.

³⁰ Letra maiúscula com asterisco significa que o estudante ou a professora disseram o nome da letra.

³¹ Um par de bonecos feitos de espuma, chamados Alfa e Beto, que devem ser utilizados para as atividades de consciência fonêmica.

na pronúncia dele. Antes de iniciar a pronúncia das palavras, fez uma tabela no quadro com a coluna MENINAS e MENINOS para registrar quem ia acertar mais. Chamou uma menina e um menino para tirarem par ou ímpar para ver quem começaria. Ela explicou, na ocasião, as regras do jogo.

Professora: Só vai marcar pontos se o grupo todo disse a palavra certa. Se uma pessoa errar, o grupo não vai marcar pontos. Combinado? Tem que todo mundo prestar atenção no som que o Beto vai fazer, e só falar a palavra quando tiver certeza, porque se alguém do grupo falar errado, mesmo que os outros tenham falado certo não marca ponto. Todo mundo entendeu?

Estudantes: Sim.

Professora: Então agora o Beto vai fazer o som de uma letrinha no começo da palavra e eu vou falar o restante. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 1ª observação**).

Embora tenha se referido à leitura da palavra, o boneco teve, na realidade, a incumbência de pronunciar o fonema inicial e a professora de dar continuidade com o restante da palavra. Ex. V (fonema) ELA (leitura restante pela profissional). Com base nas contribuições de Morais (2012), e Silva e Morais (2011), inferimos que a unidade fonema assume centralidade no trabalho com o sistema de escrita alfabética. Por meio dessa unidade linguística, é possível explorar nome de letras e mudar a posição de certas letras, a fim de formar/construir outras palavras, focar palavra dentro de outra, explorar as variações nas estruturas silábicas, entre outras atividades. Os autores sinalizam, inclusive, que o jogo didático de alfabetização assume papel central e atrativo nesse processo. Entretanto, quanto à exploração do fonema, concordamos com esses autores, assim como com Soares (2016), que existe uma constelação de habilidades fonológicas com diferentes graus de complexidade, e o fonema, nesse caso, por assumir expressiva abstração, seria a última unidade a ser enfocada.

O segundo momento em que verificamos o uso da brincadeira nas aulas da professora Lua foi o seguinte:

Após a chamada, a professora lembrou com as crianças.

Professora: Qual foi a letra que a gente estudou ontem, quem lembra?"

Estudantes: *N.

Professora: Isso mesmo, foi a letra *n, e o som dela é [n]. Agora quem lembra o texto que a gente leu ontem. O título dele era: meu nome não é esse³². Então agora, eu vou ler novamente esse texto e faremos uma brincadeira. Quando vocês ouvirem alguma palavra que começa com [n] vocês vão bater o pé no chão. Combinado? Então eu vou ler o texto, quando vocês ouvirem uma palavra que comece com o som da letra *N, vocês fazem o quê mesmo?

Estudantes: Bater o pé no chão.

A professora fez a leitura do texto de forma contínua e com entonação, exceto nos momentos em que havia palavras que iniciavam com a letra *N, onde ela

³² CARROZO, S. Meu nome não é esse. Folha de S. Paulo. São Paulo, 13 jan. 2007. Folhinha. Adaptado para fins didáticos. In: Oliveira, J. B. A. (Org.). **Aprender a ler**: alfabetização. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013. p. ??

fazia uma leitura mais pausada para que as crianças percebessem a presença do fonema em questão.

Professora: *Meu nome // ((as crianças batem o pé no chão)) não // é esse! Ei, ei, você. É, você mesmo, que está lendo essa reportagem. Você parece um “mané”, sabia?”*

Alguns estudantes, ao escutarem a palavra *Mané*, bateram o pé no chão. ((neste momento, a professora interrompeu a leitura))

Professora: Pessoal, presta atenção: ma / - / [n] [é]. O [n] está no final e não no começo.

Alice: É [m] ané e começa com *M.

Professora: Vou continuar o texto: *calma, calma. É tudo brincadeira. Quem está escrevendo este texto não // ficou doido. Você se assustou com o “mané”? Ficou chateado? Agora imagine //*

((alguns estudantes batem o pé no chão ao ouvirem a palavra imagine)). A professora sinaliza negativamente com a cabeça e continua a leitura

Professora: *Quem ouve isso toda hora, todo dia. Deve ser muito chato. Se você sofre com essa mania //*

((as crianças batem o pé quando escutaram a palavra mania))

Professora: Gente, escuta: [m] ania. Esse som [m] é o som da letra *N?

Estudantes: Não.

Professora: Então por que vocês bateram o pé? Vou continuar a leitura: *se você sofre com essa mania que as crianças têm de colocar apelido, saiba de uma coisa: você não // está nem // um pouco sozinho. Colocar apelidos nos // outros não // é nenhuma // novidade // ((a professora chama atenção dos estudantes))*

Professora: Vocês viram que só nessa frase a gente bateu o pé seis vezes? Batemos nas palavras não, nem, nos, nenhuma e novidade. Olha que legal! Quando a gente se concentra e presta atenção, consegue perceber bem as palavras que começam com [n]. Vou continuar o texto: *quer ver? Pergunte a seus parentes mais velhos se eles tinham apelidos chatos quando eram crianças. Pela internet, perguntamos quais são os piores apelidos, e 7.203 pessoas responderam à questão. Quase metade disse que os piores apelidos são aqueles dados para quem tem o peso acima da média, como “baleia” e “rolha de poço”. Outros apelidos odiados são “japoronga” e “zarolho”. Então, turma agora que terminamos a leitura do texto, nós vamos continuar a brincadeira, mas com todos, em pé, e eu vou mudar o jeito.*

A professora propunha aos estudantes que quando ela falasse as palavras, deveriam seguir o comando: no momento em que a palavra tiver o som [n] no início, bateriam o pé; quando o som aparecesse no meio da palavra, duas palmas e se o som [n] aparecer no final, três palmas.

Professora: Todos entenderam a brincadeira? Vamos fazer um teste: me / - / [n] [i] / - / no. *Menino*. Aonde está o som [n] da palavra menino? No início?

Alguns estudantes: não.

Aline: No meio, tia.

Professora: Muito bem, Aline! Se está no meio eu vou bater duas palmas. Se fosse no início da palavra eu ia...

Estudantes: Bater o pé.

Professora: E se fosse no final ia bater três palmas. Vou falar outra palavra: [n] [e] [u] / - / za. *Neuza*. ((as palavras foram: menino, Neuza, Edilene, novela)). Ao dizer cada palavra, a professora fazia a partição oral da palavra em sílabas, destacando o fonema em questão ao pronunciar o pedaço da palavra. Todas as crianças participaram da brincadeira bem motivadas e eufóricas, porém não podemos deixar de frisar o quanto elas tiveram dificuldades em conjugar três comandos distintos num universo de palavras heterogêneas. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 2ª observação**).

Nos dois exemplos anteriormente mencionados, apreendemos claramente, o que Morais (2019) afirma como fetichização do lúdico, em que temos situações de

ensino e aprendizagem pouco significativas que [...] “mantem a criança como reprodutora de informações únicas e prontas, porém disfarçadas de brincadeiras ou utilizando apêndices apelativos na tentativa de uma prática de ensino lúdica” (MORAIS, 2019, p. 142). Em nosso entendimento, a ludicidade não assumiu um papel motivador para a aprendizagem, não oportunizou aos estudantes exploração e vivência de situações lúdicas que permitissem um avanço no processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético.

Em relação à professora Sol, as brincadeiras e os jogos de alfabetização assumiram um caráter de recurso diversificado, na medida em que servia como auxílio no processo de alfabetização, mas, também, como um passatempo para as crianças. Vejamos a cena de aula que segue:

A professora marcou quatro traços na lousa e anunciou às crianças que eles iriam brincar de forca.

Professora: Alguém aqui já brincou de forca?

Estudantes: Não.

Professora: A brincadeira é assim: uma criança vai me falar uma letra do alfabeto, se for a correta, eu a escrevo no tracinho. Então, essa palavra precisa de quatro letras. Mas tem uma regra: se a letra que a criança falar não for a que forma a palavra eu vou desenhar aqui ((mostrou na lousa)) uma parte do corpo do bonequinho. Todos entenderam? (**Professora Sol, Escola PAC, 9ª observação**).

Considerando as situações observadas nas aulas da professora Sol e as atividades por ela utilizadas (caixa surpresa, jogo da forca), percebemos que o jogo e a brincadeira podem ser um elemento motivador que auxilia a criança a refletir, de modo mais consciente, sobre as propriedades da escrita. Também foi possível notar que a profissional optou por situações mais livres que permitiam às crianças brincarem com as palavras, diferentemente da professora Lua que propunha situações mais padronizadas quanto à rigidez dos conteúdos previstos no Programa. É importante que o docente compreenda que o brincar é inerente à infância e não deve ser algo exclusivo da educação infantil (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015), podendo estar presente na rotina pedagógica por meio de atividades e brincadeiras que auxiliem no desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, conforme atesta Silva (2008, p. 52):

Trata-se de um procedimento didático que dever ser utilizado em algumas situações de ensino e aprendizagem (por exemplo, na descoberta e/ou memorização de algumas regras do sistema alfabético por meio da exploração de jogos da memória e no desenvolvimento da consciência fonológica em brincadeiras, jogos e cantigas que trabalham com rimas e

aliterações) e que possibilita aos professores aliar prazer e divertimento nas rotinas de trabalho na sala de aula.

Contudo, sabemos que nem todas as atividades propostas às crianças precisam estar disfarçadas pelo lúdico para serem interessantes, o que verdadeiramente importa é, de fato, a maneira como o professor realiza a mediação da atividade com seus estudantes, o que, no nosso entendimento, vai muito além de insistir em uma estratégia lúdica. Admitimos, portanto, o papel exercido pela ludicidade no processo de aprendizagem, mas frisamos que esta não precisa ser exclusiva para assumir significação.

A situação exposta, no caso da professora Lua, não se constitui em jogos e/ou atividades lúdicas. O que se põe em destaque é: a pronúncia de fonema inicial com a leitura do restante da palavra. No caso do jogo da força, conduzido pela professora Sol, esse, sim, está situado como de natureza didática, desafiando os estudantes a pensarem em várias propriedades do sistema de escrita alfabética.

Diante do exposto acerca da organização da rotina pedagógica, interpretamos que os dados aqui analisados reforçam o nosso entendimento de que muitas práticas cotidianas escolares revelam que o que ocorre não é exatamente o que está escrito, mesmo que se tenha um programa de ensino estruturado, no caso do Alfa e Beto, pois os discursos são transformados, conforme os contextos, como atesta Chartier (2007).

Percebemos que as professoras tentavam conciliar os objetivos de aprendizagem, dos quais os estudantes tinham direito, com a realidade escolar existente. De acordo com Albuquerque (2006, p. 15), “essa negociação conduz os docentes a preferir determinado modo de funcionamento em razão das finalidades que eles conferem à educação e a sua própria ação pedagógica”.

Continuando o diálogo e as análises dos dados produzidos, seguimos com o bloco das atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA.

3.2 ENCAMINHAMENTOS ADOTADOS PARA O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NAS TURMAS DAS PROFESSORAS LUA E SOL

Diante da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita, assinalamos que a apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA marca, decisivamente, o avanço do sujeito nessa empreitada de apropriação da leitura

e da escrita em contextos de letramento. Sobre esse assunto, Teberosky e Tolchinsky (1995, p. 63) realçam que aprender o sistema de escrita “é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar, a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita.”.

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança formula hipóteses sobre o sistema de escrita que lhe permite ter certas ideias sobre a relação entre o escrito e a linguagem oral. Assim como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1999) em suas pesquisas, as crianças, por vezes, acreditam que para ler uma palavra, é preciso que tal palavra tenha pelo menos três letras variadas. Também pensam que é possível escrever nomes, considerando as propriedades físicas e funcionais do objeto a que se refere e que, por essa razão, os artigos e as preposições das frases não podem ser palavras e, portanto, não podem ser escritos. Essas reflexões espontâneas das crianças quanto ao escrito demonstram que esses sujeitos dispõem de um conhecimento prévio relevante que lhes permitirão um domínio crescente da linguagem escrita, evidenciando que “crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas, conscientes sobre ela” (SOLE, 1988, p. 53).

Por isso, é pertinente pensar maneiras de organizar estratégias para o ensino e aprendizagem do sistema alfabético, oferecendo aos estudantes, intencionalmente, momentos que fomentem a exploração e a reflexão sobre como se constitui a língua escrita. Dessa forma, compreendemos a relevância de analisar o bloco das atividades voltadas à apropriação das propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência absoluta das atividades do sistema de escrita alfabética/SEA

(continua)

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Exploração de tipos de letras	1	2	3
Diferenciação de letra/número/palavra	0	1	1
Direção/traçado da escrita na pauta	6	5	11
Nomeação de letras	3	7	10
Leitura de letras	3	3	6

Tabela 2 – Frequência absoluta das atividades do sistema de escrita alfabética/SEA

(conclusão)

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Leitura de palavras	9	7	16
Leitura de sentenças	7	4	11
Escrita de palavras a partir de letras	5	9	14
Escrita de palavras a partir de sílabas	2	7	9
Escrita de sentença com ajuda docente	2	3	5
Escrita de sentença sem ajuda docente	2	4	6
Cópia de frases/textos	3	0	3
Contar palavras em frases ou textos	0	4	4
Exploração da ordem alfabética	2	2	4
Total	45	58	103

Fonte: A autora (2020).

Conforme afirma Morais (2012), a internalização das regras e convenções do alfabeto não se dá pela mera transmissão de informações prontas, via escola, tampouco acontece de maneira imediata. Numa perspectiva evolutiva, a criança precisa decifrar as propriedades do alfabeto como um sistema notacional.

Observando o desenho do trabalho com esse objeto de conhecimento nas duas turmas acompanhadas, frisamos, quanto à exploração dos diferentes tipos de letras, que houve um baixo investimento nessa atividade: apenas um momento na turma da professora Lua e dois no grupo-classe de Sol. É importante frisar que essa exploração na variação tipográfica ocorreu devido à curiosidade dos estudantes ao terem contato com materiais escritos trazidos de casa ou que se encontravam em sala de aula, tais como: combinados da turma, painel com o alfabeto, cartaz com listas de palavras, painel com a quantidade de estudantes etc. Vejamos, nos diálogos a seguir, como ocorreram essas mediações:

Gabi: Tia, essa aqui é a letra *N? ((estudante mostrou para professora um panfleto))

Professora: Sim, Gabi. É o *N, só que ele está escrito de uma forma diferente. Está mais enfeitada ((a letra estava escrita com um design gráfico utilizado em panfletos)). Me empresta este panfleto. Deixa-me mostrar para os seus colegas. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Luan: Tia, que letra é esta aqui? ((o estudante mostrou no cartaz fixado pela professora do turno contrário)).

Professora: É a letra *H.

Luan: Uai, mas a letra *H é assim cheia de volta?

Professora: Este é o *H em letra maiúscula e cursiva. Por isso que é diferente daquele do alfabeto do quadro. (**Professora Sol, Escola PAC, 4ª observação**).

Pensando nesse universo apresentado, ambas as professoras não disponibilizaram atividades sistematizadas que levassem os estudantes a explorarem, intencionalmente, os diversos tipos de letras; sendo que, desde muito cedo, a criança já convive com uma diversificação de tipografia em seu contexto social e cultural (outdoor, materiais impressos, rótulos, entre outros). Ferreiro (2003) afirma que, para a criança compreender o SEA, precisa perceber que a variação na tipografia da letra não altera o significado das palavras, ou seja, FELIZ e **feliz** são a mesma palavra. Sobre esse assunto, Morais (2012) destaca algumas características da letra em caixa alta e o papel exercido nessa etapa inicial de trabalho com a alfabetização e uma delas é a maior facilidade na concretização do traçado, além da visualização de início e fim de cada letra na palavra, aspectos não presentes na letra cursiva, por exemplo.

É de fundamental importância que professor alfabetizador saiba que a criança que começa a aprendizagem formal do sistema de escrita precisa associar e distinguir as mais variadas fontes, bem como se familiarizar com letras de imprensa minúsculas e maiúsculas, ampliando, assim, seu repertório de grafias. Isto também revela a “necessidade de a escola não restringir a experiência de leituras de textos registrados apenas com letras maiúsculas” (MORAIS, 2012, p. 145).

Como vimos anteriormente, desde tenra idade, as crianças lidam com as letras em situações informais por estarem inseridas num contexto letrado; no entanto, o contato com o alfabeto ou a memorização do próprio nome assinalam apenas um degrau no desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético. Portanto, surpreendeu-nos, nas aulas observadas, o processo assistemático quanto a essa propriedade do sistema de escrita alfabética, já que, em nosso país, não se tem, oficialmente, uma proposta que defenda o trabalho com alfabetização na educação infantil. Morais (2012), na contramão de um discurso rançoso com relação a essa

prerrogativa, aposta nessa prática, desde que isenta de prontidão para a alfabetização, bem como numa perspectiva lúdica.

A despeito da diferenciação de letras, números e palavras, não houve registro de ocorrência de atividade sistematizada durante as observações realizadas na turma da professora Lua. Entretanto, em conversa com a profissional, foi relatado:

Enquanto a gente aguardava a chegada do material do IAB, eu fiz, por conta própria, algumas atividades xerocadas para que eles aprendessem a diferença entre letras, números. Tinha criança que não sabia as cores, nem pegar no lápis direito eles sabiam. Fiquei horrorizada! **(Professora Lua - 09/04/2019).**

Essa prática relatada pela professora Lua revelou uma forte coerência pragmática que, influenciada por sua experiência profissional como docente em escola particular, fez com que tomasse a decisão de iniciar, com os estudantes, as reflexões acerca das propriedades do SEA, mesmo que a prática pedagógica utilizada fosse incompatível com o que é proposto no Programa Alfa e Beto. Segundo Chartier (1998), as práticas pedagógicas dos professores englobam as disposições incorporadas por cada sujeito, ou seja, tornam-se esquemas de ação, o habitus profissional. Nessa perspectiva, a profissional reorganizou o trabalho pedagógico, considerando o que era possível e pertinente de ser feito em sala de aula.

Já a professora Sol realizou uma atividade de recorte e colagem para trabalhar com diferenciação entre letras e números, utilizando revistas e folha xerocada. Em diálogo, a professora declarou:

Sempre gosto de dar essa atividade, principalmente quando eu vejo que tem criança que veio do lar, que não frequentou educação infantil. Já vejo se sabe pegar na tesoura, se sabe usar a cola. Já consigo ver um monte de coisa! A turminha desse ano está complicada... Tem criança que não tem pré-requisito nenhum. Esse ano vou ter trabalho dobrado. **(Professora Sol- 02/04/2020).**

Percebemos que a professora Sol reconheceu a necessidade de os estudantes reconstruírem algumas propriedades do SEA para se tornarem alfabetizados, dentre elas, que as letras são diferentes de números e outros símbolos. Mas também, considerou importante que as crianças possuísem habilidades preditoras de discriminação percepto visomotora, assumindo uma visão de prontidão para alfabetização. Recuperando nosso diálogo com o corpus teórico nesse campo,

realçamos que essa perspectiva relacionada à percepção visomotora está ancorada nos testes ABC, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Aspectos como coordenação motora fina e grossa, lateralidade, percepção/formas de memória auditiva e visual compunham o escopo dessas testagens. Além dos testes ABC de Lourenço Filho, Morais (2012) sublinha a existência do Teste Metropolitano de Prontidão (POPPOVIC, 1966) que se assemelhava ao primeiro quanto ao objetivo, mas a forma de encaminhamento, nesse último caso, era coletiva. Ainda de acordo com Morais (2012), esses testes eram aplicados no final da educação infantil com o intuito de preparar o estudante para a alfabetização.

A pesquisa de Corrêa e Santos (1986) atestou a ineficácia do teste ABC que foi aplicado, segundo Morais (2012), a crianças iniciantes do 2º ano que já estavam alfabetizadas. Foi revelador o resultado, já que, de acordo com o cenário encontrado, esses sujeitos já alfabetizados “não deveriam começar a aprendizagem da escrita alfabética, por revelarem imaturidade na capacidade de memória auditiva” (MORAIS, 2012, p. 40-41). O autor segue explicitando que “87 por cento delas estariam imaturas quanto à capacidade de memória visual; 85 por cento estariam imaturas quanto à coordenação auditivo motora, 27 por cento revelariam imaturidade quanto à coordenação viso motora e 7 por cento quanto à atenção dirigida” (p. 41). Esses sujeitos, lembramos, não foram expostos ao teste por ocasião da entrada no primeiro ano que foi concluído com sucesso.

O autor realça, ainda, o florescimento da teoria da carência cultural, bem como os programas de educação compensatória. Ana Maria Poppovic (1977) foi uma das principais defensoras dessa teoria, cuja premissa era o fato de as crianças oriundas dos meios populares serem consideradas culturalmente carentes, conforme cenário encontrado na 1ª série do ensino fundamental. Objetivando suprir essas lacunas, surgiram as propostas de educação compensatória no final da pré-escola e a realização de “períodos preparatórios para a alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 41). Nesse desenho, os estudantes com sete anos de idade, inseridos na 1ª série, teriam que realizar, ao longo do primeiro semestre, atividades tais como: “traçar linhas sinuosas, cobrir pontinhos e coisas assemelhadas” (MORAIS, 2012, p. 42). De acordo com o autor, isso explica a permanência de elevados índices de fracasso, uma vez que os estudantes não participavam de atividades de leitura de textos reais, tampouco de leitura e escrita de palavras.

Consideramos inusitado esse dado exposto pela docente Sol, por ocasião da entrevista, considerando seu perfil profissional e acadêmico. Conforme pontuamos, ao longo dessa sistematização, as diferenças epistemológicas nos dois Programas são notórias. Por outro lado, trazendo Chartier (2007) para essa análise, a autora sublinha que, o que para muitos pode parecer uma prática pedagógica baseada em uma concepção teórica contraditória, ela considera como uma possibilidade real de desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois “Inovações didáticas são mantidas ou abandonadas pelos professores a partir de critérios práticos e não teóricos, e [...] são incorporadas às suas ações somente quando contribuem para o processo de ensino e aprendizagem” (CHARTIER, 2007, p. 198).

Pensando ainda na representação simbólica das letras, Bialystok (1992) afirma, em seus estudos, que as crianças em fase inicial do aprendizado da escrita possuem dificuldades em discriminar letras com traçados semelhantes, entre maiúsculas e minúsculas, como também atribuem às letras a condição de objetos, dificultando sua compreensão sobre a questão da rotação na grafia. Dessa forma, “as crianças representam mentalmente as letras e números na escrita como objetos com certas características visuais, e não como símbolos que substituem significados” (BIALYSTOK, 1992, p. 303).

Por isso, é muito importante que os estudantes aprendam sobre como a nossa escrita se organiza: de cima para baixo, da esquerda para direita, espaçamento entre as palavras. O conhecimento e a compreensão dos princípios de organização da escrita se tornam “indispensáveis para o aluno desvendar os segredos da escrita alfabética” (SOARES, 2017, p. 75). Assim, cada convenção gráfica precisa ser trabalhada pelo professor alfabetizador por meio do planejamento de atividades que oportunizem, ao estudante, reflexão sobre as convenções e a utilização da escrita.

No universo de atividades que exploram a direção/traçado das letras na pauta, ambas as professoras investiram no ensino do desenho das letras: Lua com seis momentos e Sol com quatro, sendo todos priorizados no primeiro semestre. No entanto, houve diferenças significativas na condução das atividades, uma vez que o programa Alfa e Beto preconiza a exploração da caligrafia, considerando o ato de escrever como uma habilidade essencialmente motora, buscando, com isso, uma automaticidade na escrita. De acordo com Oliveira (2008, p. 282),

Para escrever automaticamente o aluno deve adquirir habilidades gerais – espaçamento, proporção entre letras, ritmo e fluência – na medida em que aprende o traçado específico de cada letra. Postura, posição do lápis, forma de pegar no lápis são requisitos essenciais para uma boa escrita.

O ensino de caligrafia é parte essencial do Programa de Alfabetização que oferece um manual para o professor com orientações para tal ensino, a partir do livro *Grafismo e caligrafia – Letras cursivas*³³, destinado a os estudantes do 1º ano. A seguir, uma cena de aula que ilustra como se dá o ensino dessa prática.

Professora: Então vamos lá pessoal! Agora nós vamos aprender como fazer a letra *n cursiva minúscula. Todos olhem aqui para o quadro. Estão vendo esta seta, é daqui que vamos começar a escrever. Prestem atenção. Curva para direita, descendo reto. Para aqui, e volta sobre a mesma reta. Agora vamos fazer uma curva para direita igual a primeira, descendo reto. Agora faz uma pequena curva de baixo para cima, para direita. Pronto, aqui está a letra *n cursiva. Vou fazer mais uma vez! Depois vamos fazer a letra “no ar” e aqui no quadro para ver se todo mundo aprendeu.

Em seguida, a professora chamou várias crianças no quadro para que escrevessem a letra *n cursiva, fazendo as correções necessárias no movimento do traçado. Por fim, as crianças fizeram a atividade no livro de caligrafia. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 4ª observação**).

Partindo do exposto, verificamos certa preocupação com os movimentos que levem o estudante a desenhar a letra de maneira adequada, tendo como foco o treinamento das habilidades motoras e visoespacial, sob a supervisão da professora. Essa prática pedagógica vai ao encontro do que é proposto no Programa, pois prioriza as fases de imitação, apresentação gráfica e automaticidade (OLIVEIRA, 2008). É importante enfatizar que todo o material didático do Alfa e Beto está impresso em letra maiúscula de imprensa, exceto o livro de caligrafia. Ao escrever no quadro, a docente priorizava a letra maiúscula de imprensa, entretanto, a partir do segundo semestre ela iniciou o uso da letra cursiva e exigia que as crianças utilizassem para copiar as respostas das atividades no livro didático do Programa, seguindo a orientação proposta de que, ao final do 1º ano, os estudantes reconhecessem e escrevessem as letras em formato cursivo.

Em conversa com a professora Lua sobre o treino da letra cursiva, ela afirmou: “para mim, é totalmente desnecessário o trabalho com este livro (caligrafia) agora no início do ano, pois, até onde eu sei, os alunos devem escrever com a letra cursiva só

³³ MACIEL, D. R. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização**: Grafismo e Caligrafia – Letras cursivas. 1ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

depois que eles conhecem todas as letras em caixa alta” (Professora Lua - 10/04/2019). A professora ainda ressaltou que muitos estudantes não sabiam pegar no lápis, não reconheciam cores e vejam o que declarou a respeito:

Os meninos chegaram sem saber pegar no lápis. Muitos não sabiam as cores primárias! Como é que eu vou exigir dos alunos coordenação motora fina para escrever com letra cursiva? Mas como eu tenho que finalizar o livro até o meio do ano, eu prefiro, na maioria das vezes, mandar como dever de casa. **(Professora Lua- 10/04/2019).**

Ao analisarmos a cena de aula e o depoimento da professora Lua quanto às atividades que exploram a direção e o traçado das letras, percebemos que a docente possuía uma lógica da ação (CERTEAU, 1994), em que, diante de uma situação de ordem imposta, como o uso do livro de caligrafia, ela operacionalizava ações próprias, constituindo um saber da ação (SCHÖN, 1995), atendendo às urgências da sala de aula e refletindo, também, sobre o seu saber profissional.

Quanto ao treino da letra cursiva, alguns autores como Cagliari (2009) afirmam que o sistema cursivo exige um domínio perfeito dos movimentos, representando um grande esforço por parte das crianças. Além disso, há as “idiossincrasias de cada usuário, não sendo a maneira mais adequada de ensinar alguém a escrever” (CAGLIARI, 2009, p. 84). É notório que o programa Alfa e Beto busca a perfeição caligráfica, esquecendo de verificar o que, de fato, a escrita representa para a criança.

No caso da turma da professora Sol, não havia imposição ou treino de letra cursiva; as atividades estavam voltadas para a discriminação de letras de imprensa maiúscula com traçados semelhantes, assim como a orientação e a posição da letra na pauta. Vejamos as cenas de aula:

Professora: Prestem atenção nas palavras quando forem escrever. Lembra de pensar, falar e escrever. Outra coisa, vocês vão escrever com a folha na horizontal, tipo deitadinha. Vocês devem caprichar na letra e ter cuidado com o tamanho. Eu não quero letra grandona (sic). Você vai começar do cantinho, na parte de cima, até o final. Nada de ficar escrevendo no meio da folha. **(Professora Sol, Escola PAC, 1ª observação).**

Professora: As letrinhas iniciais estão na posição errada. Escreva no quadradinho a posição correta da letra. Então, vocês estão vendo que tem letrinhas aí que estão escritas meio tortas, outras de cabeça para baixo. Vocês vão observar bem direitinho e, no quadrinho que tem aí ao lado, escrever só a letrinha que está errada. É só uma que está errada. Prestem atenção! **(Professora Sol, Escola PAC, 2ª observação).**

A partir da análise das cenas de aula e dos materiais de estudos do PNAIC, cremos que a intenção da professora Sol foi explicitar os aspectos convencionais do sistema de escrita alfabética, introduzindo habilidades de reconhecimento e utilização dos espaços direcionais da escrita por meio da exploração de diversas atividades, não tendo qualquer referência à prática da caligrafia ou o uso da letra cursiva ainda no 1º ano.

Os cadernos de formação do PNAIC recomendam o uso de letras de imprensa maiúsculas que “por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, liberam o aprendiz para que ele se concentre nas questões conceituais envolvidas na aprendizagem do SEA (BRASIL, 2012h, p. 14). No entanto, é importante esclarecer que tal recomendação não significa dizer que outros tipos de letras não serão apresentados, incluindo a cursiva, mas que esse investimento sistemático seja feito após o 1º ano, ou a partir do final desse ano, momento em que o estudante já estará familiarizado com algumas propriedades do sistema alfabético de escrita e, por vezes, já tenha alcançado uma hipótese alfabética. Acontece muito esse tipo de preocupação, uma vez que o traçado contínuo da letra cursiva não é simples e, por isso mesmo, a habilidade de usá-la deve ser ampliada e consolidada no ciclo de alfabetização.

Interpretamos, assim como Morais (2012), que é preciso considerar as especificidades do ato de ler e escrever e que a escola precisa conciliar o aprendizado sistemático das correspondências grafema-fonema com o progressivo domínio da escrita legível. No rol das atividades de nomeação de letras e sílabas, houve uma diferença significativa entre as turmas observadas. É oportuno sublinhar que a habilidade de nomeação de letras (3/12) não tem destaque nas atividades propostas pelo Programa Alfa e Beto, pois o foco principal está em “aprender a pronunciar o som das letras [...] usualmente confunde-se o som com o nome das letras – o que dificulta o desenvolvimento da consciência fonêmica” (OLIVEIRA, 2008. p. 99). No entanto, mesmo diante dessa realidade pedagógica imposta, a professora Lua utiliza sua expertise profissional e fabrica táticas diante da dificuldade da estudante em realizar a atividade. Observemos o trecho a seguir:

Professora: Agora nós iremos fazer a atividade da cruzadinha. Em cada figura tem a quantidade de quadradinhos que vocês irão escrever as letras que formam as palavras. Vamos prestar atenção no som de cada letra.

Gabi: Tia, está muito difícil! Ajuda a gente.

Professora: Está bom... vamos fazer juntos! Então vamos lá, o primeiro desenho da cruzadinha qual é?

Estudantes: Mala.

Professora: Como escreve mala? Qual a primeira letra?

Estudantes: *M.

Professora: Isso mesmo! E depois qual a segunda letra?

Júlio: *A.

Professora: Isso! E depois, quais as outras letras?

Alguns estudantes: *L *A.

Ainda no quadro, a professora foi completando a cruzadinha perguntando a letra que devia colocar de acordo com a figura. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 2ª observação**).

Percebemos que, embora o objetivo da atividade realizada fosse o fonema, nesta cena de aula a professora Lua se distanciou do método fônico proposto pelo Alfa e Beto, provavelmente pelo fato de que “levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação” (MORAIS, 2006, p. 11). Apesar disso, Chartier (1998) assinala que o processo de ensino é marcado por crenças e convicções naquilo que dá certo, o que justificaria a tomada de decisão da profissional, voltada ao como fazer, e não às expectativas explícitas no Manual Orientador do Programa.

No que tange às atividades de nomeação de letras e sílabas (7/12) promovidas pela professora Sol, estas aconteceram nos momentos reservados à escrita de palavras por meio de listas e auto ditados, promovendo um “olhar para o interior das palavras escritas, analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas” (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 79). Vejamos:

Professora: Quem lembra os personagens do filme Sing, que a gente assistiu na sexta-feira?

Gabi: Eu lembro tia. Tinha o gorila, o coala.

Professora: Só esses?

Lucas: Também tinha Rosita, o filhote.

Professora: Isso mesmo, tínhamos muitos personagens neste filme. A gente também viu alguns personagens lá no nosso glossário³⁴, lembram? Agora a gente vai, juntos, fazer a atividade de escrever a palavra de acordo com a figura. Eu fui boazinha e já coloquei a letra inicial para ajudar quem ainda está com dúvida. Vamos lá, qual o primeiro personagem?

Luana: Gorila

Professora: e quantos pedacinhos tem a palavra *gorila*.

Estudantes: Go / - / ri / - / la. Três pedaços.

Professora: Muito bem! E qual a letra começa *gorila*

Luana: *G.

Professora: E depois do *g, quais letras vamos usar para formar o restante de *gorila*?

³⁴ O glossário fazia parte da sequência didática que tinha como eixo motivador o filme Sing – quem canta seus males espanta, sendo um material produzido pela professora Sol.

Lucas: *O *R *I *L *A.

Professora: Parabéns, Lucas! Agora só para lembrar: qual a letra a primeira letra de *gorila*? Qual a última?

Estudantes: *G *A. (**Professora Sol, Escola PAC, 10ª observação**).

A partir do trecho analisado, percebemos que a reflexão contava com aspectos como: quantidade de sílabas das palavras, som inicial e final, assim como a exploração de palavras estáveis (a exemplo do glossário) tornando-as parte do repertório da turma, possibilitando que as crianças aprendessem os nomes das letras e reconhecessem que a ordem em que elas aparecem nas palavras não é aleatória, mas possui uma relação com a pauta sonora. Por isso, concordamos com Moraes (2006, p. 62) quando argumenta que “o fato de o sujeito não pronunciar fonemas isoladamente não nos permite dizer que não opera sobre os fonemas de palavras, identificando-os como unidades”.

Dando continuidade ao estudo da Tabela 2, no que se refere à leitura no sistema de escrita alfabética, procuramos analisar, a partir dos pressupostos dos Programas investigados, se os estudantes foram expostos a atividades de leitura de letras, sílabas, palavras, sentenças/frases, com ou sem o auxílio das professoras. Os fundamentos para o desenvolvimento progressivo da compreensão da leitura e da escrita se apoiam nos processos de consciência grafofonêmica e fonografêmica, permitindo que a criança aprenda a ler e escrever palavras “de início, construindo passo a passo o reconhecimento delas na leitura, ou grafando-as na escrita” (SOARES, 2016, p. 254). Para tanto, é essencial que os estudantes atribuam sentido à realização da tarefa – no caso da leitura – que saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela. Conforme atesta Solé (1998, p. 42), para que haja envolvimento em uma atividade com esse eixo, “é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes”.

No universo das duas turmas observadas, verificamos maior investimento na leitura de palavras. Essa parece ser uma unidade linguística padrão, considerando a frequência com que foi priorizada. No caso de nossa pesquisa, a mediação das docentes esteve sempre presente; entretanto, cabe salientar que a condução dessa atividade era realizada de maneira distinta nas turmas. No grupo-classe da professora Lua, a leitura de palavras esteve presente em nove observações, sendo estas

voltadas, em sua maioria, para uma instrução explícita, limitada ao domínio das habilidades de decodificação.

Vejamos um trecho da cena de aula em que a docente propunha aos estudantes a leitura de algumas palavras utilizando como suporte a preguicinha, que consistia em colocar palavras dentro de um papel com uma abertura lateral. Aos poucos, a docente tirava a palavra escondida de trás do papel, letra por letra. Vejamos como procedeu:

Professora: Muita atenção aqui. Vamos lá para primeira letra.
Lucas: *N
Gabi: [n]
Professora: Isso, Gabi! [n]. Mais uma letra.
Estudantes: *l
Professora: Juntando as duas formou?
Guilherme: Ni.
Professora: Isso! Formou *ni*. E agora? ((mostrou a sílaba NA escrita na lousa))
Alguns estudantes: Menina.
Professora: Aonde está escrito *menina*?
Pedro: Menina começa com *M.
Professora: Aqui está escrito *nina*. Vamos para próxima palavra.
Estudantes: [n], [i].
Professora: Isso mesmo! Agora vamos juntar com o próximo
Estudantes: [l], [o].
Alguns estudantes: Jiló
Professora: Por acaso eu já ensinei a letra *j?
Estudantes: Não.
Professora: Então por que vocês ficam aí lendo *jiló* sendo que a palavra é *Niló*? Podem parar de querer fazer gracinha, e ficar tentando adivinhar a palavra. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).
Professora: Agora vamos ler essas palavras da atividade juntos, e aí vocês vão sublinhar, na palavra, somente a letra que tiver o som [d].
Gabi: em qualquer lugar?
Professora: Pode ser no meio ou no final da palavra. Vamos lá: me -- di -- a.
Estudantes: Média. ((as crianças mudam a tonicidade da primeira sílaba))
Professora: É media. Lembra no texto que a gente leu que o dinossauro media tantos metros. Então a palavra é media, que vem de medir. Agora vocês vão sublinhar a letrinha que fez o som [d] na palavra *media*. Próxima palavra, mas vocês têm que olhar para cá ((apontou para as palavras escritas no quadro)) senão não aprende a ler. Se não fizer o som que cada letrinha faz, não vai aprender a ler. Então vamos lá, próxima palavra.
Estudantes: De -- les.
Professora: Muito bem. Deles. Vem cá Guilherme, sublinha para mim aonde está o som [d].
Estudantes: Di -- vi -- di -- do. Dividido
Professora: Eu já entendi. Não precisa gritar. Nossa, essa palavra é rica. Quantos [d] ela tem?
Estudantes: Três.
Professora: Próxima palavra.
Estudantes: Mu -- do. Mudo
Professora: Presta atenção, a letra grudou a boca [n]. (Apontou para o próprio lábio). Mun -- do
Professora: E a outra palavra? Essa dá um nó na minha língua.

Estudantes: Di -- plo -- do -- co. *Diplodoco*. ((espécie de dinossauro))
(Professora Lua, 1º ano, Escola AlfaB, 9ª observação).

Percebemos que o ensino da leitura de palavras realizado pela professora Lua, tinha como objetivo o trabalho no nível do fonema estudado na lição, no caso, as letras N e D, estabelecendo relações entre as letras e os sons numa espécie de decodificação (conversão grafofonêmica) do código alfabético, conforme as orientações do Programa Alfa e Beto.

Estudos de Lúcio e Pinheiro (2011) apontam que a compreensão do princípio alfabético ocorre no modelo de dupla rota, ou seja, pelo processo de decodificação fonema-grafema – rota fonológica – e pelo reconhecimento visual direto da ortografia da palavra conhecida – rota lexical. Dessa forma, para que o leitor leia a palavra escrita, é necessário que identifique a cadeia de letras que compõe a palavra, faça a correspondência grafema-fonema e acesse o léxico ortográfico e semântico. Os autores declaram que

[...] as crianças brasileiras parecem utilizar preferencialmente a estratégia fonológica no início da aprendizagem da leitura, a qual vai sendo gradualmente substituída pelo uso prioritário da estratégia lexical, que é mais eficaz do ponto de vista do desenvolvimento (LÚCIO e PINHEIRO, 2011, p. 177).

Outra questão que foi realçada por Soares (2016) para o ensino da leitura, é conhecer os efeitos de características das palavras – efeito de lexicalidade, de extensão, de vizinhança, de frequência e de regularidade – a fim de compreender os processos de aprendizagem, bem como também, os tipos e causas de dificuldades apresentadas pelos estudantes. Ao analisar a cena de aula da professora Lua, verificamos que, ao ler a palavra **NILO**, as crianças fizeram a troca por **JILÓ**. Isto caracteriza o efeito vizinhança, no qual “duas palavras compartilham exatamente o mesmo número de letras e na mesma posição, com exceção de uma” (PINHEIRO; CUNHA; LÚCIO, 2008, p. 117).

Essas questões revelam a dinâmica do processo das representações mentais utilizadas pelas crianças, que se valem do uso da rota lexical, buscando “o conteúdo temático da palavra mais que sua forma sonora” (SOARES, 2016, p. 217). Entretanto, esse processo cognitivo parece que não foi considerado pela professora Lua que

atribuiu isso a uma “gracinha” das crianças, orientando os estudantes por meio de um mecanismo associativo entre letra e som, reduzindo a leitura à decodificação, seguindo as orientações do Programa Alfa e Beto.

Dando continuidade à análise da frequência de atividades de leitura de palavras, houve sete jornadas dedicadas ao ensino dessa propriedade do SEA na turma da professora Sol. Seguem alguns momentos:

Professora: Neste momento, nós iremos preencher o nosso gráfico das frutas, mas, para isso, a gente precisa ler o nome das frutas. Qual a primeira fruta do gráfico? Vamos ler? Qual a primeira letra? E depois qual a outra letra?

Estudante: *M, *E

Professora: E se eu juntar o *M com o *E forma?

Estudantes: Me.

Professora: E agora *L com *A vai formar o quê?

Estudantes: La

Professora: Isso mesmo: /a, mas como aqui tem o *N, a gente vai ler /an. E agora *C com *I e depois *A, formou.

Poucos estudantes: Cia.

Professora: Agora a gente junta tudo ficou: me -- lan -- cia. ((a professora ao realizar a leitura da palavra ia apontando as sílabas)). Formou que palavra?

Estudantes: Melancia.

Professora: A próxima palavra quem consegue ler? Ninguém? Então vamos falar as letras que tem nessa palavra.

Estudantes: *C *E *N *O *U *R *A.

Professora: E aí, alguém já descobriu o que está escrito?

Heitor: Eu, tia: ce -- no -- u -- ra ((a criança faz uma cara de espanto com a própria leitura)) cenoura, tia.

Professora: Isso mesmo, Heitor. Cenoura. (**Professora Sol, Escola PAC, 5ª observação**).

Professora: Vamos olhar esta lista de palavras com as frutas que usamos para fazer a nossa salada de frutas. Quem consegue ler? Vamos lá. A primeira é ba...

Estudantes: Banana.

Professora: Isso mesmo: banana. E essa aqui quem sabe? A gente vê essa palavra toda hora.

Estudantes: Uva.

Professora: Muito bem. Uva começa com que letra? E termina com que letra?

Estudantes: *U *A.

Professora: E a próxima quem sabe? mo...

Estudantes: Morango.

Professora: e aqui quem sabe o nome dessa fruta?

Estudantes: Abacaxi.

Professora: E aqui? Quem sabe o que está escrito aqui? Ninguém? *pera*. E quantas vezes a gente abre a boca para falar pera?

Estudantes: Pe / - / ra.

Professora: Duas vezes. Pera começa com que letra? E termina com que letra?

Estudantes: *P *A.

Professora: Muito bem! E aqui, quem consegue?

Alguns estudantes: Maçã.

Professora: Isso! Começou com que letra? Terminou com que letra?

Estudantes: *M *A.

Professora: Quantas vezes eu abri a boca para falar maçã?

Estudantes: Ma / - / çã. (**Professora Sol, Escola PAC, 8ª observação**).

Ao analisarmos as cenas de aula, percebemos que a professora Sol explorou o acesso à escrita alfabética, tentando, em certa medida, inserir um contexto significativo para os estudantes, demonstrando que “o escrito transmite uma mensagem. [...] ler não é apenas dizer as letras, ou os sons, ou as palavras (SOLÉ, 1998, p. 58). Nessa empreitada, a docente incentivou os estudantes a lerem por meio da junção das letras a partir da propriedade nomeação de letras, explicitando suas hipóteses e pronunciando os pedaços.

Alguns estudos, a exemplo de Leite (2006), têm evidenciado que somente o conhecimento do nome das letras não permite uma correspondência entre o oral e o escrito, e é necessária uma compreensão de como as letras funcionam, buscando o valor sonoro convencional, evitando mecanismos meramente associativos e buscando entender as propriedades do sistema alfabético. Foi possível observar também que o processo de nasalização não foi tão explorado pela professora que, na ocasião, indicou a letra N apontando que alteraria o som. Após construírem a palavra, fizeram a partição oral da palavra em sílabas, ocorrendo um equívoco, já que a palavra MELANCIA conta com quatro pedaços.

A segunda cena ilustra uma das maneiras como a professora Sol realizava a mediação do ensino da leitura das palavras, utilizando a estratégia efeito de frequência (SOARES, 2016) que consiste em auxiliar a criança a memorizar, em seu léxico mental, ortográfico e semântico, palavras vistas na sequência didática trabalhada (no caso, alimentação saudável) possibilitando o uso da rota lexical, o que, em geral, possibilita mais rapidez e menos erros de leitura.

Ao retomarmos a comparação entre as duas turmas, sublinhamos a permanência da disparidade existente na prática da atividade de leitura de sentenças, tendo sete ocorrências na turma da professora Lua e quatro no grupo-classe de Sol. Justificamos a divergência existente ao fato de o Programa Alfa e Beto considerar a alfabetização como um processo para aprender a ler, ou seja, a dinâmica da leitura consiste em identificar o fonema estudado a partir das palavras na frase, independentemente de seu sentido. Vejamos um excerto da oitava observação, a seguir:

Professora: Pessoal, eu vou escrever aqui no quadro a frase que está aí no livro para gente ler. Os dinossauros desapareceram há 65 milhões de anos. Não precisa copiar. Eu vou escrever ela cinco vezes, porque cada vez que a gente ler a frase, nós iremos marcar qual palavra tem o som [d]. Entenderam? Então vamos ler juntos.

Estudantes: Sim. Os dinossauros desapareceram há 65 milhões de anos.

Professora: Isso! Agora vamos perceber quais as palavras têm o som [d] na frase que a gente acabou de ler. Vou repetir: Os dinossauros // desapareceram há 65 milhões de anos.

Gabriela: Dinossauro e desapareceram já começa com *D. Olha lá escrito.

Professora: A gente tem que ler frase por frase para identificar a palavra que tem o som [d]. Outra coisa: a gente tem que ler a palavra toda que tem o som, não é só apontar aonde está escrito só a letra *d não. Então, na primeira frase foi a palavra dinossauro. Agora vamos ler a segunda frase para identificar mais uma palavra com o som [d]. Os dinossauros desapareceram há 65 milhões de anos. Vamos repetir todos juntos prestando atenção em qual palavra tem o som [d].

Estudantes: Os dinossauros desapareceram há 65 milhões de anos.

Professora: Isso! Muito bem! Agora me digam mais uma palavra com o som [d]. Não pode ser mais dinossauro. Tem que ser a próxima para eu sublinhar aqui. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 8ª observação**).

O objetivo da atividade era que a criança conseguisse identificar o som [d] nas palavras que compunham a frase, tornando a leitura pautada apenas pelo significante. Entretanto, destacamos a observação feita pela estudante com relação às duas palavras (dinossauro e desapareceram), tendo o apoio da grafia para refletir sobre a cadeia sonora, mostrando que a articulação com a grafia a auxiliou na nomeação da letra e não na pronúncia do fonema. Por isso, reafirmamos que a leitura não pode ser uma atividade estritamente linguística, pois a linguagem é a fusão de significados e significantes, uma vez que “a leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril” (CAGLIARI, 2009, p. 133).

Em direção contrária, constatamos que a professora Sol, em certa medida, buscou conjugar os eixos de leitura e, também, de análise linguística ao fazer a leitura da receita do bolo de caneca.

Professora: Enquanto vocês assistem ao filme do Sid cientista, eu vou escrever a receita aqui no quadro para que a gente possa ler. Então vamos lá. Primeiro eu vou deixar vocês tentarem ler sozinhos.

Leo: Tia, eu consigo ler algumas palavras, olha ali no primeiro está escrito: 1 ovo.

Professora: Muito bem, é isso mesmo. Vai tentando juntar os sonzinhos das letras, que vai sair a palavra. Vamos juntos ler o segundo ingrediente: 4 colheres de... vamos juntar *l *e mais o *i, formou o que?

Estudantes: Lei

Leo: Leite

Professora: Isso mesmo! Leite. Então vamos ler a frase toda: 4 colheres de leite. Então, quando a gente for colocar o leite na nossa caneca tem que ser 4 colheres, não pode ser nem mais e nem menos. Vamos para o próximo ingrediente: 2 colheres de... aqui temos *c *h *o que faz cho. Quem consegue ler o restante da palavra.

Camila: Chocolate.

Professora: Isso mesmo! Chocolate. Serão duas colheres de chocolate. Eita que esse bolo vai ficar uma delícia! Próximo ingrediente: 4 colheres de... agora quero ver quem consegue ler.

Heitor: Açúcar, tia.

Professora: Isso mesmo Heitor, açúcar. Vamos ler juntos a frase. 4 colheres de açúcar. Repitam comigo

Estudantes: 4 colheres de açúcar.

Professora: Mais um ingrediente, 3 colheres de.... vamos fazer o som das letras [o] [l] [e] [o]. Formou que palavra?

Júlia: óleo.

Professora: Isso mesmo! 3 colheres de óleo. E o último ingrediente eu vou ler: 4 colheres de farinha de trigo. Então agora, cada um pegue a sua caneca e iremos iniciar a nossa receita. (**Professora Sol, Escola PAC, 4ª observação**).

Pesquisas como a de Oliveira (2010) atestaram que as crianças do 1º ano do ensino fundamental estavam pouco expostas a práticas de leitura de textos. Muito interessante realçar o encaminhamento da professora Sol, buscando a participação das crianças conseguiu, por meio de um gênero textual propício a essa etapa da escolarização, a inserção dos estudantes nessa empreitada. Durante o processo, foi possível apreender a leitura de sílabas e palavras, a partição oral de sílabas em letras, entre outras propriedades, o que assegurou a participação efetiva dos aprendizes.

Outro aspecto que merece destaque no encaminhamento didático adotado foi a leitura silenciosa feita pelos estudantes, conferindo maior segurança no momento posterior em que a docente mediou a leitura do texto em voz alta. De acordo com Leal e Melo (2006, p. 42),

Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas, próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos.

Evidenciamos que a professora Sol buscava uma interação entre a rota fonológica e a rota lexical que, segundo Share (1995), buscava o autoensino, uma vez que a docente promovia a compreensão da correspondência grafema-fonema,

constituindo um processo gerativo que permitia à criança adquirir representações ortográficas específicas para o reconhecimento visual autônomo das palavras.

Ao contrário do que viemos apontando ao longo dessa análise quanto à divergência da proposição das atividades entre as turmas, verificamos que a prática de leitura de sílabas não ocorreu em nenhuma das aulas observadas, assim como houve uma baixa frequência na leitura de letras (3/12) em cada uma das turmas acompanhadas. Concluímos, de imediato, que as professoras não faziam uso da memorização das famílias silábicas como parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma de nossas inferências quanto à pouca atenção dada à prática de leitura de letras, deve-se ao enfoque dado às unidades linguísticas trabalhadas em cada turma: Alfa e Beto com ênfase no fonema, priorizando o domínio da mecânica de transformação do código escrito em informações fragmentadas, numa perspectiva memorística; enquanto que, no PNAIC, a aprendizagem envolve unidades linguísticas maiores e a compreensão das informações implícitas e explícitas, no intento de se alfabetizar letrando. Não queremos afirmar, com isso, que, na exploração das diversas unidades linguísticas, esse enfoque não seja contemplado, mas conforme vimos na Tabela 2, não foi prioridade isoladamente.

No que diz respeito à notação, partimos das variáveis presentes no SEA e investigamos se os estudantes estiveram ou não expostos a atividades de escrita de palavras a partir de letra ou sílaba, bem como a escrita de sentença com e sem auxílio da professora. É importante recordamos a importância de o professor alfabetizador promover desafios que levem a criança a compreender que a escrita alfabética possui relação com a pauta sonora, auxiliando-o a descobrir os princípios que regem a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Considerando o exposto na Tabela 2, enfatizamos que, ao contrário das subcategorias referentes às atividades de leitura – em que houve certo equilíbrio de ações realizadas nas duas turmas, embora com encaminhamentos distintos – identificamos maior frequência de escrita de palavras a partir de letra dada (9/12) na turma da professora Sol se compararmos com as ocorrências da professora Lua (5/12). Já esperávamos encontrar essa diferença em atividades de escrita, uma vez que o Programa Alfa e Beto preconiza esse eixo como um processo de codificação, no qual o estudante ouve um som e precisa codificá-lo em letras para escrever as

palavras, sendo que a decodificação é a etapa mais enfatizada no processo de alfabetização, e precederia a prática da escrita.

Para tanto, de acordo com o Alfa e Beto, “o ditado é a atividade mais adequada para ensinar a transformar sons em palavras, por isso, recomenda que, diariamente, o docente realize ditados, sejam ditados de sons, ditados de letras ou de palavras” (OLIVEIRA, 2008, p. 145). Contudo, a professora Lua realizou apenas dois ditados durante as nossas observações e sempre solicitava aos estudantes que escrevessem palavras com o fonema estudado na lição. Segue um trecho da 3ª observação:

Professora: Quero que cada um escreva o nome e a data de hoje nesta folha que eu entreguei, que a gente vai fazer um ditado das palavras que a gente já aprendeu que tem o som [n] da letra *n. Todos olhem para minha boca, prestem atenção no som e escreva a palavra. Prestem atenção em cada som que tem na palavra. Vou ditar a primeira: nela. ((a professora leu a palavra))

Maria: Tia, escreve no quadro para gente copiar, está difícil. ((a professora ignora o comentário da estudante))

Professora: Todo mundo escreveu nela? Agora a próxima palavra do ditado é nó.

João: É *O, né tia?

Professora: Gente, silêncio! Cada um faz o seu. Vou falar a próxima: menina. Todo mundo terminou? Vou recolher para corrigir. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Diante dessa cena de aula, percebemos que o pequeno conjunto de palavras ditadas possuía um léxico ortográfico bastante reduzido. Isso revela a tentativa de controle por parte do Alfa e Beto, e o objetivo de facilitar a memorização e a escrita mecanizada, sem a preocupação de examinar, cuidadosamente, a escrita da criança, compreendendo em que ponto ela está no processo de alfabetização (TREIMAN, 1998). Em se tratando da tarefa do ditado, esta assumia a proposição de uma atividade estritamente solitária, em que os estudantes não podiam verbalizar suas dificuldades e/ou hipóteses sobre a escrita das palavras.

Apesar de se afastar do que estava proposto no plano de aula estruturado pelo Programa, que indicava o ditado de palavras diariamente, a professora Lua continuava atenta ao trabalho pedagógico junto à escrita dessa unidade linguística a partir do fonema, buscando, em certa medida, manter as estratégias instituídas, conforme atesta a próxima cena de aula:

Professora: Quem consegue descobrir o que é para fazer na atividade? Tenho uma dica: é só olhar no ícone. Vocês vão escrever três palavras que começam como som [n].

João: Maçã.

Professora: Eu quero palavras que comecem com esse som: [n]. Olha como faz a minha boca quando eu digo [m] açã ((pronunciou o fonema inicial e, em seguida, de forma contínua, o restante da palavra)). Fica igual quando eu faço o som [n]? Não né? Então não dá para a gente escrever maçã. Olha, eu já vou deixar aqui escrito a letra *N para a gente saber que a palavra precisa começar com essa letra.

Claudia: Navio.

Luís: Nicolas.

Professora: Então vamos escrever navio primeiro. Como eu escrevo navio? Já está escrito [n]. Está faltando avio ((leitura contínua do restante da palavra)). Como escreve?

Brenda: *O

Professora: é novio?

Estudantes: *A.

Professora: A próxima letra vocês ainda não viram, mas eu desculpo se vocês errarem.

Maria: É o *V, tia.

Professora: Nossa que povo esperto. Isso mesmo [v], letra *V ((apresentou o fonema e, de forma concomitante o nome da letra)). Então agora o que falta na / - / [v] [i] [o].

Estudantes: *I *O.

Professora: Isto. Antes do *o, eu tenho que escrever *I. E depois qual a última letra?

Estudantes: *O.

Professora: Nossa, que coisa linda! Então a gente acabou de escrever navio. E o próximo, qual a gente vai escrever?

Luís: A gente vai escrever Nicolas.

Professora: Como é que eu vou escrever Nicolas?

Estudantes: *I.

Professora: Muito bem: *N *I. E agora?

Alguns estudantes: *U.

Eduardo: *C

Professora: Isso! *C. E depois, ni / - / co ((estendeu o som*o)).

Estudantes: *O.

Professora: Isso! Letra *O. Agora presta atenção na parte final da palavra Nicolas. ni / - / co / - / [i] / - / as ((ênfase dada no som [i]))

Alguns estudantes disseram *L, outros, *A.

Eduardo: *L *A *S.

Professora: Nossa que povo esperto! Será que é porque a tia Graciely está aqui hoje, olhando que vocês estão nessa esperteza toda? (**Professora Lua, Escola AlfaB, 1ª observação**).

Analisando a cena de aula, percebemos que a professora Lua conduzia a aprendizagem da língua escrita, exclusivamente, pela via do fonema, deixando clara a concepção de língua escrita como um código de transcrição da fala (SILVA, 2012), tendo como resultado a codificação. No entanto, não podemos deixar de destacar que, embora a ênfase tenha recaído sobre o fonema, houve o apoio na grafia para realização exitosa da atividade encaminhada quando a professora escreveu a letra inicial no quadro.

Ainda nesse trecho, constatamos que a docente buscou auxiliar os estudantes na diferenciação entre as consoantes nasais M e N, fazendo referência aos pontos de articulação dos segmentos sonoros, isto é, demonstrando, através da consciência fonoarticulatória, que os “sons são modificados de acordo com a posição dos seus articuladores” (SANTOS, 2012, p. 61). Podemos considerar que a profissional buscou inovar na atividade de escrita de palavra, na tentativa de auxiliar no reconhecimento e na concretização do fonema.

Na turma da professora Sol, constatamos que a escrita de palavras aconteceu em praticamente todas as aulas observadas (9/12), tornando-se uma atividade-destaque nessa prática. Observemos como procedeu na 2ª observação:

Professora: Muito bem! Agora o Léo falou café. Como que escreve ca / - / fé.
Léo: Com o *K.
Estudantes: *C.
Professora: *C sozinho?
Estudantes: Não, *C *A.
Professora: Isso, *C *A. E como que é o fé?
Estudantes: *F *E.
Professora: Eu posso colocar só ca e o *F? Não né? Porque uma letrinha precisa de outra letrinha que é para formar um pedacinho. ca / - / fé. Começou com que letra?
Estudantes: *C.
Professora: Terminou com que letra?
Estudantes: *A.
Professora: E o que mais a gente pode colocar aqui para o nosso café da manhã? A gente tem: frutas, pão de queijo, vitamina, cuscuz, café.
Sara: tapioca
Professora: A Sara falou o quê?
Estudantes: Tapioca.
Professora: Quem já comeu tapioca?
Estudantes: Eu.
Professora: Tem tapioca de doce, tem tapioca de sal. E a gente pode comer no lanche, no café da manhã. Então vamos lá. Como é que eu escrevo ta / - / pi / - / o / - / ca?
Estudantes: *T *A.
Professora: Isso! *T *A. Depois do TA vem o quê?
Marcelo: *P
Professora: *P sozinho? *P *I forma que pedacinho?
Estudantes: Pi
Professora: Ta -- pi ... e depois?
Estudantes: *O.
Professora: Ta -- pi -- o... e depois? ta / - / pi / - / o / - / ca.
Estudantes: *C *A. (**Professora Sol, Escola PAC, 2ª observação**).

Ao registrar na lousa as palavras ditas pelos estudantes de maneira sequencial, uma a uma, cada letra das palavras, a professora Sol permitiu o que Morais (2019, p. 188) considera como uma vivência concreta do que significa escrever palavras, “uma

vez que o estudante lê o que já se escreveu, pronuncia o que falta escrever, discute que letra vem primeiro, entre outras propriedades do sistema alfabético". Destacamos que, ao realizar a atividade proposta, os estudantes elaboraram, em suas mentes, operações cognitivas complexas, a fim de compreender o funcionamento da escrita alfabética, precisando considerar relações de ordem, de permanência e relações termo a termo, propriedades estas que serão discutidas com profundidade mais adiante.

É importante registrar que houve dois momentos em que a professora Lua fez uso do alfabeto móvel como recurso nas atividades de escrita de palavras. Salientamos que as letras móveis eram um material de classe disponibilizado pelo Programa Alfa e Beto, devendo ser utilizado diariamente; porém, a docente recorreu a esse recurso somente no 2º semestre como estratégia para auxiliar aqueles estudantes que estavam com dificuldade em compreender o princípio alfabético. Vejamos o que a profissional destacou:

Olha, eu tive que apelar neste segundo semestre. Eu realizei um ditado, uma semana depois que eles voltaram do recesso. Eram 10 palavras que foram vistas pelas crianças no 1º e 2º bimestre. Vi que muitas crianças não estavam conseguindo identificar as letras e nem escrever as palavras que a gente já tinha estudado. E isso me preocupou muito. Daí conversei com a minha colega que disse para eu usar as letras móveis com os alunos que estavam com dificuldade. (**Professora Lua, 22/10/2019**).

O depoimento da professora nos chama atenção, no aspecto em que ela opta pela sugestão vinda da colega, demonstrando seu interesse profissional por informações que tenham vínculo direto com a prática. Nesse sentido, Chartier (1998) destaca que a troca entre colegas possibilita encaminhamentos específicos que atendem ao cotidiano em que se atua, muito mais que saberes teóricos difundidos por didatas ou instituídos por programas de ensino como o Alfa e Beto, por exemplo.

Sobre a dinâmica do uso das letras móveis, a professora Lua propôs uma espécie de auto ditado para os estudantes. Vejamos como foi encaminhado esse momento presente na 10ª observação:

Professora: Eu vou desenhar aqui no quadro algumas figuras e vocês vão utilizar as letrinhas móveis para escrever o nome de cada figura. Está bom? Todo mundo entendeu? Vocês vão ter que acessar o arquivo da cabecinha. Vão primeiro falar o nome da figura, tenta ouvir o som de cada letra que forma a palavra, daí vai pegando cada letrinha e colocando aí na sua mesa para

formar a palavra. Combinado? Eu sei que todo mundo consegue. Não quero ninguém copiando a palavra do colega senão não aprende. Já desenhei a primeira figura ((a professora desenhou um sapato)). Vou passar olhando quem está conseguindo.

Felipe: Tia, eu não consigo fazer!

Professora: Consegue, sim. Qual letrinha faz o som [s]?

Felipe: *C.

Professora: Tem certeza? Eu escrevo capato?

Alguns estudantes: É o *S. ((o estudante Felipe fez a troca da letra))

Professora: Vamos lá, está muito fácil. Vou passar olhando quem está com dificuldade. Pessoal, vamos ter cuidado na hora de colocar o *s. Tem gente que está colocando ao contrário.

Manu: Tia, o meu *S está certo?

Professora: Sim, Manu. Pedro, olha a posição da letra *s. Está correta com o jeito que a gente escreve? ((Pedro inverteu a posição da letra S após questionamento da professora)).

Professora: Então vamos continuar. Vou fazer mais um desenho. Não esqueçam: o som sai pelo nariz. Então, qual vai ser a primeira letra que vocês vão colocar para palavra nuvem?

Estudantes: *N, tia.

Professora: Muito bem, isso aí! É a letra *N, que faz qual som mesmo?

Estudantes: [n].

Professora: Depois que todos escreverem nuvem, quero que copiem todas as palavras que vocês formaram lá no caderno. Vocês desenham e embaixo escreve a palavra. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 10ª observação**).

Diante do extrato da 10ª observação de aula, o recurso das letras móveis permitiu que a professora Lua propusesse uma atividade em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma série de decisões sobre como escrever.

O fato de as letras estarem disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traçá-las. Sem o gesto motor, a atenção da criança se volta para escolher quais letras vai usar e em que ordem vai colocá-las, sequencialmente. O fato de as mesmas letras aparecerem repetidas, cria a situação de conviver com letras como um conjunto de “classes” de elementos iguais (MORAIS, 2012, p. 139-140).

Ao escolher palavras presentes nas lições anteriores, a professora Lua esperava que os estudantes escolhessem as letras que iam usar, baseando-se nas palavras memorizadas e que, portanto, assumiram *status* de estáveis. Parece-nos que a profissional buscou, por meio das letras móveis, a consolidação das correspondências grafema-fonema, aumentando a possibilidade de elaborarem reflexões acerca da notação escrita.

Quanto à ausência da prática de escrita de palavra com o alfabeto móvel na turma da professora Sol, a atividade poderia auxiliar bastante o processo de apropriação da escrita, permitindo aos estudantes momentos singulares de

exploração das diversas estruturas silábicas que compõem as palavras, bem como a análise das relações grafofônicas.

Ainda sobre a escrita de palavras, percebemos pouco investimento da professora Lua em atividades que permitissem os estudantes escreverem de maneira espontânea. cremos que o fato de o Programa Alfa e Beto considerar o professor como o veículo mais importante para transmitir informações e ajudar o estudante a estruturar e utilizar este conhecimento, a profissional se colocava como escriba, evitando, em certa medida, a produção do erro por parte do aprendiz.

Já a professora Sol priorizou momentos para que os estudantes pudessem, autonomamente, ler e registrar as palavras, apresentando uma escrita alfabética. Esse encaminhamento esteve mais presente no 2º semestre, indicando, em nosso entendimento, uma progressão. Interessante que, em ambas as turmas, já visualizamos, nas atividades propostas, um enfoque às sílabas complexas, ou seja, a abordagem não recaiu somente sobre as sílabas canônicas (consoante + vogal). Em diálogo com a profissional, ela afirmou: “[...] foi um ano desafiador, as crianças chegaram sem conhecer as letras, mal sabiam escrever o prenome. E hoje, vê-los lendo e produzindo pequenos textos praticamente sozinhos é muito gratificante!” (Professora Sol - 18/11/2019).

Remetendo-nos aos dados, registramos, referente à turma da docente Lua, uma baixa frequência na escrita de sentença com e sem auxílio (2/15). Não poderíamos esperar situação diferente, uma vez que o Programa Alfa e Beto limita a escrita à habilidade de codificar, ou seja, transformar o som em letras para que, assim, a criança automatize sua capacidade de escrever. Dessa forma, o professor prioriza a escrita de palavras para, só depois, iniciar o trabalho com a sentença, considerando um domínio razoável da ortografia e sintaxe, ficando estas mais a cargo do 2º ano.

Com isso, conferimos que as atividades propostas tinham como objetivo principal ensinar a estrutura sintática da frase, sempre partindo de palavras dadas. Segue um exemplo da 3ª observação:

Professora: Próxima atividade, página 61.

Aline: Ah não, tia. Tem que ler?!

Professora: Sim, e qual é o problema em ler? Vocês vão escrever as frases utilizando as palavras que estão aí. Vou escrever aqui no quadro, igual está no livro para vocês me ajudarem a ler: Aline // menina // a // Nélio // o ama. ((alguns estudantes acompanharam a leitura))

Professora: E aí? Fez algum sentido o que a gente acabou de ler? Vocês conseguiram entender a frase? O que ela quis dizer?

Paulo: Nossa tia! Está estranho!

Professora: É isso mesmo, Paulo. Fica sem sentido, porque as palavras estão fora de ordem. Então agora a gente vai tentar colocar as palavras em ordem, para que a frase fique correta. Alguém tem alguma sugestão?

Sara: Aline ama o Nélio.

Professora: Olha, a Sara quase acertou, mas ela esqueceu um detalhe... a gente precisa utilizar todas as palavras para que a frase fique completa. Alguém mais quer tentar?

Geovana: A menina Aline ama o Nélio.

Professora: Isso mesmo, Geovana! Vou escrever aqui no quadro a frase organizada. Quando forem copiar, caprichem na letra, viu! (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Ao nos depararmos com a cena de aula apresentada, postulamos, com base no que viemos analisando até o momento, que as práticas de escrita propostas pelo Programa Alfa e Beto se resumem ao treino caligráfico das letras, à formulação de frases semântica e sintaticamente pobres e à cópia de palavras no livro didático, sem interações relevantes em torno da escrita em produção.

Na turma da professora Sol, quanto à proposição da escrita de sentenças, houve um maior espaço para a produção com e sem auxílio (7/12). Esse dado parece ganhar substância quando registramos quatro momentos, no 2º semestre, em que essa atividade foi proposta sem o auxílio da professora, caracterizando uma prática que contemplava um investimento pedagógico desde o início do ano, tendo como objetivo uma escrita cada vez mais autônoma do estudante. Observemos o seguinte trecho da 3ª observação:

Professora: Então vamos escrever ma / - / mãe. Ma começa com que letra? E depois?

Estudantes: *M *A.

Professora: Mãe. Como escreve?

Estudantes: *M.

Professora: Isso! O *M de novo. Depois *A. ma / - / mã / - / [e] ((ênfatisou [e])) E para dá o sozinho ãe, faz o quê”?

Estudantes: *E. Coloca o til.

Professora: A gente já escreveu mamãe. Agora está faltando o quê? Olha, MAMÃE // FEZ // DOCE // DE BANANA.

Júlia: Doce.

Professora: Mamãe doce?

Tiago: Fez.

Professora: Isso fez. Como que escreve a palavra fez.

Estudantes: *F.

Professora: *F sozinho? Como faz o fe.

Estudantes: *F *E.

Professora: Fe / - / [z] ((ênfatisou [z])).

Alguns estudantes: *Z.

Professora: Muito bem, é o *Z, FEZ. Agora qual a próxima palavra?

Júlia: *D.

Professora: Não! Eu quero a palavra.
Marcos: Doce.
Professora: Doce começa com que letra?
Estudantes: *D.
Professora: É o *D sozinho?
Estudantes: Não. Tem *O.
Professora: Qual a próxima letra.
Marcos: *S.
Professora: Não é o *S. É *C *E. do / - / ce. E agora?
Bernardo: De banana.
Professora: Como é o de?
Estudantes: *D.
Professora: É o *D sozinho? É [d] ou de. ((enfaticou [e]))
Estudantes: *D *E.
Professora: Qual a próxima palavra?
Marcos: Banana
Professora: Ba / - / na / - / na. Como é o ba?
Estudantes: *B *A.
Heitor: *B *A *N *A.
Professora: Calma! Bora todo mundo junto. O *B *A *N *A. ba / - / na, o que está faltando aqui?
Estudantes: Na. *N *A.
Professora: Isso! Banana. Aí eu coloco o pontinho final por quê? Porque essa bolinha aqui pequeninha está dizendo que a minha frase acabou. Como ficou a nossa frase? Vamos ler: MAMÃE FEZ DOCE DE BANANA. (Professora Sol, Escola PAC, 3ª observação).

Partindo da análise do trecho e das observações realizadas, verificamos que a docente privilegiou as primeiras produções coletivamente realizadas na lousa, sendo a escrita da frase um objeto de reflexão e análise por parte do estudante, tendo a mediação sistemática da professora que apontava as opções feitas no momento de escrever e refletia sobre os efeitos semânticos e ortográficos dessas escolhas. Parece-nos que a professora Sol considerava, assim como Picolli e Camini (2012), não ser necessário que a criança estivesse próxima de escrever alfabeticamente para que fossem propostas atividades de escrita de frases e/ou textos.

Diante disso, observamos que se tratou, portanto, de um rico trabalho de leitura de sentença, escrita e partição oral de palavras em letras. Nesse momento, poderia ter explorado o conceito de palavra, indicando que os espaços em branco são sinalizadores de início e fim de palavra. Esse seria um momento importante, já que os estudantes observariam diferentes extensões de palavras, inclusive preposições assumindo esse *status*: mamãe fez doce de banana. Esse processo promove mudanças cognitivas substanciais, confrontando as hipóteses até então construídas no concernente à apropriação do sistema de escrita alfabética. Por fim, queremos assinalar o momento em que o estudante Marcos considerou a letra S para grafar

doce. Na ocasião, a professora seguiu com as mediações e, numa perspectiva corretiva (ASTOLFI, 2006), apontou a letra C, sem quaisquer reflexões acerca das relações grafofônicas.

Sabemos que algumas práticas escolares possuem lugar garantido no planejamento semanal dos professores e a cópia ainda é uma atividade importante no cotidiano das salas de aulas. Alguns autores como Picolli e Camini (2012) consideram que qualquer atividade copiada pelas crianças precisa ser explorada pelo professor, levando os estudantes a pensarem sobre aquela forma de escrita, suas características e significados. Em se tratando da atividade de cópia de palavras e frases, identificamos apenas três momentos dessa prática na turma da professora Lua, sendo estes voltados apenas para o treino caligráfico da letra, em que o máximo que se espera do estudante é o traçado bem feito.

Analisando a contagem de palavras em frases e texto, a ocorrência foi somente nas aulas da professora Sol (4/12), não aparecendo em nenhum momento nas aulas de Lua. Se pensarmos em toda a intencionalidade teórico-metodológica existente no Programa Alfa e Beto, no qual a habilidade de decodificar é a mais importante, justifica-se a não ocorrência de atividades de contagem de palavras em sentenças e textos, uma vez que o objetivo é apenas decifrar fonemas, não importando se as palavras, frases ou textos façam, ou não, sentido na apropriação da base alfabética de escrita.

Ao explorar a contagem de palavras em frases e textos, a professora Sol possibilitou aos seus estudantes pensar sobre as complexas e variadas informações acerca das propriedades do sistema de escrita alfabética, dentre elas: por que as palavras escritas aparecem separadas uma das outras? (MORAIS, 2012). Vejamos um trecho de aula que ilustrou esse trabalho:

Professora: Então vamos ler: João comprou abacaxi no mercado. Vamos contar agora quantas palavras. Eu usei para escrever a frase JOÃO COMPROU ABACAXI NO MERCADO. Vamos contar: João, uma. Comprou, duas. Abacaxi, três. No, quatro. Mercado, cinco. Quantas palavras eu usei para escrever essa frase?

Estudantes: Cinco.

Professora: Cinco palavras. Isso mesmo. E eu posso escrever emendado?

Estudantes: Não!

Professora: O quê que eu tenho que fazer?

Estudantes: Escrever separado.

Professora: Toda vez que eu falar, que eu abrir a minha boca e falar uma palavra, eu vou dar um espaço. Entenderam? (**Professora Sol, Escola PAC, 7ª observação**).

Conforme sublinhamos anteriormente, essa reflexão é crucial para o avanço na escrita, já que as crianças começam a refletir sobre a extensão das palavras, bem como o papel exercido pelos espaços em branco na construção desse conceito.

Por fim, identificamos apenas dois momentos de exploração da ordem alfabética nos dois grupo-classes observados (2/12). Em se tratando da professora Lua, esse tipo de encaminhamento coincidiu com o uso das letras móveis em que as crianças, primeiramente, organizavam as letras na ordem alfabética para facilitar o manuseio para formação das palavras. Embora o número tenha sido pouco expressivo (2/12), chamamos a atenção para a prática realizada pela professora Sol nesse quesito, uma vez que esse enfoque ocorreu nos momentos das atividades de escrita de palavras. Enquanto construía as notações, os estudantes eram estimulados a refletirem sobre a ordem alfabética, relendo o que escreviam, o que funcionava como um exercício das correspondências letra-som.

Na seção que segue, examinaremos os aspectos relativos ao ensino das habilidades metafonológicas relacionadas à aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética. Antes de iniciarmos a seção, gostaríamos de esclarecer que os campos sistema de escrita alfabética e consciência fonológica estão em seções distintas, a fim de que possamos apreender as singularidades mais atentamente; mas reconhecemos que se mesclam tanto na tessitura teórica quanto nos processos didáticos e de aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

3.3 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Inicialmente, esclarecemos que a concepção que esse eixo didático de ensino da língua portuguesa assume nesse estudo, está ancorado nas contribuições de Morais (2019) sobre a importância do ensino das habilidades da consciência fonológica para o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. De acordo com o autor, esse campo se constitui a partir de uma constelação de habilidades que possibilita à criança refletir e manipular, conscientemente, as unidades sonoras da língua. Essa capacidade permite que o sujeito pense sobre o próprio uso que faz da linguagem, desenvolvendo uma “competência metalinguística, ou seja, empregue

recursos fonológicos, sintáticos, morfológicos, textual e pragmático” (GOMBERT, 1992, p. 79). Tomando como referência a concepção de consciência fonológica expressa anteriormente, é que concordamos com Cielo (2001) que argumenta que a criança precisa ser levada a processar as informações sobre as dimensões fonológicas da língua para melhor utilizá-las.

Ao acompanharmos as docentes, a nossa intenção era identificar e analisar os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino das habilidades metafonológicas, considerando as particularidades de cada Programa. Além disso, haveria uma articulação entre os campos de alfabetização e letramento nas práticas de ensino das professoras? Dessa forma, reconhecemos que os encaminhamentos didáticos e pedagógicos precisam estar atentos às reflexões sobre a linguagem falada e escrita, para dar conta dos aspectos metalinguísticos envolvidos no processo de alfabetização. Dentre eles, as diversas habilidades metafonológicas existentes, tais como: identificação e produção de rimas e aliterações; a contagem oral de sílabas nas palavras; a segmentação oral de palavras em sílabas; e a identificação de uma palavra dentro da outra. É focando nessas e noutras habilidades metafonológicas que apresentaremos a Tabela 3, bem como a análise dos dados produzidos.

Tabela 3 – Frequência absoluta das atividades para o ensino da consciência fonológica

(continua)

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Segmentação de palavras em sílabas	4	9	13
Segmentação de sílabas em fonemas/letras	3	9	12
Segmentação de palavras em fonemas/letras	7	4	11
Contagem de sílabas nas palavras	2	9	11
Contagem de fonemas/letras nas sílabas	2	9	11
Contagem de fonemas/letras nas palavras	7	4	11
Identificação de palavra maior que a outra	0	5	5
Identificação de fonema/letra X em palavras nas posições inicial, medial e final	7	4	11
Identificação de palavras com aliteração	2	6	8
Identificação de palavras com rimas	2	6	8

Tabela 3 – Frequência absoluta das atividades para o ensino da consciência fonológica**(conclusão)**

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Produção de palavras com fonema/letra X nas posições inicial, medial e final	7	4	11
Produção de palavras com aliteração	2	6	8
Produção de palavras com rimas	2	5	7
Adição de fonemas em palavras	9	0	9
Subtração de fonemas em palavras	4	0	4
Síntese de fonemas para formar palavras	4	0	4
Total	64	80	144

Fonte: A autora (2020).

O conceito de alfabetização vem sendo modificado ao longo de sua história. Essencialmente por questões políticas, a escrita do nome já foi uma referência para considerar um sujeito alfabetizado. Na contemporaneidade, Morais (2012) alerta que, além de dominar/operar autonomamente com o sistema de escrita alfabética-SEA, o aprendiz carece de ler, compreender e produzir textos de curta extensão. Daí a importância da perspectiva de se alfabetizar num contexto para o letramento. Nesse estudo, nosso foco é apreender singularidades didáticas e pedagógicas, conforme conceituação de Chartier (2007), de dois Programas com bases epistemológicas antagônicas, a partir da prática de duas docentes atuantes no 1º ano do ensino fundamental.

Conforme assinalamos, nessa empreitada por se apropriar do SEA, o sujeito lança mão de habilidades de reflexão fonológica rumo à reconstrução desse objeto de conhecimento. É sobre esse campo que nos debruçamos nessa seção. Apesar desse assunto, Soares (2016) pontua que é na faceta linguística que as crianças, para compreenderem a escrita alfabética, focam sua atenção para o “estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico” (SOARES, 2016, p. 166). Essa habilidade torna o sujeito aprendente sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas, numa espécie de constelação

hierárquica no desenvolvimento da consciência fonológica, que se inclui no domínio mais amplo da consciência metalinguística, citado na introdução dessa seção (SOARES, 2016).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as atividades metafonológicas de segmentação (palavras em sílabas, sílabas em fonemas/letras, palavras em fonemas/letras) e contagem (sílabas nas palavras, fonemas em sílabas, fonemas nas palavras), percebemos variações significativas ao confrontarmos as frequências observadas nas turmas das professoras Lua e Sol. Considerando tais evidências, podemos destacar que a primeira parecia não priorizar o ensino das habilidades de segmentação de palavras em sílabas (4/12) e nem de sílabas em fonemas/letras (3/12), uma vez que as orientações pedagógicas do Programa Alfa e Beto estão concentradas nas atividades fônicas, ou seja, na introdução estruturada da correspondência fonema-grafema para construir a leitura e a escrita, sendo que as atividades metafonológicas estão voltadas, especialmente, para o nível fonêmico. Vejamos o que ilustra a cena da 7ª observação:

Professora: Então vamos lá! A atividade do livro está pedindo: marque com o D as figuras cujo nome tem mais de um som [d]. Então vocês vão marcar somente aquelas figuras que têm mais de dois sons [d]. Vamos lá, olha a primeira, dedo. Eu vou escrever um D aí?

Estudantes: Sim.

Professora: Depois de dedo, vem caderno, e aí?

Pedro: Sim.

Professora: Gente, olha só: ca / - / der / - / no. Tem mais de um [d]?

Ana: Só tem um *D.

Professora: Isso mesmo! Caderno não tem dois [d], somente um som no meio da palavra. Próxima palavra é fada. Tem dois [d]?

Estudantes: Não.

Professora: Dominó, tem?

Alguns Estudantes: Sim.

Professora: Será? Presta atenção: do / - / mi / - / nó, tem dois [d]?

João: Não, tem só um D.

Professora: Então, dominó não vai ter, pois só tem um [d] no início. Próxima figura qual é?

Estudantes: Da / - / do. Sim!

Professora: Isso mesmo, parabéns! Dado tem o som [d] duas vezes. E a última palavra, qual é?

Alguns estudantes: Den / - / te. Só tem um.

Professora: É isso mesmo. Só um! Todo mundo chegou a essa conclusão?

Estudantes: Sim.

Professora: Só para conferir: a gente escreveu D somente nas figuras do dedo e dado, porque só essa duas que tem o som [d] duas vezes, correto? (**Professora Lua, Escola AlfaB, 7ª observação**).

Diante do exposto na aula, ficou nítido que o objetivo da atividade proposta pelo material estruturado era desenvolver a capacidade dos estudantes em identificar e quantificar o som da letra D nas palavras ditas pela professora. No entanto, a análise do trecho nos permitiu observar que alguns estudantes tiveram dúvidas para quantificar a presença do fonema estudado (D) nas palavras, exigindo da profissional adequações que não se aplicavam à lógica proposta pela atividade. Assim, com o auxílio da professora Lua, os estudantes fizeram a partição oral em sílabas para identificar se as palavras possuíam ou não mais de uma letra D. Isso aconteceu porque, como esclarece Adams (1990, p. 302):

[...] os sons dos fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar.

Pode-se dizer que, de certa forma, a dificuldade apresentada pelas crianças deveu-se ao fato de os fonemas serem representações abstratas e não pronunciáveis. Assim, a capacidade de segmentação oral das palavras se desenvolve em uma sequência que parte da sensibilidade das unidades maiores – sílabas – para, só depois, chegar ao fonema. Por isso, Soares (2016, p. 196) reitera que “a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica”. Inclusive, essa afirmação pode ser comprovada ao longo das observações realizadas nas duas turmas.

É interessante destacar a importância do trabalho sistemático de reflexão das partes orais das palavras em sílabas, pois auxiliam as crianças a avançarem em certas habilidades de consciência fonológica e na apropriação do sistema alfabético (MORAIS, 2019). Vejamos como a professora Sol trabalhava com a dimensão sonora das palavras, no trecho a seguir:

Professora: Qual o nome da primeira figura?

Estudantes: Coala.

Professora: Quantas vezes eu abro a boca para falar coala?

Estudantes: Co / - / a / - / la. ((as crianças fizeram a partição em sílabas com o apoio dos dedos)).

Professora: Quantas?

Estudantes: Três vezes.

Professora: Muito bem! Três pedacinhos têm a palavra coala. Quem pode falar para mim com quais letras eu escrevo o pedacinho CO?

Miguel: *C *O. Depois tem outro *a.

Professora: Muito bem! E o último pedacinho?

Estudantes: La.

Professora: Agora a próxima figura, qual é?

Estudantes: Banco.

Professora: E quantas vezes a gente abre a boca para falar banco?

Estudantes: Ban / - / co.

Luana: Tia, eu sei. Duas vezes.

Professora: E como a gente escreve o pedaço BAN?

Luana: *B *A.

Miguel: Tem o *n também, tia.

Professora: Isso mesmo, Miguel! É ba [n] (ênfase no fonema) tem o som da letra *N. Porque senão fica baco. (**Professora Sol, Escola PAC, 10ª observação**).

Na atividade proposta, verificamos que, além de realizar a segmentação das palavras em sílabas, as crianças tiveram que computar os números de partes pronunciadas, tendo como suporte a contagem com os dedos nos lábios à medida que pronunciavam cada sílaba, como também, a escrita realizada pela professora. Conforme já nos trouxe Morais (2019), analisar as partes orais das palavras com apoio na escrita, ajuda os estudantes a progredir na compreensão das relações entre as partes orais e partes escritas, materializando “aquilo que não é tratado na mente como unidade” (MORAIS, 2019, p. 146). Dessa forma, a escrita permitiu aos estudantes analisarem as unidades linguísticas sem a necessidade de pronunciar cada fonema isoladamente.

Outra questão que merece destaque no trecho observado é a representação da nasalidade, com um exemplo de omissão da nasalização quando os estudantes escreveram baco por banco. Soares (2016) nos esclarece que essa dificuldade geralmente apresentada pelas crianças em fase de alfabetização se dá “nas sílabas consoante vogal consoante (CVC) em que a consoante pós-vocálico é a letra M ou a letra N, que apenas nasalizam a vogal núcleo da sílaba” (SOARES, 2016, p. 319). Dessa maneira, fonologicamente, não teríamos uma sílaba CVC, mas uma sílaba consoante vogal (CV), constituída por uma vogal nasal, representada por duas letras, no caso, A e N para a palavra BANCO. Para auxiliar as crianças a vencerem essa dificuldade, Miranda (2009) explica que o ensino deve orientar a criança para o confronto entre as vogais nasais e suas contrapartes orais, diferenciando as marcas de nasalidade, mostrando aos estudantes que a estrutura oral deve ser grafada como uma sílaba CVC.

Agora, chamamos a atenção para a segmentação de palavras em fonemas, e a contagem dos fonemas nas palavras, sendo essas habilidades metafonológicas

acionadas com maior frequência (6/12) pela professora Lua, ilustrada pela cena de aula a seguir:

Professora: Eu vou ler as palavras da atividade, uma de cada vez. Vocês vão fazer um risquinho para cada som que ouvir, como no exemplo: Ana – [a] [n] [a]. São quantos risquinhos para cada som? A resposta está aí no livro. ((a professora não fez nenhuma observação sobre o enunciado da atividade)).

Estudantes: Três

Professora: Vamos seguir de acordo com esse exemplo. Vou começar: mano – [m] [a] [n] [o]. Quantos risquinhos nós iremos fazer?

((Os estudantes ficaram calados))

Professora: Gente, vocês já fizeram uma atividade assim lá na lição 4. Eu vou ler a palavra, vocês ouvem com atenção e conta quantos sons vocês estão ouvindo na palavra que eu falei, ok? Vou repetir a palavra que eu falei: mano. Quantos risquinhos a gente vai fazer?

João: Três

Laura: Quatro

Professora: Isso, Laura! São quatro risquinhos: [m] [a] [n] [o]. ((a professora quantificou com os dedos cada som)). “Agora Alice vai dizer para mim quantos sons têm a palavra menino”.

Alice: Eu acho que é cinco, tia. ((fez a contagem com o auxílio dos dedos))

Professora: Será que é cinco? Me diz quais os sons de menino.

Alice: *M *E.

Professora: Isso é o nome da letra. Eu quero o som que a letra M faz.

João: [m] [e].

Professora: Deixa a Alice responder.

Alice: [m] [e].

Professora: Isso! Que mais?

Alice: *N *l.

Professora: Como é o som dessas duas letras?

Alice: [n] [i] [n] [u].

Pedro: É *O, Alice

Professora: Vamos contar quantas letras a gente escreveu.

Alice: seis. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 5ª observação**).

Analisando o excerto anterior, verificamos que a atividade exigiu que as crianças demonstrassem a habilidade de segmentação de palavras em fonemas, manipulando-os de maneira intencional. É interessante observar que as crianças possuíam dificuldades para fazê-lo, apesar de já terem realizado atividades parecidas. Morais (2007) investigou que algumas habilidades como a consciência de unidades silábicas e rimas estão relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; porém outras, como segmentar oralmente palavras em fonemas, não são obrigatórias para que o indivíduo se alfabetize, inclusive exigem uma sobrecarga cognitiva desnecessária para esses aprendizes. No momento em que Alice nomeou as letras, a professora chamou a atenção para o fonema, o que parece demonstrar que, mesmo

estando expostos a um ensino focado na consciência fonêmica, as crianças, naturalmente, buscavam unidades que pareciam ter mais significância.

Nessa perspectiva, entendemos, assim como Morais e Silva (2018), que, embora o Programa Alfa e Beto trate a consciência fonêmica como requisito para a alfabetização, ficou evidente, ao longo das observações, a dificuldade das crianças em proferir isoladamente os fonemas das palavras, assim como a necessidade de ajustes feitos pela professora Lua para a realização da atividade. Isso demonstra o quanto a sequência estabelecida pelo ensino estruturado é artificial, desrespeita a diversidade de saberes dos estudantes, a epistemologia referente à progressão das habilidades fonológicas, bem como o protagonismo da professora.

Numa perspectiva diferente e com menor frequência (4/12), temos a professora Sol realizando a segmentação de palavras em letras/fonemas e contagem de letras nas palavras. Em uma das aulas observadas, a docente realizou, junto com os estudantes, uma atividade de formação de palavras intitulada: alfabeto da alimentação saudável. Durante o processo de realização da atividade, as crianças realizavam diversas reflexões acerca das propriedades do sistema de escrita alfabética, bem como o trabalho com a habilidade intrassilábica. A seguir, um trecho da 3ª observação de aula:

Professora: Olha, a gente já fez alimento com a letra *A, *B e com a letra *C, então, o próximo só pode ser o *d. Então, a próxima fruta, ela não é muito conhecida pelas pessoas, é uma fruta mais utilizada na época do natal e ela parece um pouco com o pêssego. O nome dela é damasco. Vamos ver quantos pedacinhos têm a palavra.

Estudantes: Da / - / mas / - / co.

Aline: Três pedaços.

Professora: Muito bem. Agora vamos escrever cada um desses pedacinhos. Primeiro é DA.

João: *D *A.

Professora: Isso: da / - / mas. Como é que eu escrevo ma [s]?

Beatriz: *A.

Professora: Só *A? Vou repetir a palavra: da [m] [a] [s] co.

João: *M *A.

Professora: Isso! Tem *M *A. Mas depois do *a tem outro som. MA [s].

Luana: Eu sei tia, é o *S.

Professora: Isso mesmo, Luana! Tem o som da letra *S depois do *A. Vamos ler o que a gente já escreveu: DA -- MAS... Está faltando o último pedaço. Quem sabe?

Gabi: *C *O.

Professora: Ótimo, Gabi. O próximo alimento do nosso alfabeto saudável começa com a letra E. Esse alimento deixava um personagem de desenho muito forte. Era só ele comer que ele ficava bem fortão. Alguém já viu o desenho animado do Popeye?

Pedro: Eu não conheço tia.

Professora: Acho que esse desenho é muito antigo, vocês não conhecem ((risos)). Mas tudo bem, eu conto para vocês: toda vez que o Popeye

precisava resolver um problema ele comia espinafre, para ficar bem forte. Então a palavra que a gente vai escrever é espinafre. Vamos contar quantos pedacinhos tem essa palavra. Todo mundo junto com o dedinho marcando na boca.

Estudantes: ls / - / pi / - / na / - / fre. Quatro pedaços.

Professora: isso mesmo! Quatro pedaços. Vamos escrever o primeiro. Quais letras para escrever [e] [s]?

Estudantes: *E *S.

Professora: Isso mesmo, galera! ES -- PI...

Estudantes: *P *I

Professora: Correto. Na.

Luís: *N *A

Professora: Agora o último pedacinho. Eu vou falar bem devagar para a gente tentar identificar quais as letrinhas a gente vai usar para escrever [f] [r] [e].

Gabi: *F *E.

Professora: Pessoal, tem uma letrinha que faz a nossa garganta tremer. Vou repetir [f] [r] [e]. ((a professora pronuncia cada fonema)).

Gabi: Já sei tia, é o *R.

Professora: Isso mesmo, Gabi! No pedacinho do FRE, de espinafre, a gente vai escrever três letrinhas: *F *R *E. (**Professora Sol, Escola PAC, 3ª observação**).

Como vimos, a atividade realizada pela professora Sol oportunizou aos estudantes uma análise da estrutura interna das sílabas, de maneira que, ao fazê-lo, eles tentavam, com a orientação dela, reajustar os pedaços analisados às suas representações fonológicas. Diferentemente da professora Lua, Sol priorizou, nesse excerto, a partição oral de palavras em sílabas, nomeou letras e, nos casos das sílabas complexas (M A [S] - DAMASCO), inseriu a exploração do fonema. Por meio desse trecho, evidenciamos que os estudantes demonstraram facilidade na escrita das estruturas silábicas do tipo consoante-vogal (CV), mas, ao se depararem com um padrão silábico mais complexo, no caso consoante-consoante-vogal e consoante-vogal-consoante (CCV, CVC), foram desafiados a, com base na explicitação da mestra, ampliarem os esquemas cognitivos. Esse processo indica “a dificuldade de aceitação de estrutura que contraria a estrutura canônica CV: embora se possa supor que a criança pronuncie corretamente as palavras” (SOARES, 2016, p. 316).

Buscando auxiliar os estudantes diante da escrita da palavra ESPINAFRE com a presença da sílaba CVC, a professora Sol utilizou a estratégia de ensino, mencionada por Miranda (2011), para auxiliar os estudantes a perceberem, por meio da consciência fonografêmica, o fonema fricativo na fala, primeiro reconhecendo a letra que a ele corresponde – no caso a letra R – e identificando a posição em que essa unidade deveria ser posicionada na escrita. Esse encaminhamento didático-pedagógico da docente revela a importância do alfabetizador conceber estratégias de

ensino fundamentadas na compreensão dos processos linguísticos e cognitivos que explicam as hipóteses dos estudantes e, assim, como nos explica Soares (2016, p. 328), “orientar a criança no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que a conduzem às competências de leitura e escrita de palavras, à alfabetização”.

Dando continuidade à análise das práticas pedagógicas ilustradas na Tabela 3, percebemos que o processo de apropriação da escrita alfabética envolve várias habilidades metafonológicas, e uma delas é a identificação e produção de uma palavra maior que a outra. Apesar das evidências de muitos estudos brasileiros (MORAIS, 2004; LEITE, 2006; PESSOA, 2007) sobre a importância de identificar e produzir palavra maior que a outra, não foi constatada nenhuma atividade realizada pela professora Lua que enfatizasse essa habilidade, visto que, como esperado, não há orientação nos materiais do Programa Alfa e Beto para o trabalho com essa propriedade no 1º ano. Dessa forma, mais uma vez, constatamos que o objetivo proposto pelo Método Fônico, utilizado pelo Programa para a aprendizagem das habilidades metafonológicas, está pautado em “isolar segmentos sonoros e memorizar as letras correspondentes a eles [...] numa espécie de treinamento de segmentação de fonemas em voz alta” (MORAIS; SILVA, 2018, p. 82-83).

No tocante à prática da professora Sol, foram localizados sete momentos dedicados à identificação e produção de palavra maior que a outra nas aulas acompanhadas. Essa habilidade recebia destaque e sistematicidade nas ocasiões em que os estudantes eram expostos às atividades de escrita de palavras, já que eram questionados pela professora sobre “[...] quais palavras tinham mais pedacinhos/letras? Por que a palavra porco era menor que a palavra filhote?”

A partir da frequência encontrada, entendemos que essa prática realizada pela profissional pareceu revelar a importância do desenvolvimento de algumas habilidades de consciência fonológica, tais como: separar e contar sílabas orais de palavras e comparar palavras quanto ao tamanho auxiliam na apropriação da escrita alfabética. Entretanto, é importante esclarecer que somente essas habilidades não são suficientes, uma vez que Ferreiro (1990) nos alerta sobre as diversas operações cognitivas acionadas para que o indivíduo compreenda o alfabeto como um sistema notacional, indo além da capacidade de isolar unidades sonoras ou refletir sobre semelhanças entre palavras.

Dando continuidade à análise dos dados da Tabela 3, registramos sete momentos dedicados à identificação e produção de palavras com fonema/letra nas

posições inicial, medial e final no grupo-classe da professora Lua e quatro na turma da Sol. Com intuito de ilustrar, recorreremos a uma situação acontecida na turma da professora Lua, na 3ª observação:

Professora: Eu vou desenhar aqui no quadro as figuras e escrever as palavras que estão na atividade 4 para a gente responder juntos. Todos abram o livro e acompanhem. Muito bem. Quem consegue me dizer o nome das figuras que eu desenhei?

Lucas: Eu, tia! Anel, nó, canivete, boné, noiva.

Professora: Gente, vocês perceberam que todas essas palavras têm o som /n/? ((os estudantes permaneceram em silêncio)). Só que em cada palavra o som está em uma posição. Ouçam: [n] oiva, o som está no começo. ca [n] ivete, o som está no meio e bo [n] é, o som está no final. Vamos ver se todo mundo entendeu. Alguém pode me dizer uma palavra que tem o /n/ no início?

João: Nicolas.

Professora: Isso mesmo! [N] icolas. Agora eu quero uma palavra com /n/ no meio.

Lívia: Mania.

Professora: Ótimo, Lívia! ma /n/ ia. Gostei dessa palavra! Agora uma palavra com [n] no final. Quem sabe?

Pedro: Luana.

Professora: Excelente, pessoal! Vocês entenderam bem direitinho. Estou gostando de ver! (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Tal como vimos no item anterior, a intenção da atividade foi levar a criança a identificar e produzir o som da letra N no interior das palavras pronunciadas pela professora, tentando, em certa medida, localizar a posição do fonema dentro da palavra. Ao analisarmos essa atividade, chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes, ao produzirem as palavras solicitadas pela professora, não realizaram a segmentação oral das palavras em fonemas. Isso parece demonstrar que as crianças elaboraram o que Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 79) chamam de princípio de estabilização e igualação das unidades orais e escritas,

Isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas “a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa”. Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente.

Essa situação reforça a ideia, já defendida, de que não há necessidade de um ensino transmissivo e exaustivo da consciência fonêmica, mas é necessário oportunizar a

às crianças atividades diversas que envolvam a exploração das letras e dos sons das palavras.

Para os momentos de identificação/produção de letras/fonema em palavras em posição inicial, medial, final, a professora Sol conduziu o trabalho de reflexão fonológica explorando as palavras que faziam parte do universo vocabular presente na sequência didática trabalhada em sala de aula. Identificamos certa preocupação da docente em oportunizar momentos para que as crianças refletissem para além da identificação/produção de fonemas em palavras, pois oportunizou reflexões sobre quantidade de sílabas, se as mesmas eram em menor número que as letras que usamos para escrever a palavra, como também exercitava a habilidade de buscar a presença de letras/sílabas iguais ou diferentes nas palavras. Para efeito de ilustração, observemos a cena de aula a seguir:

Júlia: Tia, podemos comer frutas no lanche da escola?

Professora: Isso mesmo, Júlia! Podemos comer frutas. Agora vamos ver quantas vezes a gente abre a boca para falar fru / - / tas. ((a professora contou os pedaços com o auxílio dos dedos nos lábios))

Professora: Então, vamos lá! Tem dois pedacinhos na palavra agora me digam com que letra começa?

Estudantes: *F.

Professora: Ótimo! Vou escrever o *F aqui ((destacou de outra cor a escrita)). E agora, qual a próxima letra?

Estudantes: *U.

Professora: *U? Então é futa?

Estudantes: Não.

Professora: Olhe, preste atenção [f] [r] [u]. Qual a letrinha que treme a garganta? ((a professora leva a mão à garganta)) Então como que vai ficar a escrita de fru?

Estudantes: *F *R *U.

Professora: E agora, como fica o outro pedaço? A gente já escreveu fru, o próximo é?

Aline: Ta, é o *T *A.

Professora: Será? Vamos ver: ta / - / [s].

Estudantes: *S.

Professora: Isso mesmo! Então ficou *T *A *S. Juntando tudo formou frutas. Então como eu posso completar aqui o nosso quadro? Quantas sílabas têm a palavra FRUTAS, mesmo?

Estudantes: Duas.

Professora: Isso mesmo! Duas sílabas. E quantas letras? Vamos contar?

Estudantes: 1,2,3,4,5,6.

Professora: Isso mesmo! Seis letras que a gente usou para escrever a palavra frutas. Alguém consegue me dizer se a gente já escreveu alguma palavra aqui nesta lista que começa com a mesma letra de frutas?

Lucas: FEIJÃO, tia.

Professora: Isso mesmo! Olha gente que legal, além de feijão começar com a mesma letra de frutas, ela também precisa de seis letras.

Aline: Só que tia, feijão tem três pedaços, né?

Professora: Isso mesmo Aline! A quantidade de sílabas é diferente. Fe / - / i / - / jão tem três pedacinhos e fru / - / tas tem dois. (**Professora Sol, Escola PAC, 2ª observação**).

Considerando esse trecho de aula, verificamos que a professora Sol buscava um ensino contextualizado que auxiliasse as crianças a compreenderem o funcionamento da escrita alfabética. Percebemos que a intenção não era fazer um ensino estruturado em palavras de uma mesma família silábica ou centrada em um determinado fonema, mas levar as crianças a viverem o desafio de decidir quais letras/sons usar para notar palavras, estimulando importantes propriedades do sistema de escrita alfabética. Ao consultarmos Morais (2005), percebemos que as intervenções realizadas pela profissional durante a análise fonológica das palavras FRUTAS e FEIJÃO, tinham como objetivo clarificar o conceito das relações de ordem, buscando mostrar aos estudantes que a posição em que registramos as letras no papel corresponde à ordem em que pronunciamos os segmentos sonoros na fala. Outra propriedade que o autor enfatiza e que foi trabalhada pela professora Sol foram as relações de permanência, em que o estudante compreende que há uma constância no registro gráfico dos segmentos sonoros. Nessa perspectiva, percebemos que a tomada de consciência dos aprendizes acerca das propriedades do SEA se deu a partir da segmentação oral das palavras em sílabas, o que favoreceu a tarefa de encontrar outras unidades linguísticas no interior do segmento analisado, sem a necessidade de promover habilidades fonêmicas. No final dessa sequenciação, percebemos que houve um equívoco na partição oral da palavra FEIJÃO, ou seja, a professora, concordando com a estudante, apontou que essa palavra tinha três pedaços, ao contrário de FRUTAS.

Se, por um lado, registramos ocasiões em que a professora Lua deu ênfase às atividades que envolvem o trabalho com fonema/letra em posição X, por outro, notamos um tímido investimento quanto às atividades fonológicas de reconhecimento e produção de palavras com rimas e aliterações. Isto caracteriza um dos pressupostos defendidos pelos estudiosos do método fônico que valorizam as tarefas fonêmicas, ao passo que desvalorizam o que denominam de sensibilidade fonológica, sugerindo que a consciência de aliterações e rimas seriam menos importantes para a apropriação do SEA. Sobre esse assunto, Alves (2012, p. 36) declara que

Os estudos sobre consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível de fonemas. Isso parece bastante natural ao se considerar o fato de que a identificação de rimas implica uma sensibilidade a semelhanças fonológicas, ao invés de um trabalho analítico de segmentação que identifique unidades ainda menores, o que envolveria, dessa forma, um maior esforço cognitivo.

Morais (2019) tem nos mostrado com suas pesquisas que, para a criança refletir e manipular fonemas, ela precisa pensar antes sobre as sílabas das palavras, identificar aliterações e rimas, pois estas habilidades “não só seriam adquiridas mais cedo como seriam precursoras para o aparecimento de competências fonológicas mais complexas” (p. 55). Como observamos na Tabela 3, a docente Sol buscou, em diferentes momentos e com frequências variadas, explorar unidades como rimas e aliterações, o que a colocou em maior distanciamento com o enfoque do fonema, ao contrário do quadro presente na turma da professora Lua que indicou considerar a consciência fonológica como um guarda-chuva de habilidades que envolve distintas unidades linguísticas e não apenas analisar e manipular fonemas em voz alta.

Um dado nos chamou atenção: a ausência, nos dois grupos-classe, de atividades para identificar e produzir palavra dentro da outra. É oportuno sublinhar que estudos como os de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) endossam a necessidade de oportunizar aos estudantes, em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, momentos para que brinquem com a dimensão sonora das palavras e sobre elas reflitam, a avancarem nas habilidades de consciência fonológica e na apropriação do SEA.

Dando continuidade à análise dos dados apresentados, é importante pôr em destaque as habilidades de consciência fonêmica, isto é, aquelas que envolvem a capacidade de reconhecer e manipular os fonemas – as menores unidades sonoras da língua (PICCOLI; CAMINI, 2012) – e que receberam um maior investimento por parte da professora Lua. Porém, o que nos chamou a atenção foi a presença tímida de atividades que envolviam as habilidades de síntese e subtração de fonemas (4/12). Nas proposições que enfocavam a síntese de fonemas, a docente pronunciava a sequência de fonemas de uma determinada palavra e pedia para que os estudantes dissessem a palavra formada: “Vou falar a primeira palavra, prestem atenção: [l] [a] [m] [a]. O que foi que eu disse?”. Na atividade de subtração de fonema, a professora apresentava uma palavra e, em seguida, retirava o fonema inicial: “A palavra é NELE, se eu retiro o [n] fica como?”. Parece-nos que o pouco investimento da professora nessas duas atividades pode estar relacionado ao nível de esforço cognitivo exigido pela tarefa, já que a criança precisa pensar em cada fonema pronunciado e, posteriormente, realizar mentalmente a junção entre as partes, considerando, inclusive, a ordem, já que na atividade de subtração do fonema a retirada se dá no início da palavra.

Cabe salientar que as atividades de segmentação, adição, síntese e subtração de fonemas, contabilizadas na Tabela 3, foram realizadas de forma oral, o que nos faz pensar que, do ponto de vista cognitivo, o Programa Alfa e Beto considera a consciência fonêmica uma condição para pensar a pauta sonora. Entretanto, Vernon e Ferreiro (2013) nos mostram que o desenvolvimento da escrita pode interferir na maneira como as crianças pensam os aspectos da fala, sendo que as respostas são mais analíticas quando o estímulo oral é acompanhado do escrito. Dessa forma, vemos que, durante a realização dessas atividades, os estudantes demonstravam que não estavam refletindo apenas sobre os fonemas. Vejamos:

Professora: Então, qual a foi a primeira palavra que o João falou?

Estudantes: Dado.

Professora: Para eu escrever, temos que lembrar qual o primeiro som. Se for dado, qual o primeiro som que faz?

Estudante: Da.

Professora: Da, não! Eu quero o som do *D.

Estudantes: [d]

Professora: E depois.

Estudantes: *A.

Professora: Isso! E depois do *A, qual vai ser?

João: *D *O.

Professora: Sim, mas como é o som? Eu tenho que me concentrar no som [d] [a] [d] [o]. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 3ª observação**).

Partindo do trecho apresentado, constatamos, assim como Moraes (2019), que os estudantes da turma da professora Lua escolheram o som inicial da palavra DADO sem precisar articular [d] em voz alta, mas realizaram uma operação de busca da letra para o som que estavam ouvindo, repetindo a sílaba inicial e não o fonema isolado, conforme o comando dado pela docente. Observamos que, apesar do esforço da professora em ensinar explicitamente os fonemas, a maioria dos estudantes, quando questionados, preferiram recorrer à sílaba, ao nome da letra, o que revela, conforme pontua Soares (2016), maior significação para o sujeito aprendiz.

Ao voltarmos nosso olhar para a Tabela 3, destacamos que houve um trabalho com habilidades fonêmicas nas turmas da professora Sol, porém numa perspectiva metodológica diferente do proposto pelo Programa Alfa e Beto. Por isso, ao longo das observações nos questionamos: as habilidades que envolvem síntese e subtração de fonemas são realmente necessárias para apropriação e consolidação da escrita alfabética? Observemos o que declarou a docente Sol: “estou muito feliz com os

resultados da minha turma. Tenho onze alfabéticos e seis alfabetizados³⁵. Foi um ano bem desafiador!” (Professora Sol - 18/11/2019)

A partir do relato da docente e da prática alfabetizadora observada, interpretamos, assim como Morais (2004; 2010), que o aprendizado do sistema de escrita alfabética é um processo pelo qual o sujeito reelabora uma série de hipóteses, sendo a consciência fonológica uma etapa importante nessa construção. Contudo, essa etapa não deve ser reduzida a habilidades de consciência fonêmica voltada à associação de fonemas e à memorização de grafemas, a partir do treino motor, como concebem os defensores dos métodos tradicionais de alfabetização.

Ao nos alinharmos à perspectiva de alfabetizar letrando, buscamos apreender, nas duas turmas, o espaço dado para outros eixos do ensino de língua portuguesa. A seguir, priorizamos as evidências encontradas em relação às práticas de leitura e compreensão textuais nas turmas acompanhadas.

3.4 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAIS

O avanço das pesquisas no campo da leitura tem nos mostrado que ler é uma atividade complexa e que envolve, além dos conhecimentos fonéticos, questões semânticas, culturais, ideológicas e filosóficas. Acreditando nessa perspectiva, Kleiman (1993) considera esse campo como uma atividade cognitiva que pressupõe uma série de estratégias conscientes e inconscientes que vão além da decodificação e que auxiliam o leitor a ler melhor. A autora também traz esse eixo como uma prática social, apresentando objetivos e necessidades determinadas na interação entre o escritor e o leitor: ler para quê? Com que objetivos? Para interagir com quem? Por que motivo?

Por isso, a aprendizagem inicial da leitura requer estratégias adequadas para que ocorra a compreensão e o domínio progressivo da tarefa de ler. Conforme realça

³⁵ Para Ferreiro e Teberosky (1990), a criança que produz escritas com hipótese alfabética atingiu a fase final do processo de apropriação da escrita, ou seja, na maioria dos casos, utiliza uma letra para cada fonema pronunciado. “É o aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e produção de textos, com o domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal)”. (MORAIS, 2012, p. 66).

Solé (1998, p. 13), é importante que “os recursos de ensino tornem os alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela”. Ensinar a ler precisa ser um ato inclusivo e de cidadania, pois é por meio da leitura que os sujeitos ampliarão seus conhecimentos, qualificando sua participação em nossa sociedade letrada.

Colomer e Camps (2002) destacam que a concepção de leitura influencia no processo de ensino dessa habilidade, destacando que alguns pressupostos teóricos têm polarizado esse conceito, ora apresentando-o como decodificação, ora como compreensão. Brandão (2006) argumenta que o trabalho que se faz com o texto na sala de aula poderá ser determinante para a formação de um leitor ativo, crítico, inteligente e questionador. Por estarem imbricados, decidimos por articular o eixo de leitura com o de compreensão textual, pois, de acordo com Brandão (2006), sem um trabalho sistemático com esse campo, a leitura perde todo o sentido.

Considerando essas perspectivas, buscaremos analisar a maneira como ocorreu o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textuais no cotidiano das salas de aula acompanhadas. A Tabela 4 apresenta a frequência computada desses eixos do ensino de língua portuguesa.

Tabela 4 – Frequência absoluta das atividades para o ensino da leitura e compreensão textuais
(continua)

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Leitura de texto realizada pela professora	8	8	16
Leitura de texto pelo estudante para turma	3	5	8
Leitura de texto pelo estudante para a professora	5	3	8
Leitura de texto coletivo com auxílio da professora	5	4	9
Leitura de texto coletivo sem auxílio da professora	3	3	6
Leitura silenciosa	0	3	3
Leitura deleite	1	2	3
Perguntas explícitas orais	5	5	10
Perguntas inferenciais orais	3	3	6
Perguntas de opinião/avaliativa orais	2	3	5

Tabela 4 – Frequência absoluta das atividades para o ensino da leitura e compreensão textuais (conclusão)

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Perguntas explícitas escritas	0	3	3
Perguntas inferenciais escritas	0	0	0
Perguntas de opinião/avaliativas escritas	0	0	0
Exploração das características do gênero textual	0	3	3
Total	35	45	80

Fonte: A autora (2020).

Conforme assinalamos na discussão teórica, é fundamental a articulação entre os processos de alfabetização e letramento, já que concordamos com Soares (2016) e Morais (2019) quanto à importância de assegurar a apropriação da escrita alfabética no contexto dos diversos gêneros textuais. Entendemos, assim como os autores, que é possível também, reservar momentos específicos para o trato didático das diferentes unidades linguísticas. Nosso intento, com essa seção, foi analisar, de forma minuciosa, no cenário das duas turmas, se ocorreu (e em que grau) essa vinculação dos eixos da leitura e compreensão textuais.

Observando a Tabela 4, de início, registramos, em ambas as turmas acompanhadas, um maior investimento na leitura de textos realizada pelas professoras. Assim como nos estudos de Oliveira (2010) e Perfeito (2019), percebemos que as docentes monopolizavam esse tipo de atividade e os estudantes assumiam, nessas ocasiões, uma postura de ouvintes. Ao adotarem a liderança diante dessa prática, inferimos que as docentes esperavam certa autonomia por parte da turma, a fim de que fosse oportunizado maior espaço para leitura realizada pelo estudante. Por se tratar de turmas de 1º ano, por vezes, o docente tem uma compreensão de que não é possível explorar essa atividade sem que seja, essencialmente, liderada por esse profissional. As autoras Picolli e CAMINI (2012, p. 64) reforçam a ideia de que “não é porque uma criança ainda não consegue ler o texto em sua totalidade que ela não é capaz de produzir sentido para ele, baseada em alguns indícios que ela recolheu no contato com o texto”.

Na turma da professora Lua, a atividade de leitura de texto era priorizada na abertura de cada lição do livro didático do Programa e no momento do Leia comigo – Livro Gigante³⁶. O objetivo era proporcionar a familiaridade com textos impressos e suas características, ampliar o vocabulário e desenvolver a compreensão de texto (OLIVEIRA, 2008). Vejamos uma cena da 1ª observação:

Professora: Quem aqui tem apelido?"

Alguns estudantes: Eu! ((todos falam ao mesmo tempo))

Professora: Qual é o nosso combinado? A gente tem que esperar a nossa vez de falar, se fala todo mundo junto ninguém se entende. Eu só vou ouvir o apelido de quem estiver como dedinho levantado. E nem adianta ficar gritando, porque dedo não fala!

Alice: O meu é Lala.

Pedro: Minhas tias me chamam de bolinha, eu não gosto muito. Minha mãe me chama de Pepeu.

Luiz: Meu tio me chama de Luizinho.

Professora: Vocês perceberam que existem apelidos carinhosos, como os que foram ditos pelos colegas e outros apelidos que são desrespeitosos e deixam as pessoas tristes.

Davi: Meu tio me chama de coisas que eu não gosto, e fica cantando músicas para mim com o nome de cabeção. Eu odeio!

Professora: Davi, tente conversar com seu tio e diga que ele deve parar com isso. O apelido sempre deve ser carinhoso. Se a pessoa se sente triste não aceite e diga que não quer ser chamado desse nome. Agora, todo mundo abre o livro na página 53. Hoje, vamos iniciar a lição 5. Então vamos lá, todo mundo achou a página? É o cinco e três juntos. Eu vou ler a história que está aí no livro para vocês e todo mundo vai acompanhar a leitura comigo. Esse texto tem muito a ver com o que a gente acabou de conversar sobre os nomes e apelidos. Todo mundo está vendo a imagem que tem aí? Como está o rosto do menino? Será que ele está triste, alegre ou com raiva?

Júlia: Tia, eu acho que esse menino está com raiva e chateado.

Professora: Isso Júlia! Muito bem! Ele está chateado. Mas por que será que ele está chateado? O que será que aconteceu?

Laura: Eu acho que ele não gosta do nome dele. Ou então não gosta do apelido.

Professora: Será? Então, agora eu vou ler o texto e a gente vai descobrir por que esse menino está com a cara de raiva. O título do texto é "Meu nome não é esse!" (**Professora Lua, Escola AlfaB, 1ª observação**).

Diante da cena de aula apresentada, ficou nítido que a professora Lua buscava ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, oportunizando um momento de diálogo e partilha de experiências sobre apelidos, que é o tema tratado no texto lido posteriormente pela profissional. Para Chartier; Clesse e Hebrard (1996), a compreensão de um texto passa pela disposição de conhecimentos que auxiliem o

³⁶ Livro em tamanho A6 com 22 textos dos mais variados gêneros textuais. Tem como objetivo principal ensinar o aluno a ouvir, refletir sobre o texto e acompanhar a leitura com o professor. Faz parte do material disponibilizado pelo Programa para ser utilizado pelo professor em sala de aula. (OLIVEIRA, J. B. A. **Leia comigo**: manual do professor. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2013.

leitor no entendimento do conteúdo que será lido. Por isso, é muito importante oferecer às crianças momentos para que elas falem sobre “atos da vida cotidiana que constituem pano de fundo de muitos escritos escolares” (CHARTIER; CLESSE; HEBRARD, 1996, p. 115). Além das perguntas motivacionais e de antecipação do tema, a professora Lua utilizou o recurso da ilustração, oferecendo aos estudantes uma pista visual que poderia ser útil para o entendimento do texto.

É importante frisar que a docente realizou uma primeira leitura do texto “O meu nome não é esse” de forma pausada, com ritmo, entonação e sem interrupções. Ao final da leitura, comentou que se tratava de uma reportagem, e que nela também tinham trechos de entrevista, mas não houve exploração dos elementos do gênero textual em questão. Logo em seguida, a professora realizou uma segunda leitura do mesmo material e pediu para que as crianças acompanhassem, pois ela iria fazer perguntas orais sobre o conteúdo lido. Durante essa segunda leitura, a docente chamou a atenção dos estudantes para algumas informações, como por exemplo, perguntando se eles perceberam que os entrevistados também não gostavam de seus apelidos da mesma forma como alguns colegas ali na sala. Ao ressaltar as contribuições dos estudantes em relação à temática da leitura, a professora sintetizou, de maneira clara, os aspectos mais relevantes do diálogo realizado antes da leitura. Isto pode auxiliar as crianças a compreenderem melhor o texto.

Ainda sobre essa segunda leitura realizada, destacamos, conforme nos mostra a Tabela 4, certa prioridade para perguntas orais explícitas (5/12), embora não tenha ocorrido discrepância em relação às perguntas orais inferenciais e de opinião/avaliativas (3/12). Como esperado, considerando as singularidades do Programa Alfa e Beto, durante as aulas acompanhadas não houve momentos de exploração de perguntas escritas na compreensão do texto lido. Com base nos dados apresentados, fica evidente uma prática voltada para a avaliação, na qual se espera que os estudantes respondam, de maneira uniforme e oralmente, às perguntas feitas pela professora, buscando uma compreensão homogênea do texto; assim como também fica claro o fato de os estudantes não terem autonomia para escrever. Essa padronização no eixo da compreensão textual está alinhada com a proposta do Alfa e Beto, já que as atividades estão centradas, sobretudo, na oralidade. No entanto, Brandão (2006) reitera a necessidade do ensino das habilidades desse campo por meio da abertura de um espaço para conversa e exploração do texto, refletindo e discutindo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas esperadas ou

não. A condução desse trabalho não pode ser somente oral, sendo importante o uso progressivo da escrita, a fim de os estudantes alcançarem uma compreensão do conteúdo explícito, mas também implícito do texto.

Diante da concepção apresentada pelo Programa Alfa e Beto acerca da leitura, percebemos que a professora Lua seguiu o roteiro previsto, já que sua atuação ficou centrada no princípio básico dessa prática guiada por ela. Isso justifica o fato de o texto não ter sido utilizado nos momentos de análise linguística, tampouco explorado em sua estrutura e função social enquanto texto informativo jornalístico em questão.

Em se tratando dos momentos dedicados à leitura de texto pelo estudante, houve predomínio de atividades presentes no livro didático do Programa, nas seções Hora de ler e Já sei ler, realizadas de maneira coletiva e com o auxílio da professora Lua (5/12). O objetivo dessas atividades era a decodificação, identificação automática de palavras e a fluência na leitura. Observemos como isso se deu na 6ª observação:

Professora: Agora, vamos para página 63, ler o texto que está aí. Primeiro eu vou ler e vocês acompanham. Em seguida, vamos ler todos juntos e depois eu vou chamar alguns colegas para fazer a leitura em voz alta, certo?

Alice: Eu quero ler, tia.

Professora: Eu vou chamar quem estiver comportado e que esteja prestando atenção. Outra coisa: vocês estão vendo duas palavras com o risco em baixo?

Estudantes: Sim.

Professora: Então, elas são palavras novas que vocês ainda não conhecem. A primeira é “de” e a segundo “apelido”. Então quando vocês verem elas no texto, já sabem como ler. Vou escrever aqui no quadro para facilitar. Então, todos comigo leiam o que eu escrevi.

Alguns estudantes: De. Apelido.

Professora: Ótimo! Não quero ninguém travando nessas palavras, viu? Agora todos com o ouvido bem aberto para ouvir o texto.

Nome ou apelido?

Nino é nome de menino.

Helena é nome de menina.

E mané? Mané é nome?

Não, mané não é nome.

Mané é apelido.

Mané é apelido de Manuel

E Lena, é nome ou apelido?

Lena é apelido

Lena é apelido de Helena.

Lucas: Mané é um apelido engraçado, né tia?

Professora: Sim, mas agora não é hora de comentários. Vamos juntos fazer a leitura novamente do texto. Todo mundo prestou atenção na forma que eu li? Vamos respeitar as pontuações. Ler com calma e todo mundo junto! Agora todos juntos... (**Professora Lua, Escola AlfaB, 6ª observação**).

A partir da cena de aula apresentada, constatamos, como em análises anteriores, o predomínio da decodificação, partindo da ideia que, para ser tornar um

leitor eficiente, é necessário somar as partes, isto é, identificar a correspondência entre fonemas e grafemas nas palavras, formar as frases para, só depois, ler o texto. Concordamos com Picolli e Camini (2012, p. 55) quando enfatizam a importância de alfabetizar atribuindo significado ao texto, uma vez que ele “é a unidade linguística que confere significado às outras unidades, como fonema/letra, sílaba, palavra e frase”.

Na situação apresentada, o texto lido é um acumulado aleatório de palavras que formam frases, sem apresentar condições de textualidade, sem a possibilidade de interação comunicativa entre leitor e escritor. Além disso, o texto possui palavras com estruturas sintáticas muito simples e repetidas, com um vocabulário empobrecido. Portanto, a alfabetização no Programa Alfa e Beto está presente no próprio alfabeto e no funcionamento interno das palavras, no qual o texto serve apenas para oferecer ao estudante a ideia de que essas unidades também estão presentes no escrito.

Retomando a categoria de leitura realizada pelo estudante para a professora e para turma, percebemos que a prática também era realizada por meio dos minilivros³⁷, com textos decodificáveis, ou seja, que continham “[...] palavras formadas por letras e sons que o aluno já aprendeu a decodificar, dentro de um método de ensino estruturado de decodificação” (OLIVEIRA, 2008, p. 180). No momento destinado à leitura do minilivro, cada estudante recebia um exemplar, a professora solicitava que as crianças fizessem uma leitura individual e, em seguida, lessem em dupla. Depois, a professora lia cada frase e as crianças repetiam, sendo que, ao final, ela chamava alguns estudantes para avaliar essa prática.

Na ocasião apresentada, constatamos que o objetivo era desenvolver a fluência e velocidade de leitura por meio da modelagem e do feedback. De acordo com o Programa Alfa e Beto, “o processo básico para ensinar a ler com fluência é o professor ler para dar o exemplo, o aluno repete, o professor vai dando pistas para ajudá-lo a aumentar a fluência” (OLIVEIRA, 2013, p. 156). Vale destacar que não houve momentos destinados à leitura silenciosa, uma vez que, para o Programa, essa prática não faz sentido como instrumento para desenvolver fluência, pois não possibilita o feedback e nem as orientações específicas sobre o objetivo da leitura. Dessa forma, estamos diante do modelo ascendente de leitura em que o sujeito realiza a

³⁷ Material disponibilizado pelo Programa.

decodificação em um processo sequencial e hierárquico, começando pelas letras, continuando com as palavras e frases, até decodificá-lo totalmente e, assim, compreender o texto (SOLÉ, 1998).

Nesse modelo de ensino e de aprendizagem da leitura, é assumida a ideia simplista de que, ao adquirir as habilidades de decodificação, conseqüentemente tem-se a compreensão do texto. Sublinhamos a importância de explorar diversos encaminhamentos didáticos para a leitura, assegurando participação ativa desse estudante, lançando mão, inclusive, de textos não verbais. Desde a educação infantil, é importante criar condições para que essa prática seja instalada e os estudantes, gradativamente, engajem-se em contextos distintos de leitura. Chartier (1996) destaca que o ato de ler ultrapassa a capacidade de decifrar e que a compreensão leitora precisa começar mesmo quando há barreiras com o código³⁸, sendo importante prosseguir durante a aprendizagem, uma vez que um ano letivo não é suficiente para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para compreender a diversidade de textos escritos que circulam dentro e fora da escola.

Apesar de não termos realizado uma avaliação sobre o desempenho dos estudantes quanto à leitura e compreensão textuais, estudos como os de Moraes (2015) constataram que, mesmo a fluência de leitura sendo um dos objetivos do Programa Alfa e Beto, as crianças leram com muita dificuldade e com pausa entre as sílabas, prejudicando a compreensão. Isso demonstra que a decodificação de palavras descontextualizadas não é suficiente para garantir uma leitura fluente como preconiza o IAB.

Com uma outra abordagem teórica e metodológica da leitura, encontra-se a prática pedagógica da professora Sol. No conjunto das observações da docente, constatamos o uso de sequências didáticas em torno dos gêneros textuais. Na ocasião da pesquisa, foram utilizados o resumo do filme *Sing* e uma receita do bolo de caneca. Para Schneuwly e Dolz (2004), o funcionamento dessa proposta pedagógica possibilita organizar, de forma sistemática, atividades escolares com o objetivo de ampliar o conhecimento das principais características do gênero selecionado, privilegiando o estudo do texto na sala de aula.

³⁸ O termo código é comum na França, sendo usado por pesquisadores, professores e documentos oficiais. No Brasil, assume a conotação de sistema notacional por parte de autores como Artur Gomes de Moraes (2012).

Em descrição mais detalhada de uma atividade de leitura observada, a professora Sol inicia fazendo um resgate da aula anterior em que a turma assistiu a um filme chamado Sing – Quem canta seus males espanta. Vejamos como se deu este momento:

Professora: Muito bem turminha! Quem reconhece esta pintura aqui?

Aline: Eu sei tia! É do filme Sing que a gente assistiu. Nossa, esse filme é muito legal!

Professora: Isso mesmo. Vamos lembrar um pouco sobre ele. Quem quer começar? Alguém lembra dos personagens e o que eles faziam?

Júlio: Eu tia. O coala fez uma competição de música, aí tinha a Rosita que gostava muito de cantar e tinha um monte de porquinhos.

Bianca: Tem o Gorila que o pai dele não deixa ele cantar e queria que ele roubasse o banco.

Camila: A elefanta tinha vergonha de cantar, coitada!

Professora: Muito bem! Mas por que o Coala queria fazer a competição de música? Tinha um motivo muito importante. Quem lembra?

Lucas: Aconteceu uma chuva muito forte e ele queria arrumar o lugar para a competição.

Professora: Lucas, você está certo em partes, porque antes da chuva ele já queria fazer o festival. Aconteceu algo antes. Lembra que o teatro era do pai dele e que o pessoal não estava mais querendo fazer os shows e ele estava correndo o risco de perder o teatro?

Gabi: Teve aquela hora que o porco espinho cantou tão forte que o espinho voou em todo mundo. ((risos))

Professora: Então, agora, eu vou entregar para vocês um pequeno texto, tipo um resumo do que aconteceu no filme. Cada um vai fazer a leitura silenciosa. Em seguida, vamos ler juntos.

Luan: Tia, eu terminei de ler.

Professora: Ok, Luan. Vamos aguardar um pouco que tem colega que ainda está lendo. Quem está com dificuldade na leitura silenciosa pode ir juntando os sonzinhos das letras. Agora todos juntos vamos ler: um empolgado coala chamado Buster decide criar uma competição de canto para aumentar os rendimentos de seu antigo teatro. A disputa movimentou o mundo animal e promove a revelação de diversos talentos da cidade, todos de olho nos 15 minutos de fama e no prêmio de 100 mil dólares. (**Professora Sol, 1º ano, Escola PAC, 10ª observação**).

Após a leitura coletiva do texto, a professora permitiu que os estudantes comentassem mais detalhes sobre o filme a partir das informações presentes. Ao longo dessa aula, foram realizadas algumas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética com base nessa unidade linguística. Pela descrição do trecho de aula apresentada, podemos observar ações pedagógicas relacionadas às facetas linguística, cognitiva e social da leitura (KLEIMAN, 1993), visto que a professora fez o resgate das memórias e impressões dos estudantes sobre o filme, explorou oralmente aspectos explícitos do texto, permitiu a leitura silenciosa e realizou a leitura coletiva.

Quanto à leitura de texto realizada pelo estudante para a turma (5/12) ou a professora (3/12), a prática era realizada em voz alta e com o objetivo de verificar a clareza, fluência e entonação apresentada pelo estudante. Antes de solicitar a leitura do texto, a professora Sol oportunizava a realização dessa atividade de forma silenciosa e, em seguida, lia para a turma para, só depois, solicitar a participação do aprendiz. Durante a atividade, a mestra oferecia *feedback* aos estudantes que estavam num estágio de leitura inicial, assim como os auxiliava na retomada do sentido do texto, já que, como acentua Kleiman (2004), existe uma gradação nesse processo até que se alcance uma apreensão dos significados textuais.

Solé (1998, p. 127) nos chama a atenção para o cuidado com o excesso de interrupção sistemática a cada vez que a criança erra no momento da leitura em voz alta, pois “nem todos os erros cometidos são iguais e, por isso, não deveriam ser corrigidos da mesma maneira”. A autora ressalta a importância do uso do contexto e da interpretação como recursos a serem adotados, a fim de contribuir para a construção do significado e da compreensão.

Trazemos, em destaque, um momento em que a professora Sol provocou os estudantes a lerem um texto de forma coletiva e sem sua mediação direta:

Professora: Todos peguem o livro³⁹ e abram na página 16, por favor. Abriam?

Alguns estudantes: Sim.

Professora: Olha aqui o número no quadro. A página 16 é bem no início do livro. Se é no início, são poucas folhas. Não adianta abrir o livro de qualquer jeito no meio ou no final. Está bem no começo. Conseguiram?

Estudantes: Sim.

Professora: Agora que todos estão na página correta do livro, alguém sabe cantar a música a canoa virou?

Gabi: Eu sei, tia.

Lucas: A canoa virou, quem deixou ela virar, foi por causa de ...

Professora: Isso aí Lucas! Essa música mesmo. Então, nesta página do livro está escrito a música que o Lucas começou a cantar. Eu quero que vocês tentem ler ou cantar a música seguindo a letra. Depois eu quero ver quem descobre o segredo desses retângulos que estão aí na letra da música. Podem começar!

Alguns estudantes começaram a cantar música coletivamente.

Professora: Estou percebendo que quase todo mundo já sabe cantar a música... quem descobriu o segredo?

Bia: Tia, é para escrever o nome de alguém.

Professora: Isso mesmo, Bia! Na brincadeira, a gente escolhe o nome de uma pessoa para salvar na canoa. Só que hoje não vai escolher ninguém. Cada um vai escrever o próprio nome no retângulo. Depois vão pintar, com o lápis de cor favorito, os espaços entre as palavras. Vocês devem começar

³⁹ Burity Mais: português 1º ano. Editora responsável: Marisa Martins Sanchez. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012. Livro didático adotado pelo PNLD 2019-2022.

pintando lá da linha verde, onde está o título da música. Lá em cima, bem no comecinho. (**Professora Sol, Escola PAC, 3ª observação**).

No contexto apresentado, ressaltamos a oportunidade ofertada pela professora Sol ao desafiar os estudantes a reconhecerem, com base nos conhecimentos que dispunham, a letra da música A canoa virou, que fazia parte do repertório delas, permitindo que as crianças participassem de uma situação de leitura e escrita significativa, afinal, elas teriam o nome escrito na atividade e ainda estariam inseridas numa situação real de leitura, em que poderiam refletir sobre “o que é ler, como a leitura funciona, para que ela serve, entre outras possíveis reflexões que poderá fazer a partir da proposta colocada” (BRANDÃO; CARVALHO, 2018, p. 146).

Apesar do tímido investimento, percebemos que a professora Sol procurou, em certa medida, constituir um espaço para a prática social da leitura e da escrita. Assinalamos, também, que nossa inserção nas turmas foi pontual, o que não nos permite, numa pesquisa essencialmente qualitativa, realizarmos generalizações. Entretanto, esse cenário não nos impede de realizarmos análises consistentes. Em síntese, embora realcemos as frequências absolutas, nosso olhar recai, sobretudo, para a verticalização dos encaminhamentos adotados em sala de aula.

No conjunto de atividades de compreensão textual realizadas pela professora Sol, verificamos maior frequência para compreensão oral do texto, com destaque para as questões de fácil localização (5/12), ou seja, aquelas cujas respostas estão explícitas no texto. As inferenciais e de opinião/avaliativa foram contempladas em menor frequência, restringindo-se, também, à dimensão oral. Uma possível explicação para esse enfoque, além de o fato de no 1º ano a preocupação recair mais sobre os aspectos do sistema de escrita alfabética, foi o fato de, nessa turma, a professora ter eleito um repertório textual que parece não ter favorecido a exploração dos aspectos inferenciais e avaliativos. Leal e Melo (2006) nos chamam a atenção sobre as finalidades de leitura, pois elas impõem que determinadas estratégias sejam mais recorrentes que outras. A exemplo da receita culinária utilizada em uma das sequências didáticas realizadas pela professora Sol, houve prioridade das estratégias de localização explícita das informações, verificando os ingredientes e consultando o texto para seguir os passos de execução da receita. Por isso, consideramos que seja fundamental que o professor alfabetizador tenha clareza de que a seleção dos textos

a serem lidos em sala de aula precisam estar inseridos em um propósito, e possam, para além de um ato linguístico, desempenhar uma função social.

Um dado que nos chamou a atenção nos grupos-classe observados foi o baixo investimento na prática da leitura deleite. Parece-nos que a preocupação central das professoras estava em investir nas atividades de domínio das estratégias de leitura e de fluência, em detrimento do acesso à leitura como prazer. Concordamos com o que diz Leal e Melo (2006, p. 47) quando afirmam que “a escola precisa promover situações em que o texto seja oferecido aos alunos como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite”.

Consideramos que compete ao alfabetizador possibilitar oportunidades para que os estudantes se constituam como leitores autônomos que, cada vez mais, façam da leitura uma ação consciente, reflexiva e intencional (KLEIMAN, 1993). Elencaremos, a seguir, os principais encaminhamentos adotados na prática de produção de texto nas turmas acompanhadas e, diante dos dados, apreender as tessituras do saber-fazer docente diante desse eixo de ensino da língua portuguesa.

3.5 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Sabemos que à escola foi dada a incumbência de ensinar a ler e escrever e, por intermédio dela, o sujeito possa ter acesso aos saberes necessários para participar ativamente da cultura escrita em que estiver inserido. Silva (1995, p. 21) aponta a importância de “conviver com a linguagem escrita e apropriar-se dela, como leitor e produtor de textos, com seus usos sociais e funções diversificados produzidos social, histórica e culturalmente na sociedade”. Por essa razão, é fundamental que os estudantes se apropriem, efetivamente, dos usos sociais da produção textual e cabe à escola pensar situações de leitura e escrita nas variadas esferas em que circulamos.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004) defendem a ideia de que o ensino da produção de texto precisa possibilitar que as crianças tenham autonomia na escrita dessa unidade linguística no contexto escolar, a fim de que interajam, sistematicamente, por meio da produção escrita, além da oralidade. No caso da alfabetização, acreditamos que oferecer situações diversificadas sobre as práticas de linguagem oral e escrita favorece a aprendizagem do sistema notacional e mobiliza

atitudes de leitores e escritores mais autônomos. No âmbito das atividades de produção de textos, dedicamos esforços para analisar se houve espaço assegurado para exploração individual e coletiva do uso e das funções sociais da escrita por meio dos gêneros textuais. É focando nesses aspectos que apresentamos a Tabela 5 e a análise dos dados obtidos.

Tabela 5 – Frequência absoluta de atividades de produção textual

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Produção de texto oral com auxílio da professora	0	2	2
Produção de texto oral sem auxílio da professora	0	0	0
Produção de texto escrito com auxílio da professora	0	0	0
Produção de texto escrito sem auxílio da professora	0	0	0
Total	0	2	2

Fonte: A autora (2020).

Observando a frequência apresentada na Tabela 5, atestamos que não houve atividades de produção textual na turma da professora Lua e um baixo investimento em atividades de produção de texto oral com auxílio (2/12) no grupo-classe da professora Sol. Estudos como os de Oliveira (2010) e Perfeito (2019) indicam uma crença por parte dos professores de que estudantes no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita não teriam a capacidade de produzir textos escritos com autonomia. Concordamos com Girão e Brandão (2018, p. 120) que uma criança que ainda não possa escrever seu texto de modo convencional, pode se beneficiar com a produção oral, ou seja, “textos orais produzidos em linguagem escrita que são grafados por outros ou por elas próprias”.

Mesmo diante da ausência de atividades de produção de texto, presenciamos uma situação de escrita de frases na turma da professora Lua. Essa atividade se deu de forma oral, coletiva e com o auxílio da docente, seguindo as prescrições do bloco de atividades Redação, presente no livro didático utilizado pelo Programa. Vejamos como procedeu a profissional:

Professora: Agora nós vamos fazer a atividade da página 63. Vocês estão vendo que tem uma sequência de três imagens. O que será que está acontecendo? Quem consegue me dizer o que acontece na primeira figura?

Júlia: Os meninos estão apertando as mãos.

Professora: Isso, Júlia. E na segunda figura, o que aconteceu?

Júlia: O menino deu uma porrada no amigo. E no terceiro...

Professora: Uai, só tem a Júlia na sala participando. Cadê os outros? Segura aí Júlia. Outros colegas têm que participar. Pedro, o que aconteceu aí no terceiro quadradinho.

Pedro: Aonde, tia?

Professora: Estava conversando, né? Agora não sabe nem o que estou falando!

Bia: Tia, o homem está separando a briga.

Professora: Isso mesmo, Bia. Agora me digam uma coisa: será que a ordem dos quadrinhos está correta? Se a gente fosse pensar em uma história, ia acontecer assim? Vamos pensar.

Lucas: Está certo, tia. Eles eram amigos, brigaram e o homem separou.

Professora: Será? Na vida real acontece assim? A gente pode brigar com o amigo desse jeito?

Daniel: Tia, o João bateu no Gabriel na hora do recreio.

Professora: Eu não quero saber de fofoca de recreio. Vamos nos concentrar na atividade. Então gente, vamos colocar as cenas na ordem que aconteceu. Número 1: duas crianças brigam. Número 2: um adulto separa a briga. E número 3: as crianças fazem as pazes. Agora vocês vão escrever os números embaixo de cada cena, de acordo com o que eu escrevi aqui no quadro. Não confunde! A ordem que está aí no livro não está correta.

Gabi: Primeiro eles brigam. Vem o homem e separa e aí eles ficam amigos.

Professora: Muito bem, Gabi. Arrasou na história! Agora eu quero que vocês copiem as essas frases embaixo de cada número. Caprichem na letra! **(Professora Lua, Escola AlfaB, 5ª observação).**

Observando a cena da aula, identificamos que a teoria sobre o ensino de produção de texto defendida pelo Programa está pautada na aprendizagem da escrita que busca compreender os elementos do texto, com ênfase na produção oral, em que o professor assume o papel de escriba, tal como vimos na cena apresentada, e as crianças são solicitadas a descrever as ilustrações apresentadas na atividade, numerá-las na sequência e copiar as frases escritas pela professora. Para o autor do Programa, redigir frases nas fases iniciais de alfabetização exige muito esforço do estudante, por isso o professor deve se “[...] concentrar em elementos da consciência sintática e no entendimento dos limites da frase e das relações das palavras entre si” (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Não poderíamos exigir algo diferente, uma vez que os pressupostos presentes no Programa Alfa e Beto se caracterizam, sobretudo, pela presença de textos cartilhados, criados artificialmente para treino da relação fonema/grafema e agora também ancorados no ensino de produção textual “desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). No

entanto, essa prática de ensino, sustentada pelo Programa, vem sendo criticada por pesquisadores do campo (CAGLIARI, 1998; MARCUSCHI, 2008) por estar ancorada numa perspectiva primitiva de linguagem que prioriza a produção de texto vinculada a aspectos estritamente linguísticos, que tem o professor com o único leitor do escrito, sempre em busca de apontar os erros cometidos pelo estudante, com atribuição de conceitos e notas. Diferentemente do proposto pelo Programa, é fundamental que o estudante tenha a oportunidade de produzir textos para interagir na escola e, também, fora dela.

Compreendemos que aprender a ler e escrever é um processo para além de uma técnica de codificar e decodificar. Porém, sabemos que não é fácil para o professor alfabetizador desenvolver, na criança, a compreensão do sistema de escrita alfabético e ortográfico e, ao mesmo tempo, conduzir o processo de produção de texto. Os estudantes precisam ter a chance de atribuir sentidos à escrita, ter autonomia para aprofundar suas leituras, utilizando-se, para isso, da linguagem oral e escrita nos seus usos e funções sociais. Tendo em vista a importância do contato com diferentes gêneros textuais, Leal e Brandão (2007) sinalizam que, em cada etapa escolar, é necessário garantir a variedade de circulação dos textos, bem como a produção de escritos com diversos aspectos estruturais, tais como: (1) gêneros da ordem do narrar (conto de fadas, fábulas...); (2) gêneros da ordem do relatar (relato de experiência, notícia, biografia...); (3) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta ao leitor...); (4) gêneros da ordem do expor (verbete, relatório científico...); (5) gêneros da ordem do descrever ações (receita culinária, regras de jogo...).

O aspecto exacerbado do controle e das respostas padronizadas, em nosso entendimento, impossibilitou que a docente refletisse com base nas projeções/interpretações realizadas pelos estudantes, por exemplo, quando houve a sugestão de uma determinada ordem das imagens descritas. Além disso, um dos estudantes, com base no conteúdo explícito no texto, trouxe um exemplo externo que não foi refletido no contexto da classe, ou seja, uma cena de briga ocorrida no momento do recreio. Na ocasião, a docente não considerou como relevante aquela informação. Cremos que essa postura só contribuiu para retirar de cena a participação ativa dos estudantes na empreitada da produção de frases.

Ao nos remetermos às informações da Tabela 5, percebemos uma tímida diferença na frequência de atividades dedicadas à produção de texto, na turma da Sol. Foi priorizada a produção de texto oral com auxílio da professora, em que ela assumiu

o controle do registro na lousa e as crianças relatavam suas experiências em sala de aula. No trecho a seguir, a turma relatou suas impressões sobre a receita do bolo de caneca realizada durante a 4ª observação:

Professora: Gostaram da experiência de fazer o próprio bolo de caneca?

Luana: Nossa tia, eu me senti a masterchef da televisão.

Gabriel: Eu gostei muito. Minha mãe não me deixa cozinhar!

Professora: Eu também adorei fazer a receita junto com vocês. Amei o comportamento, o quanto vocês participaram. Vocês estão de parabéns! Agora eu quero que a gente faça um texto juntos, contando como foi a nossa experiência ao fazer o bolo. Vocês vão dando as ideias e eu vou escrevendo aqui no quadro.

Lucas: oi muito legal, tia. A gente fez o bolo, colocou no micro-ondas...

Professora: Calma, Lucas! Vamos fazer devagar, começando primeiro pelo título. Que título podemos dar para o nosso texto?

Bia: Bolo de chocolate.

Daniel: Avental.

Professora: Gente, essas palavras que vocês estão falando são boas para colocarmos no nosso texto, mas não ficam legais como título. Já sei, acho que o nosso título poderia ser: BRINCANDO E FAZENDO. Porque a gente fez o bolo e, ao mesmo tempo, brincamos de ser cozinheiros. Vou anotar aqui no quadro.

Ana: É verdade, tia. Estamos todos vestidos de cozinheiros. Temos até avental e chapéu.

Professora: Já temos o título, agora precisamos formar as frases que vão compor o nosso texto. Quem lembra o que a gente fez assim que chegamos na sala?

Rafael: Assistimos o filme do Sid.

Professora: Então vamos fazer uma frase sobre o que o Rafael disse: A TURMA DO 1º ANO ASSISTIU UM FILME SOBRE ALIMENTAÇÃO. Vou escrever aqui depois do título. Lembrando que temos que dar um espaço entre uma palavra e outra. Depois de assistir ao filme, o que aconteceu?

Laura: A gente fez o bolo.

Professora: Não, a gente leu a receita do bolo primeiro. Como é que a gente ia fazer bolo sem saber a receita? Então como vamos escrever a frase aqui no texto?

Felipe: Coloca ovo, fermento.

Professora: Sim, Felipe. Esses eram alguns dos ingredientes, mas eu quero uma frase que diga que a gente aprendeu fazer o bolo de caneca. Já sei, vamos escrever assim HOJE APRENDEMOS A RECEITA DO BOLO DE CANECA. O que mais fizemos?

Bia: Comemos o bolo.

Professora: Sim, comemos. Mas antes a gente teve que fazer o bolo, não é mesmo? Então vamos escrever: PREPARAMOS OS INGREDIENTES PARA O BOLO, LEVAMOS AO MICRO-ONDAS E COMEMOS. Acabou?

Alguns estudantes: Sim.

Professora: Agora vamos ler o que a gente escreveu para ver se ficou bom. Brincando e fazendo. A Turma do 1º ano assistiu um filme sobre a alimentação. Hoje aprendemos a receita do bolo de caneca. Preparamos os ingredientes para o bolo, levamos ao micro-ondas e comemos. (**Professora Sol, Escola PAC, 4ª observação**).

Diante do exposto, verificamos a tentativa da docente em sistematizar a escrita de um texto por meio da retomada de uma atividade anterior, chamando a atenção dos estudantes para a necessidade de seguir algumas regras para produção do escrito. Marcuschi (2008) destaca que produzir um texto envolve uma série de decisões, uma vez que não se pode anunciar de qualquer modo o conteúdo, devendo estar de acordo com a situação na qual está inserido. Como não houve clarificação do gênero textual a ser produzido, a princípio, as crianças estavam se remetendo à receita realizada, de modo que as sugestões explicitadas foram nessa direção. cremos que, nesse caso, não se trata de ter ou não autonomia na escrita convencional, já que a docente atuou como escriba, porém, o comando ficou, de fato, vago para uma participação mais ativa dos estudantes. Em nenhum momento do excerto exposto, vimos a docente refletindo acerca das proposições infantis, o que os colocou à margem da participação. Nesse caso, foi prevalecendo as inserções da professora. O fato de realçar para os estudantes que, após a delimitação do título, iriam organizar as frases, tirou de cena, mais uma vez, as diferenças entre as unidades linguísticas, bem como as singularidades do gênero que seria escrito. Noutra tentativa de participação, a docente frisou que não estava adequada, visto que precisariam recuperar o processo de produção da receita. Nesse momento, antes mesmo de obter um retorno, já sugeriu a escrita e seguiu com a atividade.

A despeito da complexidade que envolve a produção de texto, objeto pouco explorado nessa etapa da escolarização, conforme atestou a Tabela 5, Costa Val (2005) destaca que, diante de um novo objeto de aprendizagem, os estudantes recorrem ao que já sabem e, no caso do texto escrito, elas trazem as características “mais usuais no funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem” (COSTA VAL, 2005, p. 8). Dessa forma, a autora enfatiza que é necessário que o professor proponha situações de produção textual que levem os estudantes a refletirem sobre os aspectos discursivos, tornando a produção significativa para o escritor e leitor.

Diante do exposto na Tabela 5 e nos trechos de aula apresentados, podemos considerar que as professoras Lua e Sol pareciam possuir uma baixa expectativa quanto à produção de texto no 1º ano, indicando que a prioridade era o avanço na compreensão dos princípios e convenções do sistema de escrita alfabética. No entanto, entendemos que a criança pode se envolver no processo de construção de

seu conhecimento sobre o SEA ao mesmo tempo em que avança na sua autonomia quanto à escrita de outras unidades linguísticas, incluindo o texto.

Enfatizamos que se trata de uma atividade de natureza complexa e que, no universo das 12 observações, o fato de ocorrer com menor frequência acentua esse aspecto. O que nos chamou a atenção, no entanto, foram as imprecisões nos encaminhamentos didáticos, tais como: ausência de explicitação do gênero textual a ser produzido, de reflexão acerca das sugestões de escrita dos estudantes, entre outros, o que os colocou numa posição periférica em se tratando de uma prática fundante para o avanço na apropriação autônoma da leitura e da escrita.

Seguiremos com a análise das práticas de oralidade desenvolvidas nas turmas acompanhadas.

3.6 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA O ENSINO DA ORALIDADE

O ensino do oral vem ganhando destaque nos currículos escolares, demonstrando a importância desse eixo para as práticas sociais realizadas pelos sujeitos. Documentos oficiais como a própria BNCC (BRASIL, 2016) sugerem que o ensino da oralidade precisa acontecer a partir de atividades que desenvolvam, nos estudantes, capacidades de linguagem para o uso da fala nos mais diferentes contextos. Marcuschi (2001) considera a oralidade como uma prática social com fins comunicativos, formalizada em uma realidade sonora, sendo responsável por garantir a própria existência histórico-social dos indivíduos enquanto integrantes de um grupo. Por isso, acreditamos que esse campo deve estar presente nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador, de forma sistematizada, possibilitando a ampliação de seus usos dentro e fora do cotidiano escolar.

Em se tratando do ensino da oralidade, Costa-Maciel (2018) ressalta que os docentes precisam articular o trabalho com os gêneros textuais orais ou escritos, incentivando a exposição de ideias, a argumentação e a produção de textos orais pelos estudantes. Nesse processo, os professores “devem trazer a fala das crianças como um momento importante de exercício de escuta, tendo em vista que é preciso respeitar e valorizar as práticas de linguagem dos alunos” (COSTA-MACIEL, 2018, p. 71). Com base nessas reflexões e com o auxílio dos dados observados, buscamos

compreender como o eixo da oralidade foi didatizado pelas docentes, nas turmas acompanhadas e sistematizamos na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência absoluta das atividades de oralidade

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Trabalho com textos de tradição oral	0	1	1
Escuta de textos	4	4	8
Exploração de conhecimentos prévios	6	7	13
Reconto de textos	0	2	2
Total	10	14	24

Fonte: A autora (2020).

Sublinhamos que o eixo da oralidade é transversal aos demais, o que nos desafia a refletir acerca de suas especificidades. Acoplado a esse fator, a exploração dos conhecimentos prévios também é uma subcategoria que pode ser enfocada no campo da leitura e compreensão textuais. Como podemos observar na Tabela 6, essa subcategoria se sobressaiu às demais com frequências absolutas (6/7), considerando as turmas das professoras Lua e Sol, respectivamente. Concordamos com Leal, Brandão e Lima (2012) de que as interações entre o professor, as crianças e seus pares assumem uma forma de resignificação de saberes, com apropriação coletiva de conhecimentos e de habilidades.

No entanto, Picolli e Camini (2012) sinalizam para uma tendência de o senso comum pensar que a escola já trabalha com a oralidade por meio da exploração da leitura e da escrita e que, por essa razão, não há muito que ensinar e aprender em relação aos gêneros orais. As autoras chamam a atenção para o fato de que a criança não vem de casa dominando todas as situações orais comunicativas, assim como “a escola não pode colocar as práticas de oralidade a serviço da leitura e da escrita, mas de considerá-las, elas mesmas, como objetos de ensino ao se escutar, analisar e produzir gêneros textuais orais” (PICOLLI; CAMINI, 2012, p. 60).

Em relação à prática de oralidade realizada pela professora Lua, o investimento ficou centrado na escuta de textos, bem como na exploração dos conhecimentos

prévios dos estudantes face à leitura e aos temas abordados nas lições estudadas⁴⁰. Vejamos, em um trecho da 5ª observação, como se deu a abordagem.

A professora inicia a aula pedindo para que as crianças abrissem o livro na lição 16, pois ela iria fazer a leitura do texto Desaparecimento dos dinossauros.⁴¹

Professora: Agora nós vamos falar do que esses dinossauros se alimentavam. Presta atenção! ((a professora iniciou a leitura)). Esse dinossauro aqui tem um nome bem difícil: Parassaurolófo. Ele comia galhos de árvore que ficavam mais embaixo, igual aqui na figura. ((pausa na leitura)). Será por que ele fazia isso?

Camila: Porque ele era pequenininho, do tamanho de uma galinha.

Professora: Não. Se ele fosse do tamanho de uma galinha ele alcançaria a árvore? Não, né? Só se ele voasse, mas aqui fala que ele não voa.

Pedro: O que mais eles comem?

Professora: Calma, você já vai saber. ((a professora continuou a leitura e mostrou a imagem)). Está vendo esse aqui?

Júlio: É o dinossauro Rex.

Professora: Não é o Rex. ((a professora continuou a leitura)). Esse aqui é o branquiossauro. Ele é o primo da girafa. Por que será que a girafa tem aquele pescoço enorme? Para ela alcançar as folhas das árvores que estão lá em cima, na copa da árvore. E esse aqui é o primo da girafa, o branquiossauro. Ele se alimentava da mesma forma que a girafa. Ele gostava de comer só aquelas folhas que ficavam lá no topo da árvore. Sabe aquela folha que ninguém ia alcançar? Então, era aquela folha que ele gostava de comer.

Júlia: Por quê?

Pedro: Porque era a mais alta.

Professora: Porque ele achava que era a folha mais gostosinha. Agora continuando a leitura. O dinossauro mais temido deles, em que aqueles que eram do tamanho de uma galinha, saiam correndo...

Júlio: Tio Rex.

Professora: Gente, quem é esse Tio Rex?

Alguns estudantes: É um personagem de dinossauro.

Professora: Está bom. Presta atenção! ((continuou a leitura)). Era o Tiranossauro. E sabe por que ele era o mais temido? //

Lucas: Porque ele era o mais grande.

Professora: Mais grande? ((a professora faz a correção coercitiva))

Estudantes: Maior.

Bia: Tia, por que ele joga fogo?

Professora: Será que é porque ele joga fogo? Será que é porque ele é maior? Quem é que solta fogo? Dra...

Estudantes: Dragão.

Professora: E aí? Quem sabe por que esse dinossauro era o mais temido?

Pedro: Porque ele é verde.

Sofia: Porque ele é o mais feroz.

Laura: Porque ele tinha a boca grandona.

Professora: Mas tirando aquele que parecia uma galinha, todos tinham a boca grandona. Vou ler para vocês: é que ele era um dinossauro carnívoro. E o que isso quer dizer?

Aline: Ele come animais.

Professora: Isso quer dizer que ele comia animais. E isso inclui os dinossauros menores. Já os dinossauros herbívoros // E os herbívoros, o que quer dizer? Aquele dinossauro que parecia quem?

⁴⁰ Unidade I – Lição 5: Fonema /N/ - Meu nome não é esse!

Unidade IV – Lição 16: Fonema /D/ - Desaparecimento dos dinossauros.

⁴¹ BERTOLAZZI, S.; MINUCCI, P. **Meu primeiro atlas**. Erichim: Edelbra, 2011.

Sofia: A girafa. Ele só comia folha.

Professora: Exatamente. Então esse dinossauro chamado o quê?

Júlio: Tiranossauro.

Professora: Esse dinossauro era temido, porque ele era carnívoro. Então, se tivesse algum dinossauro ali dando sopa, ele chegava e...

Aline: Devagarinho...

Professora: Comia! (na ocasião, fez um barulho para assustar as crianças). "E ele só não comia humanos, porque não existia humanos nessa época".

Sofia: Tia, eu acho que eles nem sabem que a gente existe.

Professora: Agora concentra aqui, silêncio! Já lemos o texto, conversamos bastante. Já chega... Qual a nossa letra do dia? (**Professora Lua, Escola AlfaB, 5ª observação**).

A partir deste excerto, verificamos interações vinculadas ao tema que seria enfocado. A docente até que tentou oportunizar fala aos estudantes nos diálogos, chamando-os a uma participação ativa, mas, é possível apreender que pouco refletiu acerca dos conhecimentos dos aprendizes; por exemplo, quando a docente destacou que o dinossauro só não comia humanos, porque não existia. Na ocasião, uma estudante frisou que ele nem sabia que o ser humano existia. A professora, preocupada com o controle, interrompeu e pediu concentração para falar sobre a letra do dia. Após essa intervenção, ficou clara a intenção de focar a letra do dia, não se importando muito em explorar o texto.

Apesar do contexto anteriormente descrito, percebemos que houve tentativa de inserção dos estudantes nos diálogos, mas reiteramos que não houve nenhuma proposta didática de compreensão e/ou produção de qualquer gênero textual oral ou escrito. Diante do exposto na aula, o programa de ensino expunha a oposição entre fala e escrita, considerando-os como sistema independentes. O que presenciamos foi uma postura educacional que anula a participação do sujeito em seu próprio processo de aprendizagem, exigindo dos estudantes um aprendizado padronizado a partir dos comandos e orientações preconizadas pelo Programa. Conforme vimos, não houve espaço para o trato didático dos gêneros orais formais.

No que se refere ao tratamento da oralidade na turma da professora Sol, percebemos uma tímida presença de práticas mais sistematizadas, com momentos de trabalho com textos de tradição oral, escuta de texto e reconto oral de partes de filme. Embora não tão expressivo quanto os outros eixos (especificamente leitura e compreensão textuais), a docente buscou ofertar aos estudantes situações de produção oral que extrapolassem a discussão e a conversa, possibilitando atividades

com gêneros orais. A seguir, um trecho que ilustra o momento de reconto de partes do filme assistido pela turma:

Professora: Quero que vocês sentem em círculo aqui neste espaço, por favor! Nós iremos brincar com a caixa surpresa! Todo mundo sentado com perninha de índio.

Estudantes: Oba!

Professora: Agora que todos estão acomodados, eu preciso de silêncio para explicar como será a brincadeira.

Bia: Cala boca gente! A tia quer falar!

Professora: Dentro dessa caixa eu coloquei alguns personagens do filme Sing. Eu vou tocar a música e vocês vão passando a caixa. Assim que a música parar, quem estiver com a caixa tira uma figura e fala sobre o personagem e o que ele fez na história. Combinado? Todos entenderam?

Estudantes: Sim.

Professora: Vamos começar! Assim que a música parar, já tira a imagem da caixa. Diz o nome e conta o que aconteceu na história. Parou na Luana. Diz o nome e o que aconteceu, Luana.

Luana: Coala. Ele tinha um teatro e queria fazer uma competição de música.

Professora: Isso aí. Muito bem, Luana. Vou começar a música. Pode passar a caixa. Parou no Tiago.

Tiago: Tirei o gorila. É que apareceu o gorila. Ele pegou o dinheiro e construiu a cidade.

Professora: Continuando... parou na Letícia.

Letícia: Banco. O pai do gorila roubou o banco. O gorila ficou triste e foi cantar no teatro.

Professora: Pessoal, é para passar a caixa devagar. Não é para jogar no colo do colega! Vou colocar a música. Você, Amanda.

Amanda: Eu tirei a Rosita. Ela tinha muitos filhos e foi no teatro cantar uma música legal.

Professora: Isso aí, ótimo! Vou soltar a música. Valendo! Tiago, foi você. Diz aí, quem você tirou?

Tiago: Bolo.

Professora: Mas é um bolo qualquer? Lembra o que aconteceu no filme quando apareceu esse bolo?

Tiago: Foi o aniversário do coala. Teve uma festa de aniversário depois que aconteceu a competição de música.

Professora: Isso mesmo! Agora nós vamos dar uma pausa na brincadeira, pois chegou a nossa vez de ensaiar a nossa música para feira literária. **(Professora Sol, 1º ano, Escola PAC, 9ª observação).**

Vemos, nesse excerto, que a fala e a escuta assumiram centralidade na atividade, já que as crianças foram encorajadas a participarem, por meio da brincadeira, com a caixa surpresa, socializando seus conhecimentos e perspectivas sobre os personagens do filme. Ao realizar essa atividade, a professora Sol “desenvolve estratégias específicas para fomentar a oralidade em situações reais de comunicação” (COSTA-MACIEL, 2018, p. 112), indagando o estudante acerca do texto ou a parte dele de que mais gostou.

Embora pontualmente, reiteramos a importância da atividade do reconto no eixo da oralidade, já que oportuniza ao estudante a apropriação dos diversos gêneros textuais. Conforme os Cadernos Orientadores do PNAIC: “nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/fala/escuta/leitura” (BRASIL, 2012e, p. 29).

Percebemos o quanto ainda é necessário o planejamento de práticas de oralidade nas turmas de alfabetização, uma vez que não basta só propor o trabalho com o gênero oral, é necessário trazer funcionalidade para a proposta didática, torná-la um objeto de ensino que explore as dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, dentre elas: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012). É fundamental que o estudante aprenda, conforme nos traz Costa-Maciel (2018), a se comportar em cada situação comunicativa, mobilizando elementos linguísticos, paralinguísticos (qualidade da voz, elocução, pausas) e cinésicos (atitudes corporais, gestos, mímicas faciais). É nessa perspectiva que assumimos ser mais efetivo o trabalho com a oralidade, porém, clarificamos que o trabalho com esse eixo atravessa os demais, de modo que assegurar uma epistemologia se torna desafiador.

Compondo uma seção macro didática do trabalho de sala de aula ocupamos também do debate em torno do tratamento da heterogeneidade das aprendizagens nos grupos-classe acompanhados, assim como o tratamento do erro do aprendiz. Vejamos as análises alcançadas.

3.7 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS QUANTO AO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS E DO ERRO DO ESTUDANTE

Ao propormos a análise das tessituras do saber-fazer de docentes atuantes nos programas Alfa e Beto e PNAIC, acreditamos ser necessário analisar, num espectro macro didático, o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens. Sabemos que o ambiente escolar retrata muitos dos fenômenos presentes na sociedade e a singularidade inerente ao sujeito se evidencia no cenário da sala de aula. Sacristán (2002, p. 17) explica que “a partir da existência das singularidades individuais, atuamos na vida social, na família, na escola e em qualquer âmbito da vida,

expressando nossa idiosincrasia particular”. Nesse sentido, como bem analisa o autor, é importante que saibamos conviver com essa heterogeneidade, assim como também saber ensinar a partir dela, pois esse fenômeno está presente nos espaços escolares.

Conforme já mencionamos no corpus teórico desse estudo, a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) contribuiu de maneira significativa com o campo da alfabetização, sobretudo nos processos de aprendizagem dos estudantes, ao colocá-los numa posição de destaque como sujeitos cognoscentes que atuam ativamente nos processos de aprendizagem. Segundo Moraes (2012), foi a partir daquelas contribuições que entendemos os percursos epistemológico e cognitivo que o sujeito trilha rumo à reconstrução da escrita alfabética. Esse processo carece de um ensino que atenda às singularidades de aprendizagem e, a despeito dessa trajetória, Silva (2014, p. 31) aponta que

a maneira como o aprendiz percebe e compreende o sistema de escrita alfabética está diretamente relacionada às aproximações que este já teve com o objeto de escrita tanto nas situações sociais de uso da língua, ou seja, fora do espaço escolar, quanto nas situações de ensino sistemático do SEA, nas atividades escolares. É assim que se constitui a heterogeneidade da sala, haja vista que as diferentes oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar, definem os ritmos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita.

Dessa forma, as oportunidades vivenciadas pelos aprendizes dentro e fora da escola constituem os diversos ritmos de aprendizagem presentes no ambiente escolar. Assim como a teoria da psicogênese da língua escrita, a organização escolar em ciclos fortaleceu o respeito às diversas trajetórias e tempos de aprendizagem dos estudantes, evidenciando o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. A perspectiva do ciclo surge com a intenção de “[...] assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 33).

Destarte, podemos considerar que o sentido atribuído a essa proposta possibilita mudanças quanto às estratégias de ensino e ao tempo destinado ao processo de alfabetização, dando atenção à heterogeneidade que compõe as turmas. Com base nessas reflexões e com o auxílio dos dados observados, buscamos analisar os saberes e as práticas que as docentes acionavam para lidar com a diversidade dos

conhecimentos sobre leitura e escrita no cotidiano da sala de aula, conforme expressam a Tabela 7 e as análises desta.

Tabela 7 – Frequência de atividades para o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens e do erro dos estudantes

Subcategorias	Professora Lua	Professora Sol	Total
Explicações prévias das atividades	12	12	24
Predominância de um trabalho coletivo com a turma	12	12	24
Espaço dado pela professora às contribuições dos estudantes mais avançados	3	5	8
Espaço dado pela professora às contribuições dos estudantes com dificuldades	5	6	11
Disputa dos estudantes para participar da aula	5	8	13
Ajuda dos estudantes avançados aos colegas com dificuldade	4	5	9
Atividades distintas ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem	3	0	3
Atribuição da mesma atividade com ajustes aos diferentes níveis de aprendizagem	0	5	5
Corrige o erro individualmente	6	3	9
Corrige o erro no coletivo/grupo	6	9	15
Cria estratégias didáticas para evitar o erro	7	2	9
Devolve a pergunta ao estudante individualmente	3	4	7
Devolve a pergunta ao estudante coletivamente	7	8	15
Cria um andaime para levar ao acerto	2	5	7
Total	75	84	159

Fonte: A autora (2020).

Ao nos reportarmos à Tabela 7, vimos que houve, durante as observações, a predominância de um trabalho cooperativo das professoras com as turmas (12/12), priorizando atividades mais coletivas realizadas com todo o grupo-classe. Em entrevista, a professora Lua declarou: “[...] a turma está muito cheia. Todos os dias eu preciso que eles sentem em dupla para sobrar mais espaço para eu circular na sala,

e tirar as dúvidas. Mas tem dia que é difícil, pois eles conversam muito!” (Professora Lua -12/04/2019). Já a professora Sol também relatou certa dificuldade com a organização da sala de aula: “[...] todos os dias eu preciso organizar a sala em formato de U, pois a turma é reduzida e sobram muitas mesas e cadeiras. Acho ruim, porque, nesse formato, eles conversam muito!” (Professora Sol - 03/04/2019)

Ao decidirmos focar, nesse estudo, nos pilares importantes da didática de sala de aula, a exemplo do tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, bem como do erro do estudante, reconhecemos que aspectos como o espaço da sala de aula diz muito das possibilidades de mudanças pedagógicas possíveis, conforme assinala Chartier (2007). Seria possível, na realidade das duas turmas, recorrer a diferentes arranjos quanto aos agrupamentos, pensando no espaço disponível? Conforme relatos anteriormente descritos, a resposta tende a ser negativa.

Parece-nos que, diante das necessidades de organização e adequação do espaço da sala de aula, ambas as professoras buscaram agrupar os estudantes dentro das possibilidades; entretanto, os arranjos possíveis pareciam não vir assegurando o controle previsto por elas como sinônimo de um satisfatório encaminhamento das atividades. Essas preferências por carteiras mais distantes, ainda que o espaço não propiciasse, sinalizava uma adesão a atividades mais individuais ou coletivas, em detrimento da opção por duplas ou grupos. Para Silva (2008, p. 53), atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe que,

Para o agrupamento dos alunos, considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados.

No entanto, entendemos que a realidade apresentada pelas professoras determinou que o agrupamento se caracterizou, ao menos num primeiro momento, como uma estratégia fixa, o que, conforme expuseram, incomodou-as de forma notória. No conjunto das observações, identificamos, na turma da professora Lua, um baixo investimento em situações didáticas que oferecessem espaço às contribuições dos estudantes mais avançados. Em uma das aulas observadas, a docente não

admitiu a participação de três estudantes na realização de uma tarefa coletiva. A cena que segue ilustra esse momento:

Professora: Tem que todo mundo prestar atenção no som que eu vou fazer, e só falar a palavra quando tiver certeza, porque se alguém do grupo falar errado, mesmo que os outros tenham falado certo, não marca ponto. Outra coisa, a Alice, o Pedro e a Júlia não vão falar nada, viu? Nesta atividade, vocês estão de férias. Deixa os colegas que estão aprendendo participarem, combinado? (**Professora Lua, Escola AlfaB, 2ª observação**).

Essa postura de distinção e predileção frente aos outros estudantes também foi identificada na turma da professora Sol:

Professora: Enquanto vocês estão aí colorindo e escolhendo quais alimentos vocês preferem, tentem falar as letras para vocês aprenderem a ler assim como o Heitor que já sabe ler, porque ele se esforça muito e não fica de conversinha fiada na hora da atividade. (**Professora Sol, 1º ano, Escola PAC, 1ª observação**).

Nas duas cenas apresentadas, inferimos, a partir das atitudes de ambas as docentes, que as proposições de atividades são pouco desafiadoras, que não permitiam um investimento naqueles que as professoras acreditavam estar num nível de aprendizagem mais avançado e, por outro lado, priorizavam, na maior parte do tempo, atividades únicas realizadas simultaneamente por todos os estudantes. Leal (2005) nos lembra da importância de os docentes identificarem as necessidades de cada estudante e atuarem atendendo às demandas de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o docente pode lançar mão de alternativas coletivas, precisa também, assim como visualizamos na prática da professora Florence citada por Chartier (2007), dedicar momentos semanais na conjugação dessas atividades grupais com as mediações singulares demandadas pela turma.

Quanto ao espaço dado às contribuições dos aprendizes que apresentavam ritmos de aprendizagem distintos daqueles considerados mais avançados, só aparecia em situações coletivas de ensino, principalmente nos momentos que envolviam a reflexão e a análise acerca de palavras. Nessas situações, as professoras Lua e Sol estavam atentas às possíveis dificuldades de alguns estudantes, embora a atividade fosse destinada a todos. Nesses casos, as interações direta professora-estudantes é que regiam os contextos de aprendizagem. As cenas de aula, a seguir, ilustram bem essa dinâmica:

Professora: Próxima palavra. Agora é a vez de começar com os meninos, correto? Meninos, agora façam silêncio. Meninas, olhem para mim. [n] unca.

Meninas: Nunca, munca.

Professora: Será que vocês acertaram? Espera que eu vou perguntar para Alice qual foi a palavra. Alice o que foi que eu disse?

Alice: Nunca.

Professora: Luana, o que foi que eu disse?

Luana: Munca.

Professora: Será que as meninas vão marcar pontos? Eu disse munca? As meninas não marcam ponto. Agora é a vez dos meninos. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 6ª observação**)

Professora: Mercado. Como é que eu vou escrever a palavra mer / - / ca / - / do? me, pensa aí.

Estudantes: *M *E.

Professora: Me [r]

Júlia: *R

Professora: Isso! *R. mer / - / ca. O que é o ca, Ludmila? ((a estudante não responde))

Professora: Fica conversando e não presta atenção. O que é o ca Maria Eduarda?

Maria Eduarda: *C *A

Professora: mer / - / ca / - / do. O que é o do, Jeferson?

Jeferson: *D *O (**Professora Sol, Escola PAC, 8ª observação**).

Diante do exposto, percebemos que, em meio à reflexão coletiva, as professoras praticavam, em certa medida, uma forma de diferenciação entre os estudantes, pois “no discurso aparentemente dirigido a todo grupo, de fato coexistem fragmentos de discursos dirigidos mais particularmente a um subgrupo e até mesmo a um aluno em particular” (PERRENOUD, 2001, p. 90). A inserção dos estudantes nas atividades parecia ser uma preocupação das professoras Lua e Sol, porém as intervenções aconteciam de maneiras distintas nos grupos-classe observados.

Mais uma vez, chamamos a atenção, assim como o fizemos na seção que focou leitura e compreensão textuais, que a postura coercitiva foi evidenciada nesses excertos de aulas, conforme nos alerta Kleiman (2004). No caso da professora Lua, o fato de uma das estudantes não ter conseguido alcançar a conexão entre a pronúncia do fonema inicial e o restante da palavra, provocou o que ela denominou de perda de pontos que, nesse caso, sinalizava para o fracasso na atividade. Na mente do aprendiz, certamente, paira a visão de distinção frente aos colegas que se destacavam, o que pode gerar um bloqueio no processo de aprendizagem. Situação semelhante ocorreu com a professora Sol que, diante do silêncio da estudante, chamou a sua atenção, evidenciando o que considerava ser um comportamento inadequado. Nesse caso, a culpa pelo não êxito foi atribuída a ela própria.

Diante dos dados evidenciados na Tabela 7, constatamos que a professora Lua tinha atenção com a participação dos estudantes nas atividades, principalmente no registro e correção das tarefas que eram realizadas, em sua maioria, de forma coletiva na lousa (10/12). Entretanto, a docente reconhecia que muitos estudantes ficavam aguardando o registro da resposta no quadro para que pudessem copiar, enquanto outros realizavam as atividades muito rapidamente.

Com o início do projeto, eles tentam nivelar os alunos. Todo mundo aqui começa meio que do “zero”. Sim, eu tenho muito aluno fraquinho, mas eu também tenho uma Alice, um Pedro e uma Júlia que já sabem ler e escrever com letra cursiva. Morro de dó deles. Eles estão vindo desde o comecinho.
(Professora Lua - 09/04/2019).

Ao nos depararmos com o relato da professora Lua, fica nítido que o Programa Alfa e Beto desconsidera os diferentes níveis de conhecimento existentes sobre leitura e escrita no ambiente da sala de aula, com um olhar homogêneo e massivo da turma (FRADE, 2007); com apagamento da heterogeneidade e uma padronização do ensino. Segundo Batista, Galvão e Kinkle (2002, p. 27), esse tipo de ensino caracteriza-se “[...] pela realização conjunta dos mesmos estudos, por meio dos mesmos livros e deveres; pela preleção a todos em lugar de um só; pela realização de atividades em todas as classes de uma escola”.

Os documentos orientadores do Alfa e Beto sinalizam que, a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos, em que a matrícula obrigatória passou a ocorrer aos seis anos de idade, as classes de alfabetização possuem um contingente de estudantes mais familiarizados com a leitura e a escrita e, com isso, o professor teria o trabalho facilitado, pois “a diferença entre um aluno que já lê alguma letra e o aluno que mal conhece as letras é bastante pequena, e em poucos meses de aula todos os alunos já poderão ter as competências básicas para se alfabetizar” (OLIVEIRA, 2013, p. 7). A partir dessa premissa, o professor é instruído a realizar testes ao longo do ano letivo, a fim de diagnosticar o desempenho do estudante nas principais competências do Programa (decodificação, fluência, compreensão e expressão oral). Para essa proposta, os testes, quando aplicados, podem indicar três problemas: 1) problemas que afetam a maioria da turma sinalizam que é preciso ensinar novamente, pois se trata de uma questão de ensino e é necessário refazer o que já foi feito, utilizando os mesmo tipos de exercícios do livro; 2) problemas que

afetam um grupo pequeno de estudantes (cerca de 20 a 30%). Nesses casos, o professor ensinou bem, mas alguns estudantes não aprenderam determinada competência que foi avaliada e, assim, é importante fazer mais exercícios específicos, de maneira intensiva, junto com toda a turma; 3) alunos com problemas em várias competências indica que eles precisam de uma atenção mais individualizada, por meio de atividades do Manual de Consciência Fonêmica em sala de aula ou no contraturno, durante 10 a 15 minutos por dia, até dominarem o princípio alfabético e as regras de decodificação (OLIVEIRA, 2013).

Quanto às prescrições anteriormente expostas pelo Programa Alfa e Beto, é nítido que não significam, necessariamente, um atendimento à heterogeneidade presente na turma, uma vez que propõem um único tipo de atividade, sem possibilidade de uso de outros recursos didáticos, desconsiderando o percurso evolutivo da aquisição do sistema de escrita, de leitura, entre outros, acentuando, desse modo, exigências e expectativas homogêneas para os estudantes. O objetivo parece ser buscar um avanço em sincronia, apesar das diferentes necessidades. Outra questão a ser destacada é a relação de ensino e aprendizagem baseada numa perspectiva transmissiva e receptiva, em que o estudante recebe os conhecimentos que lhe são transmitidos pelo professor por meio da aplicação correta do passo a passo do Programa.

Retomando aos dados apresentados na Tabela 7, gostaríamos de destacar que a partir da 7ª aula, ou seja, no retorno das nossas observações no 2º semestre, percebemos uma maior preocupação da professora Lua com os estudantes que não estavam apresentando resultados satisfatórios nos testes do Programa. Acompanhemos sua declaração a despeito desse tema:

No último conselho de classe, a supervisora do programa chamou a minha atenção por causa dos resultados dos meus alunos. Disse que o desempenho deles estava abaixo do esperado. Daí eu decidi fazer um ditado uma semana depois que eles voltaram do recesso. Eram 10 palavras que foram vistas pelas crianças no 1º e 2º bimestre (sic). As crianças que acertaram a metade das palavras eu classifiquei como nível da frase. Elas estavam me mostrando que conseguiam passar para a próxima fase do livro que é a produção de frases. A gente ainda continua com as letras que faltam, mas já começa (sic) algumas atividades de produção de frases. Os outros alunos que acertaram menos da metade, eu coloquei no grupo das letras. Eles não estavam conseguindo identificar as letras que a gente já tinha estudado e isso me preocupou muito! Não foi só o ditado que me ajudou nessa divisão dos grupos, as observações no dia a dia também. Então eu fui e conversei com a minha coordenadora sobre a gente fazer esses dois grupos em sala de aula, duas vezes na semana. Ela disse que podia e que, para me ajudar, tinha a

monitora do Mais Alfabetização⁴², que era formada em pedagogia. Então ficou combinado assim: terça e quinta feira ela vem para minha sala e me ajuda com o grupo das frases e eu fico com o grupo das letras. Ela fica até a hora do lanche. Na hora do recreio eu passo para ela as atividades que ela vai fazer nos dias, mas é sempre seguindo a ordem do livro. A gente combinou que ela faz as atividades de escrita de frase e decodificação e nos outros dias eu continuo a lição com todos os alunos juntos. (**Professora Lua, em 01/10/2019**).

Considerando o relato da docente, evidenciamos seu papel ativo na realidade posta em sua sala de aula, mobilizando saberes, refletindo e tomando decisões que julgava serem as mais adequadas para atender às singularidades dos estudantes que acompanhava. Ao decidir realizar seu próprio diagnóstico e agrupamento dos estudantes, a docente instituiu sua maneira de fazer e, em certa medida, burlou as prescrições do Programa Alfa e Beto. Chartier (2007) nos lembra que os professores organizam suas práticas e definem metas pautadas em uma coerência pragmática, tomando decisões a partir de uma gama de saberes que consolidam suas ações educativas, ainda que, por vezes, não assumam uma dimensão explícita verbal (KARMILLOFF SMITH, 1992). Destacamos o que Chartier (2007) salienta quando diz que, do ponto de vista teórico, algumas práticas podem ser consideradas como incoerentes ou, até mesmo, antagônicas; no entanto, os procedimentos adotados visam contemplar as singularidades presentes na sala de aula e esse espaço é marcado por uma dimensão multifacetada. Chamou-nos a atenção essa análise realizada pela professora de, com base numa unidade linguística considerada padrão, a palavra, separar os grupos de alunos avançando uns para sentença/frase e mantendo outros categorizados pela competência em grafia de letras.

Em se tratando desse agrupamento realizado na turma do Alfa e Beto, os estudantes eram divididos em dois grupos atendidos simultaneamente em sala de aula, sendo um regido pela monitora e o outro pela professora. No primeiro deles, foram realizadas as atividades da lição 16 do livro didático do Programa⁴³. As tarefas eram conduzidas, de forma coletiva, pela monitora, de acordo com as orientações do

⁴² O Programa Mais Alfabetização, criado em 2018, cumpre a determinação da BNCC (Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018) e objetiva atender estudantes com a presença de assistentes de alfabetização que trabalharão em conjunto com os alfabetizadores em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

⁴³ Oliveira, João Batista Araújo. **Aprender a ler: alfabetização**. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

Programa repassadas pela professora. A seguir, uma cena de aula ilustra um desses momentos:

Monitora: Hoje, nós iremos aprender mais um som de uma letra. É a letra *D e o som dela faz [d]. Vamos repetir comigo [d].

Todos estudantes fizeram o som [d] várias vezes junto com a monitora.

Monitora: Agora, eu vou falar uma sequência de palavras que começa com o som [d] e vocês me dizem qual a palavra que eu falei. Prestem muita atenção. Vou começar: [d] ama, [d] ois, [d] anado, [d] ura, [d] ireito, [d] ina, [d] outor, [d] oente, [d] inheiro.

À medida que a professora ia pronunciando as palavras, as crianças do grupo iam respondendo corretamente a cada uma delas.

Monitora: Vocês estão bons demais nisso. Parece até que já treinaram isso. Estou impressionada, que não errou nenhuma! Agora abram o livro na lição 16 e eu vou ler para vocês o texto: Há 150 milhões de anos, os dinossauros eram os donos do mundo. O maior deles, o diplodoco, media 26 metros, e o menor tinha o tamanho de uma galinha. Alguns viviam na água, outros corriam em terra firme ou voavam, como o pterossauro. Desapareceram de repente há 65 milhões de anos. Alguns estudiosos acham que seu desaparecimento foi causado pela poeira erguida pela queda de um enorme meteorito.

((o texto foi lido em voz alta pela monitora. As crianças tentaram manifestar perguntas sobre os dinossauros citados no texto, porém foram interrompidas pela professora))

Monitora: Gente, amanhã a professora Lua vai ler novamente este texto com vocês. Daí perguntem à vontade. Hoje, a tia não pode falar muito sobre o texto. Eu li o texto para vocês porque eu vou tirar uma frase dele para escrever aqui no quadro e nós iremos fazer a leitura, beleza?

A cada palavra lida da frase escrita, a monitora questionou qual o som inicial da palavra.

Paulo: Dinossauro e desapareceram já começa com *D. Olha lá escrito.

Monitora: Pessoal, a gente tem que ler a palavra toda para perceber onde está o som, não é só apontar aonde está escrito só a letra *D não. Agora eu quero que cada um de vocês escrevam (sic) três frases com palavras que tenham o som [d] (1º ano, Escola AlfaB, 6ª observação).

Como podemos verificar, a monitora seguiu o combinado com a professora Lua e realizou as atividades do livro, conforme as prescrições do Programa, dando ênfase ao trabalho com a consciência fonêmica e a leitura do texto da lição. Nesse caso, a aula apresentada não assumiu nenhuma função, não sendo permitida nenhuma pergunta sobre o texto, o que sinaliza para a dimensão estruturada e intransponível do Programa, já que seria alvo de ensino no dia subsequente. Esse dado nos ajuda a entender, concretamente, que a intenção, ao agrupar os estudantes, era para que a professora Lua pudesse ter a oportunidade de realizar um atendimento mais focado com aqueles que não conseguiram acompanhar o que foi proposto e, com o auxílio da monitora, não interrompesse o planejamento prescrito e cumprisse os prazos

determinados para a execução das atividades, ou seja, pudesse prosseguir com a lição.

No grupo regido pela professora Lua, as atividades realizadas tinham como objetivo retomar o som das letras já estudadas e refazer as atividades propostas no Manual de Consciência Fonêmica⁴⁴, vejamos:

Professora: Vamos lembrar quais letras a gente já estudou? Que letra faz esse som [l], [m], [v], [j], [c]?

À medida que a professora fazia o som, as crianças repetiam e, em seguida, diziam o nome de cada letra. No momento que a professora pronunciou o som da letra J, as crianças confundiram com a letra G.

Professora: Quando eu falo a palavra galinha, o som da primeira letra é do *G ou do *J? Vou repetir [g] alinha, qual foi o som que eu fiz?

Estudantes: *G.

Professora: Agora prestem atenção: o som [j] acaré é igual a [g] alinha?

Estudantes: Diferente.

Professora: Então agora, nós iremos fazer um ditado de palavras que tem o som das letras que a gente acabou de lembrar. Tentem fazer o som de cada letra. Quem estiver com muita dificuldade, eu vou na mesa ajudar. Não é para copiar do colega do lado. Cada um faz o seu! (**Professora Lua, Escola AlfaB, 6ª observação**).

Conforme relatado no trecho, a professora fez uso do ditado como uma estratégia para auxiliar os estudantes na escrita das palavras. Primeiro, ela pronunciou a palavra e, em seguida, fez o som de cada letra que formava a palavra. Durante as atividades no grupo, percebemos que os estudantes buscavam o apoio no som que era dito pela professora, pois tinham muita dificuldade em pronunciar o fonema. Em muitos casos, a professora fazia um atendimento mais individualizado, auxiliando o estudante na pronúncia correta do som das letras. Apesar de as crianças estarem sentadas em duplas, não havia interação e nem trocas entre elas.

Ao nos reportamos à prática realizada pela docente Lua e aos dados apresentados na Tabela 7, vimos que a proposição de atividades distintas ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem na área de língua portuguesa ficou restrito aos três momentos em que ocorreram o agrupamento dos estudantes com auxílio da monitora. Percebemos que as atividades eram previamente planejadas, porém não propunham desafios aos sujeitos envolvidos, repetindo o modelo de ensino a que já estavam sendo submetidos, o que contribuía muito pouco para o avanço dos

⁴⁴ OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de Consciência Fonêmica**. 9. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

estudantes. Outra questão que nos chamou a atenção, foi o baixo investimento em atividades que os aprendizes considerados avançados pudessem ajudar os colegas com dificuldades (4/12). Leal (2005, p. 97) assinala a relevância de atividades em pequenos grupos “por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”.

Já no fechamento dessa sequência, no que tange ao tratamento dado ao erro do aprendiz, evidenciamos uma peculiaridade na forma como a professora Lua encaminhava a mediação: nas observações ocorridas no primeiro semestre, prevaleceu a correção coletiva/grupo (6/12) das atividades realizadas no livro do Programa, enquanto que, no segundo semestre, foi priorizada a correção individual (6/12) das tarefas que envolviam a escrita de palavras por meio do ditado. Pareceu-nos que a estratégia utilizada pela docente, no primeiro semestre, estava relacionada com a necessidade de otimizar o tempo de aula, na busca por atender os estudantes de maneira homogênea. Entretanto, a partir dos resultados evidenciados pelos testes aplicados pelo Programa Alfa e Beto, a docente utilizou sua expertise profissional e modificou sua maneira de fazer, optando por uma correção individual, tentando, em certa medida, intervir de forma pontual nas dificuldades dos estudantes. A seguir, ilustraremos como essa intervenção ocorreu individualmente:

Professora: Quem terminou de escrever as palavras que eu ditei, levanta a mão para eu ver. Eu vou chamar um de cada vez aqui na minha mesa para corrigir o ditado. Eu só vou chamar quem estiver com calado, nem adianta ficar pedindo. Pode vim, Lucas. Quando eu escrevo a palavra casa no quadro, eu utilizo estas letras, Lucas? ((o estudante escreveu kaza)).

Na ocasião, ficou pensativo e aguardou a resposta.

Professora: Qual letrinha faz o som [k]?

Estudante: *K.

Professora: Tem certeza? Eu quando vou escrever o *K eu só uso em nome de pessoas. Você conhece alguém que se chame casa?

Estudante: Não, tia ((risos)).

Professora: E aí, você acha que vai ser a letra *K mesmo? ((estudante fez a troca da letra e colocou *C))

Professora: Lê para mim o que está escrito. Casa está escrito com a letra *Z. Lembra qual a letrinha que entre vogais tem o som da letra *Z? ((estudante balançou a cabeça negativamente))

Professora: É a letra *S. Apaga o *Z e escreve o *S. (**Professora Lua, Escola AlfaB, 12ª observação**).

Como podemos verificar, considerando a cena de aula apresentada, a perspectiva adotada para a intervenção realizada assumiu um caráter de correção

com pouca reflexão por parte do estudante. Apesar de, em alguns momentos a docente devolver a pergunta ao estudante (3/12), o que também não contribuiu, o tipo de exposição que sofreu parece ter colocado o aprendiz num lugar de não reflexão, mas vergonha diante de seus colegas, o que só reforça o já destacado por Kleiman (2004).

Conforme nos indica Morais (2009, p. 76), o tipo de reflexão que envolve as questões ortográficas irregulares, no caso da palavra casa, requer que a “criança tenha internalizado minimamente as convenções letra-som do alfabeto. Caso contrário, como pode refletir sobre os grafemas que competem entre si se não conhece os valores sonoros que esses grafemas podem assumir?”. Em se tratando das irregularidades do português, cabe ao aprendiz memorizar o que, certamente, virá com um trabalho sistemático com esse objeto de conhecimento como, por exemplo, com o uso de suportes como o dicionário, um material importante nessa empreitada. A formação de um banco de palavras estáveis é essencial nesse processo e, de fato, reconhecemos que a abordagem feita pela professora pareceu não contribuir nesse processo.

Em se tratando da criação de estratégias didáticas com o objetivo de evitar o erro do estudante, houve investimento significativo por parte da professora Lua (7/12), principalmente em atividades que envolviam análise e síntese das palavras. Nesses momentos, a docente pronunciava artificialmente as palavras (navio, pronunciou navió), bem como antecipava algumas respostas, situação que não requer uma intervenção tão elaborada quanto criar situações mais complexas (a exemplo de um andaime) para levar estudante ao acerto. Atribuímos esse quadro encontrado na turma do Alfa e Beto à concepção de que é preciso errar menos, buscando a automatização de formas e padrões ortográficos, o que não garante a efetiva aprendizagem.

Dando continuidade à análise das ações desenvolvidas pela professora Sol, verificamos a constituição do reagrupamento intraclasse⁴⁵ como estratégia para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos estudantes. Em conversa com a docente, ela declarou:

⁴⁵ O reagrupamento intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 57).

No primeiro teste da psicogênese que eu e a outra professora do 1º ano fizemos no 2º dia de aula, a gente viu que tinha aluno PS1 (pré silábico). Olha, já fazia muito tempo que eu tinha visto aluno PS1, daquele que você pede para ele escrever e ele desenha! Nossa, eu fiquei bastante preocupada, porque essas duas crianças PS1 eram alunas da escola, ou seja, frequentaram a educação infantil e, como assim a criança não reconhece letra? Não sabe que escrever não é a mesma coisa que desenhar! Fiquei chocada, me perguntando o que esse povo está fazendo com os alunos na educação infantil, só indo socializar. Não é possível! Mas deixa para lá. Eu vou fazendo o que dá aqui. Em relação à dinâmica do reagrupamento, eu e a minha colega decidimos fazer duas vezes na semana e sempre como parte de uma sequência didática. **(Professora Sol - 02/04/2019).**

A partir do exposto, percebemos que, ao realizar um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos já construídos pelas crianças a respeito do sistema de escrita alfabética, a professora Sol recorria ao que era proposto nos Cadernos Orientadores do PNAIC para o atendimento da heterogeneidade da turma e “sobretudo, para fornecer informações que subsidiem as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula” (BRASIL, 2012g, p. 8). Ao mencionar o uso do teste da psicogênese⁴⁶, a professora Sol sinalizou estar atenta à existência dos variados níveis de conceitualização da leitura e da escrita presentes em sua sala de aula e buscou conhecer as estratégias cognitivas levantadas pelos estudantes. Nessa direção, no primeiro semestre, o reagrupamento dos estudantes acontecia duas vezes na semana, com dois grupos: pré-silábico/silábico⁴⁷ e silábico-alfabético/alfabético. Com o avanço nas aprendizagens dos alunos, a partir do segundo semestre, o reagrupamento acontecia uma vez na semana, com os grupos silábico-alfabético/alfabético e alfabetizados. As atividades faziam parte de uma sequência didática planejada de acordo com o nível psicogenético da escrita de cada grupo, ou seja, era atribuída a mesma tarefa, porém com os ajustes necessários para os diferentes níveis de aprendizagem. Vejamos um trecho de aula ilustrativo:

⁴⁶ É um ditado individual, por meio de uma lista de quatro palavras com as seguintes características: a 1ª palavra é polissílaba; a 2ª, trissílaba; a 3ª é dissílaba; e a 4ª, monossílaba; e, por último, uma frase. Constitui-se em uma sondagem diagnóstica por meio da análise dos níveis de escrita das crianças em processo de alfabetização, a partir da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, postulada por Ferreiro e Teberosky. No Bloco Inicial de Alfabetização da SEEDF há influência de duas perspectivas teóricas em relação à identificação das hipóteses de escritas dos estudantes: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como o grupo coordenado por Esther Pillar Grossi.

⁴⁷ No nível pré silábico da escrita, “o estudante ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos. No percurso evolutivo em direção à apropriação do sistema alfabético, o nível silábico representa o momento em que o estudante pronuncia a palavra dividindo-a em sílabas e buscando corresponder as letras ou marcas colocadas (no papel ou sobre a superfície) aos segmentos silábicos orais que pronunciamos”. (MORAIS, 2012, p. 54-55).

Professora: Pessoal, presta atenção aqui. Todo mundo recebeu as atividades, certo? Não é para tirar as folhas, elas precisam ficar juntas. Nessa primeira atividade aqui, que é deste grupo, vocês vão escrever as sílabas que faltam para completar as palavras. Só lembrando que a gente já viu essas palavras lá no glossário⁴⁸ da primeira página da nossa sequência didática. Percebam que vai ter sílaba faltando no início, outras no meio ou no final. Depois que você vai completar com a sílaba faltante. Eu quero que escreva a palavra completa embaixo. Combinado?

Estudantes: Sim.

Professora: Agora vocês aqui desse grupo, vão lá no glossário e escolhem seis palavras. Depois que vocês escolheram as seis palavras. Vocês vão formar frases, mas será um pouco diferente. Em cada frase, eu quero que você utilize duas palavras escolhidas. Por exemplo: eu escolhi teatro e Rosita. Então a minha frase vai ter a palavra teatro e Rosita (sic) juntos, tipo: Rosita foi ao teatro participar da competição. Entenderam? Eu vou passando nos grupos para ajudar quem tiver alguma dúvida. Mas é para tentar fazer sozinho. Não é para ficar esperando-me corrigir no quadro para copiar e nem é para ficar olhando o do colega. Cada um faz o seu. (**Professora Sol, 1º ano, Escola PAC, 10ª observação**).

O trecho apresentado nos mostra que, mesmo agrupados por níveis de aprendizagem próximos, não havia um trabalho conjunto e cooperativo entre os estudantes. A professora sempre estimulava o trabalho de modo individual, priorizando a interação professora-classe. Nesse sentido, conforme sinaliza os dados da Tabela 8, priorizou-se a correção em grupo/coletiva (9/12), devolvendo a pergunta ao estudante também coletivamente (8/12). Acreditamos, assim como Silva (2019), que, ao se colocar no centro da ação, a professora Sol buscou promover uma reflexão coletiva em que todos pudessem se envolver, independente do seu nível de escrita, “tratando a heterogeneidade por meio de uma ação coletiva” (p.154), em que seu objetivo final era garantir que a maioria compreendesse o funcionamento do sistema de escrita alfabética, construindo uma hipótese alfabética ao final do 1º ano.

Quanto ao tratamento dado ao erro, ficou evidente, por meio das análises anteriores que a prioridade foi a reflexão coletiva a partir da intervenção da professora Sol, com espaço dado às contribuições dos estudantes, apresentando investimento em criar sequências/andaimas (5/12) que levassem o aprendiz ao acerto. No entanto, conforme sinaliza Oliveira (2010, p. 140), este tratamento coletivo dado ao erro individual pode deixar de “prestar para que outros alunos que tivessem dúvidas semelhantes, pudessem se beneficiar do erro, a fim de superá-lo”. Sendo assim,

⁴⁸ O glossário é uma atividade que fazia parte da sequência didática sobre o filme Sing – quem canta seus males.

consideramos que a professora Sol buscou adequar a sua ação docente ao fenômeno da heterogeneidade, testando e reformulando maneiras de fazer que atendessem às demandas de sua realidade cotidiana.

Por fim, as análises apresentadas nos levam a acreditar que “é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício” (CHARTIER, 2000, p. 164). Para isso, as docentes lançaram mão de seus saberes para construir suas práticas de ensino, reconhecendo as diferenças entre os estudantes e conduzindo suas ações de maneira a possibilitar o aprendizado.

Seguiremos, apontado nossas considerações finais acerca da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de algumas conclusões, realçamos que o objetivo desse estudo foi o de analisar as tessituras do saber-fazer docente a partir do Programa Alfa e Beto e do PNAIC em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Nessa direção, buscamos analisar as escolhas e os encaminhamentos didáticos e pedagógicos adotados pelas docentes para o ensino de língua portuguesa, considerando os diversos eixos: análise linguística (sistema de escrita alfabética e consciência fonológica), leitura e compreensão textuais, produção de texto e oralidade.

Por meio das observações em sala de aula e das entrevistas não estruturadas com as docentes, conseguimos sistematizar e analisar os dados que nos levaram a alcançar os objetivos propostos e responder à questão norteadora desse estudo: quais as especificidades do saber-fazer de duas docentes atuantes no primeiro ano do ensino fundamental, cujas orientações para uma era o Programa Alfa e Beto e, para a outra, o PNAIC?

Considerando as mudanças didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), abrimos o capítulo das análises com a rotina adotada pelas professoras. Nesse bloco, foi possível identificar e compreender as táticas fabricadas, os mecanismos de controle, entre outras singularidades. No conjunto das atividades de rotina pedagógica, verificamos, por parte da docente inserida no Programa Alfa e Beto, um forte mecanismo de controle, pautado exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade, materializados no cartaz de frequência. Esse engessamento se refletiu nas ações educativas da professora Lua que demonstrou certa dependência quanto às orientações prescritas para a organização do seu dia a dia em sala de aula ao adotar critérios fechados e inflexíveis em seu planejamento, tendo como único instrumento para o ensino as atividades propostas pelo livro didático do Programa.

No caso da professora Sol, apreendemos aproximações em alguns aspectos da rotina, a exemplo da roda de conversa, do investimento em brincadeiras/jogos de alfabetização, nas atividades coletivas; entretanto, um marcador distintivo se deu quanto aos encaminhamentos, assim como nos processos interativos em que parecia prevalecer maior flexibilidade. É importante sublinhar que, na seção em que se focou

o tratamento da heterogeneidade e do erro do aprendiz, houve intervenções muito semelhantes de ambas as docentes.

No universo das atividades que envolviam as propriedades do sistema de escrita, a professora Lua continuava atenta ao trabalho pedagógico a partir do fonema, limitando o ensino à habilidade de codificar, ou seja, transformar o som em letras para que, assim, a criança automatizasse sua capacidade de escrever. Sobre a sequência de trabalho realizado pela professora Sol, percebemos que foram oportunizados momentos em que a escrita se tornou um objeto de reflexão e análise por parte do estudante que enfrenta, nessa empreitada, conflitos cognitivos constantes rumo à apropriação da escrita.

Dessa forma, percebemos o quão é importante o debate acerca da natureza do sistema de escrita alfabética e sua relação com a linguagem oral. Não basta reduzi-lo a uma representação visual de fonemas, como defende o Programa Alfa e Beto, priorizando treinar os estudantes para o reconhecimento de uma suposta relação biunívoca fonema-grafema. O sistema de escrita é muito mais complexo, sendo a habilidade de relacionar os sons da fala com a escrita apenas um dos importantes conhecimentos necessários para o domínio da leitura e da escrita.

No que se refere aos encaminhamentos didáticos para o ensino das habilidades de consciência fonológica, percebemos variações significativas ao confrontarmos as práticas observadas. Considerando tais evidências, podemos destacar a dificuldade das crianças em proferir isoladamente os fonemas das palavras, exigindo da professora Lua adequações que fugiam da lógica preconizada pelo Programa. Também notamos, em função dos pressupostos defendidos pelo Alfa e Beto, um tímido, quase nulo trabalho com as atividades fonológicas de reconhecimento e produção de palavras com o mesmo som, seja ele inicial (aliteração) ou com semelhança sonora ao final de palavras (rimas).

Do mesmo modo que em outras análises, percebemos que a professora Sol assumiu uma prática alfabetizadora alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos do PNAIC, oportunizando aos seus estudantes “refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional” (BRASIL, 2012f, p. 8). Nessa perspectiva, constatamos que a tomada de consciência acerca das habilidades metafonológicas se deu, na turma da professora Sol, a partir da segmentação oral das palavras em sílabas, o que favoreceu o aprendizado de outras unidades linguísticas sem a necessidade de promover habilidades fonêmicas, dada a

complexidade que as envolve. Em ocasiões pontuais, a docente até recorreu ao fonema, mas, num mesmo excerto, reconhecendo a sílaba como uma unidade “natural” de apreensão, alternava o encaminhamento, de modo a centrar em outras habilidades.

Diante da concepção apresentada pelo Programa Alfa e Beto acerca da leitura e compreensão textuais, percebemos que a atuação da professora Lua ficou centrada no princípio básico da leitura guiada, uma vez que o objetivo “não é ensinar o aluno a ler (alfabetizar), e sim de ajudá-lo a compreender e a gostar de textos, mesmo antes de aprender a ler” (OLIVEIRA, 2013, p. 44). Isto justifica o fato de o texto não ter sido utilizado nos momentos de análise linguística, tampouco explorado em sua estrutura e função social. Conforme os dados apontaram, houve predominância da leitura em voz alta e realizada pelas docentes ao compararmos com a leitura realizada pelo aprendiz. Ao articularmos esse dado com a leitura silenciosa, verificamos que não se evidenciou uma articulação, já que essa prática não foi priorizada na turma da professora Lua e somente com três ocasiões no caso de Sol. No que concerne à compreensão textual, em ambos os grupos-classe, houve prevalência de questões de fácil localização, bem como da oralidade em detrimento da escrita.

Conforme anunciamos ao longo do estudo, pesquisas como a de Oliveira (2010) atestaram o pouco investimento em leitura realizada pelo estudante, assim como a compreensão textual com ênfase na dimensão escrita e predominância de questões de localização de informação na superfície textual em turmas de 1º ano. A autora sinalizou, com base em entrevistas, o entendimento de que os estudantes não possuíam, ainda, autonomia para desenvolver tais habilidades. Sublinhamos que, embora a ênfase tenha recaído sobre o sistema de escrita alfabética, nessa fase da escolarização é importante e possível conjugar essa prática com os demais eixos do ensino de língua portuguesa, atentando-se para gêneros textuais que se prestem a esse trabalho.

No conjunto das observações na turma da professora Sol, constatamos o uso de sequências didáticas em torno dos gêneros textuais, demonstrando estar ancorada no que é proposto nos documentos norteadores do PNAIC, pois proporcionou às crianças um encontro com o sentido do texto, adequando-o ao nível de apropriação de escrita da turma (BRASIL, 2012e). Entretanto, os dados revelaram, nas turmas acompanhadas, uma simplificação nas atividades que envolviam a compreensão textual, com predomínio do trabalho no âmbito da oralidade (conforme realçado

anteriormente) e um baixo investimento na prática da leitura deleite. Acreditamos que a leitura e a compreensão textuais não podem ser consideradas apenas como um instrumento de exploração dos aspectos linguísticos para apropriação da escrita alfabética. Ao contrário, é preciso considerar as facetas interativa e sociocultural presentes nesse processo complexo e multifacetado que é o ato de ler, escrever e compreender.

No que tange às práticas para o ensino da leitura textual, podemos constatar a influência da abordagem fônica nos encaminhamentos didáticos adotados pela professora Lua, limitando-se ao ensino das correspondências entre grafemas e fonemas, independente do sentido das palavras, bem como das diversas unidades linguísticas. O objetivo dessas atividades era a decodificação, a identificação automática de palavras e a fluência na leitura, enquanto a perspectiva utilizada pela professora Sol, essencialmente, buscava o uso progressivo das estratégias de leitura, articulando, sempre que possível, os campos da alfabetização e do letramento, conforme dados relativos aos diversos eixos de ensino de língua portuguesa.

O nosso estudo também constatou que as professoras Lua e Sol possuíam uma baixa expectativa quanto à produção textual, indicando que a prioridade era o avanço na compreensão dos princípios e convenções do sistema de escrita alfabética. É preciso considerar que a pouca ênfase à produção de texto no 1º ano pode prejudicar o desempenho dos estudantes no decorrer do ciclo de alfabetização, uma vez que se espera um desenvolvimento progressivo das habilidades com o foco na autonomia da leitura e da escrita; porém, não se tem realizado um trabalho efetivo desse eixo da língua portuguesa.

Compreendemos a complexidade que envolve o trabalho no 1º ano, inclusive porque, para algumas crianças, é o primeiro contato com a instituição escolar. Portanto, concordamos com Morais (2012) quando afirma que é possível desenvolver, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, um trabalho lúdico de alfabetização. O autor reitera que não se trata de criar um estágio de prontidão para tal etapa, mas oportunizar essa prática, já que as crianças estão imersas no mundo das letras e, desde cedo, revelam curiosidades acerca do sistema alfabético de escrita.

Quanto às práticas de oralidade no contexto das turmas acompanhadas, houve a concentração na exploração de conhecimentos prévios dos estudantes, assumindo, em certa medida, aspectos de interação entre professora e estudantes. Reforçamos

que esse componente é transversal aos eixos de ensino de língua portuguesa, podendo ser explorado na leitura e compreensão textuais, por exemplo. Conforme assinalamos, a dimensão oral foi priorizada na compreensão de textos, entretanto, nesse bloco, foi tímido o investimento em textos orais. Uma atividade importante para o 1º ano, já que propicia uma apropriação das características dos gêneros textuais, é o relato oral, mas só ocorreu duas vezes e na turma da professora Sol. Desse modo, percebemos o quanto ainda é necessário o planejamento de práticas de oralidade nas turmas de alfabetização, tornando tal prática um objeto de ensino que desenvolva, nos estudantes, capacidades de linguagem para o uso da fala nos mais diferentes contextos.

No que se refere às ações realizadas quanto ao tratamento dado à heterogeneidade dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita e a recepção ao erro do estudante – embora alguns esquemas tenham sido os mesmos (os agrupamentos, correções coletivas e as atividades diferenciadas) – não foram efetivadas nas práticas das professoras, o que demonstra as invenções cotidianas que as docentes faziam para dar conta desse fenômeno na sala de aula. Por isso, tais invenções podem, conforme sinaliza Duran (2007, p. 125), “significar uma singularidade no uso de regras, maneiras as quais os professores incorporam, transformam ou resistem às orientações impostas”. Coadunando com Silva (2014), ambas as professoras ajustavam as orientações a que tinham acesso, mantendo aquelas que poderiam ter um valor de uso em suas práticas cotidianas, uma vez que o professor precisa atuar como protagonista do seu trabalho, sabendo conduzi-lo e adequá-lo às condições de sua realidade.

É importante pontuar, nesse quesito, a aproximação de ambas as docentes quanto ao controle da turma, quando se referiram aos arranjos/formatos possíveis na sala de aula, considerando o aspecto do espaço. A comparação entre os desempenhos dos estudantes foi evidenciada ao destacarem os que, segundo elas, apresentavam resultados mais significativos sob a perspectiva corretiva do erro, de modo a não compreenderem esse aspecto numa perspectiva epistemológica, assim como a postura coercitiva frente à prática de leitura, o que as aproximou do que Kleiman (2004) denuncia quanto à leitura numa perspectiva avaliativa.

Nessa direção, o nosso estudo possibilitou perceber recuos e permanências em relação aos pressupostos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, materializados nos encaminhamentos didáticos e pedagógicos das docentes, o que nos remete a Tardif

e Raymond (2000) quando discutem que os saberes do docente tem origens diversas: pessoal, acadêmica, de formação profissional, de programas de formação continuada, dos livros didáticos usados no trabalho e da experiência profissional na sala de aula. Em relação à professora Lua, foi possível verificar ensaios, tentativas de ajuste às orientações a que tinha acesso, na tentativa de atender às especificidades de aprendizagem da turma, mesmo diante de sua condição trabalhista (contrato temporário) e de sua recente inserção em turmas de alfabetização.

Por outro lado, a professora Sol possuía mais tempo de atuação em turmas de alfabetização e participação em todas as edições do PNAIC, o que pode justificar o fato de lançar mão de um caleidoscópio de habilidades linguísticas e encaminhamentos didáticos presentes nos Cadernos de Formação do Pacto, bem como de suas reflexões e artes de fazer construídas ao longo de sua trajetória profissional.

Fica evidente, por fim, que propostas de formação continuada como as do Instituto Alfa e Beto e da atual Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) que prescrevem normas para o fazer docente, reduzem o trabalho do professor alfabetizador ao de mero executor de pacotes pedagógicos estruturados, furtando-lhe o direito a uma reflexão crítica sobre a prática que possibilite repensar o próprio ato de ensinar. É mais que urgente a proposição de uma política pública educacional para a formação continuada dos professores alfabetizadores que possibilite um diálogo com a comunidade escolar e garanta uma educação democrática que seja capaz de quebrar os estigmas da educação bancária (FREIRE, 2014).

Por fim, o estudo demonstrou que, mesmo adeptas de perspectivas teórico-metodológicas antagônicas para o ensino de língua portuguesa na alfabetização, houve pontos de aproximação e distanciamentos nas práticas das docentes. Isso revela que há marcas prevalentes nas práticas, mas que o mosaico que as constitui é, nitidamente, ancorado num alto grau de complexidade. Daí a importância de futuras pesquisas que penetrem no cotidiano (CERTEAU, 1994), no nosso caso, no cenário da escola, da sala de aula, e dialoguem com o saber-fazer dos professores alfabetizadores e contribua para que sejam vistos como produtores de sua própria teorização.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1990.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n. 38. Rio de Janeiro, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R; DUTRA, B. A. P. (Orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.
- ARAÚJO, L. C. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. *In*: III CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBALF). **Anais...** Vitória: UFES, 2017. p. 390-399.
- ASTOLFI, J. P. **L'erreur, un outil pour enseigner**. 4. ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Editora Ática/UNESCO, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KINKLE K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

BIALYSTOCK, E. Symbolic representation of letters and numbers. **Cognitive Development**, v. 7, n. 3. 1992

BLEVINS, W. **Phonics from A to Z: a practical guide**. New York: Scholastic, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. *In*: SOUSA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas** 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF, 1997.

_____. **Parâmetros em ação: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999b.

_____. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental Programa de Formação de Professores, PROFA. **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró- Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: guia geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007a.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007

_____. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita**. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

_____. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011**. Brasília: Secretaria Executiva, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização.** Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró- Letramento:** Programa de formação continuada de professores alfabetizadores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Edição rev. e ampl. Brasília, 2012c.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 5 de jul., Seção 1, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades:** ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a aprendizagem do sistema de escrita alfabética:** ano 1: unidade 3 Brasília: MEC, SEB, 2012h

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2016.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Edição70-A, Seção1, Extra, p.15, 2019.

BRUNERI, B. M. **ABC do alfabetizador**: análise das concepções teóricas do método (meta) fônico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2015.

CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. *In*: MALUF, R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BE-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, R. G. M. **O Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abr. 2004

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 4-12, mai/ago, 1998.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica**: o caso do ensino da leitura. Recife, 2002.

_____. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. Tradução: Flávia Sarti e Tereza Van Sacker. *In*: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

CIELO, C. A. **Sensibilidade fonológica em criança de 4 a 7 anos.** Tese (Doutorado em Educação). PUCRS, Porto Alegre, 2001.

COLELLO, S. M. G. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In:* MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.** Barcelona: Rosa Sensat, 2002.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A única, 2018.

COSTA VAL, M. G. **Língua, texto e interação.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco.** SEEDF, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL, 2018.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set/dez, 2007.

EVANGELISTA, C. B. O ensino sistemático de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos orientadores de estudo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In:* GUEDES-PINTO, A. L.; MOMMA-BARDELA, A. M.; OLIVEIRA, S. R.; PREZOTTO, M.; MENEZES, S. (Orgs.). **Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na UNICAMP (2013-2014).** Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

FERREIRA, A. T. B. **A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. Os saberes docentes e sua prática. *In:* FERREIRA, A.T.B; ALBUQUERQUE, F.B.C; LEAL, T.F. (Orgs.). **Formação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação de táticas. *In:* FERREIRA, A.T.B; ALBUQUERQUE, F.B.C; LEAL, T.F. (Orgs.). **Formação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

_____. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. **Escrita e oralidade:** unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. *In:* FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicogênese da Língua Escrita.** Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GARCIA, R. L. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In:* ESTEBAN, M. T.; GARCIA, R. L.; BARRIGA, A. J. A.; GERALDI, M. G. C.; LOCH, J. M. P. (Orgs.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1990.

GIRÃO, F. M. P; BRANDÃO, A. C. P. *In:* BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas 2. ed.; 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In:* FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1994.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

KARMILOFF SMITH, A. **Auto-organização e mudança cognitiva**. v. 1 n. 1 p.25-55 Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS A.; ALBUQUERQUE E.; LEAL T. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, J. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, T. F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento do cotidiano docente. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A; LIMA, J. M. O oral como objeto de ensino da escola: o que sugerem os livros didáticos. *In*: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEITE, T.M.S.B.R. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LUCIO, P. S.; PINHEIRO, A. M. V. Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. **Psicologia & Reflexão & Crítica.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 170-179, 2011.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. *In:* LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v.1.

MELO, E. P. C. B. N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das series iniciais. *In:* PINHO, S. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. *In:* LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, D. A. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje.** Porto Alegre. v. 39, n. 3, p. 193-206, set., 2004.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para alfabetização? *In:* MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBURQUERQUE, E. B. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBURQUERQUE, E. B. (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: porque é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Edição 1, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Psicologia, o Ensino e Aprendizagem na Alfabetização. *In*: MORAIS, A.G. (Org.). **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas**: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. Centro de Educação. Recife, 2010.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1: unidade 3. Brasília, DF, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 97, p. 519-533, 2016.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed.; 4. Impres. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai/ago, 2010.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, v. 5, p. 6-31, 2014.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C.; GOMES, R. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos de português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____. **Manual de consciência fonêmica**. 9.ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

_____. **Manual de orientação do programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA-MENDES, S. A; MORAIS, A. G. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im) possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, M. C; CABRAL, A. C. S. P. (Orgs.). **Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

PAIVA, A; RODRIGUES, P. C. A. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. *In*: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, Editora Ceale, 2008.

PERFETTI, C. A. Comprehending written language: a blue print of there ader. *In*: BROWN, C.; HAGOORT, P. (Ed.). **The neurocognition of language**. Oxford: University Press, 1999.

- PERFEITO, M. V. S. **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do Ensino da Leitura e da Escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- PEROVANO, N. S; COSTA, M. L. A. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 6. jun/dez. 2017.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESSOA, A. C. R. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e domínio da ortografia em crianças**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- PICOLLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- PINHEIRO, A. M. V., LÚCIO, P. S., CUNHA, R. C. Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise de erros. **Revista Portuguesa de Educação**, p.115-138, 2008.
- RADVANSKEI, S. F. Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 271-296, jan./abr., 2016.
- REVOREDO, M.; SOUZA, R. J. **Família e escola: em busca da formação do leitor**. 2010. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/7/Trabalhocompleto-CILLIJMarianaRevoredo.pdf>.
- ROCHA, A. P. M. O. **Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. et al. (Orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, R. M. Sobre consciência fonoarticulatória. *In*: LAMPRECHT, R. R; DUTRA, B. A. P. (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- SANTOS, E. O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. *In*: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul., 2001.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHNEUWLY, B, DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHARE, D.L. **Phonological Recoding and Self-teaching**: sine qua non of Reading Acquisition. *Cognition*, v. 55, n. 2, 1995.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In*: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.) **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, A. Práticas de alfabetização do Programa Alfa e Beto: entre o prescrito e o realizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2013. **Anais...**, Belo Horizonte: CONBALF, 2013.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, p. 99-126, 15 ago., 2014.

SILVA, A.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. A criança, a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SILVA, C. V. A. **O livro didático de alfabetização**: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (Orgs.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

SILVA, J. Q. G. **Tipologia textuais e a produção de textos na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.

SILVA, N. N. T. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, N. N. T. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França**: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26, Caxambu, 2003.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, S. N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev./mar/abr./ 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, Campinas, São Paulo, 2000.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, Li. Além da alfabetização. *In*: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: ÁTICA, 1995.

TREIMAN, R. Why Speling? The benefits of incorporating spelling into beginning Reading instruction. *In*: METSALA, J. L; EHRI, L. C. (Ed.). **Word recognition in beginning literacy**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

VALA, J. **A análise de conteúdo**. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). Metodologia das ciências sociais. 11. ed. São Paulo: Afrontamentos, 2001.

VERNON, S. A. Escritura y consciência fonológica em niños hispano-parlantes. **Infancia y Aprendizaje**, v. 21, n. 1, p. 105-120, 1998.

VERNON, S. A.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In*: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

VIANA, A. B. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic reseach in education. *In*: JAEGER, R.M. (Ed.) **Complementary methods for reseach in education**. Aera, 1988.

XAVIER, R. S. S. F. **Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma revisão sistemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

ZORZI, J. L. **As letras falam**: metodologia para alfabetização. São Paulo: Phonics Editora, 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS (1º ANO)

ALFA E BETO/PNAIC

1. ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA

- Roda de conversa
- Início e término das atividades
- Contagem dos alunos
- Ajudantes do dia
- Revisão/correção da atividade de casa
- Recreio
- Lanche
- Outros aspectos que aparecerem durante as observações

2. ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

a) Leitura de texto e/ou enunciados

- Leitura feita pela professora para a turma
- Leitura feita pelo estudante para turma
- Leitura realizada pelo estudante para um grupo/dupla
- Leitura coletiva com/sem a condução da professora
- Leitura realizada por um grupo de estudantes para a turma
- Leitura realizada por uma dupla de estudantes para a turma
- Leitura silenciosa
- Leitura deleite

b) Compreensão textual

- Compreensão oral de texto
- Perguntas de fácil localização
- Perguntas inferenciais
- Perguntas de opinião
- Compreensão escrita de texto

- Perguntas de fácil localização
- Perguntas inferenciais
- Perguntas de opinião

c) Produção textual

- Produção de texto individual
- Produção de texto em duplas
- Produção de texto em pequenos grupos
- Produção de texto coletivo (Professor como escriba)
- Produção de texto coletivo sem intervenção da professora
- Escrita de final de “história”, escrita de estrofes, entre outras possibilidades

d) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica

- Nomeação e identificação de letras
- Leitura de letras (com e/ou sem auxílio da professora)
- Leitura de sílabas (com e/ou sem auxílio da professora)
- Leitura de palavras (com e/ou sem auxílio da professora)
- Leitura de frases (com e/ou sem auxílio da professora)
- Escrita de letras (tipos, traçado)
- Escrita de sílabas (inicial, medial e final) na palavra
- Escrita de palavras
- Escrita espontânea de palavras
- Cópia (letras, sílabas, palavras, frase, texto)
- Contagem de palavras em sentenças
- Contagem de palavras em textos
- Partição oral de palavras em letras
- Partição oral de palavras em sílabas
- Partição escrita de palavras em letras
- Partição escrita de palavras em sílabas
- Partição oral de sílabas em letras
- Partição escrita de sílabas em letras
- Exploração das diferentes estruturas silábicas (observar nas palavras, sentenças etc.)

- Exploração do conceito de palavra na sentença, no texto
- Comparação de palavras quanto ao número de letras
- Comparação de palavras quanto ao número de sílabas
- Exploração da direção da escrita na pauta
- Exploração da ordem alfabética na rotina diária
- Exploração de rimas
- Exploração de aliterações
- Exploração de fonemas (acrécimo, substituição)
- Uso de banco de palavras estáveis
- Exploração de palavra dentro de palavra
- Uso do alfabeto móvel para escrita de palavras, sílabas
- Exploração das diferentes estruturas silábicas
- Correspondência letra-som em conjunto de palavras

e) Ortografia

- Análise do significado de novas palavras
- Correspondência regulares diretas (T/D, F/V, P/B, C/G, J/X, M/N)
- Correspondência irregulares
- Regras contextuais
- Regras morfossintáticas

f) Relação grafema/fonema

- Correspondência grafema/fonema ao ler palavras, frases ou textos
- Acrécimo de letra nas palavras (pato/prato – moto/morto)

g) Oralidade

- Apresentações orais (seminários, entrevistas)
- Relatos do cotidiano
- Exploração dos conhecimentos prévios precedentes à leitura textual

3. O ERRO EM CADA EIXO DA LINGUA PORTUGUESA.

- Corrige e mostra a forma correta
- Devolve a pergunta e o desafio de acertar para o estudante

- Cria um andaime para chegar ao acerto
- Leva para turma e faz uma reflexão sem identificação do estudante
- Leva para a turma e expõe o erro do estudante

4. O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS

- Formação de agrupamentos para realização das atividades, considerando as hipóteses de escrita
 - Atividades diversificadas objetivando atender aos diferentes ritmos de escrita e de leitura na sala de aula.
 - Organização do tempo didático pensando nos diferentes ritmos de aprendizagens dos estudantes
 - Arranjos/rearranjos na sala para atender à diversidade das aprendizagens
 - Atendimento individual, em duplas, grupos ou no coletivo

5. O MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA

- Frequência do uso do livro didático, paradidáticos, cartilhas...
- Folhas xerocadas
- Caderno
- Outros suportes (data show, computador, tablet)

6. FORMAS DE AVALIAÇÃO E A SUA PERIODICIDADE

- Diagnose da turma
- Tipo de registro do desempenho dos estudantes

7. ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Pressupostos teórico-metodológicos presentes no PNAIC e Alfa e Beto

Há predominância de orientações na formação docente para o trabalho em grupo, individual? (observar os dois programas)

O uso do tempo na sala de aula (observar os dois programas)

Autonomia na escolha do material didático (observar os dois programas)

A progressão das aprendizagens esperadas para os anos-ciclo investigados (observar os dois programas)

Periodicidade da formação continuada de professores (observar os dois programas)

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, Graciely Garcia Soares, UnB nº 18/0145754, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula 175230-8 possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas Instituições Educacionais vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas DF.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado “**Saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC**”, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a pesquisa será no período de março a outubro de 2019, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
Mat. UnB nº 106308-1
Brasília, _____ de março de 2019.

ANEXO B – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA		
A) Informações Pessoais		
Nome: _____		
Endereço: _____		
Telefones: Residencial: _____	Trabalho: _____	Celular: _____
E-mail: _____		
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)		
Matrícula: _____	Data de Admissão: _____	
Cargo: _____	Função: _____	
Órgão de Lotação: _____	Órgão de Exercício: _____	
C) Outras Informações		
Local de Trabalho: _____		
Empresa Interessada: _____		
Finalidade da Pesquisa: _____		
D) Parecer Final da Direção da EAPE		
() Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF.		
() Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF.	_____	
	Assinatura e Carimbo - EAPE	

Anexar:

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).
- Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de
- Documentação EAPE (Sala 29).
- Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: ____ / ____ / ____ Assinatura: _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização do programa Alfa e Beto e PNAIC**”, realizada pela aluna Graciely Garcia Soares – mat. 18/0145754, orientada pela prof.^a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. *O objetivo deste estudo visa analisar as tessituras do saber-fazer docente no processo de didatização a partir dos Programas Alfa e Beto e PNAIC em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.*” Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de entrevista e autorizar observações em sala de aula e em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dez meses, divididos entre o primeiro e segundo semestre letivos de 2019, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você cederá os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes solangealvesdeoliveira@gmail.com
Graciely Garcia Soares psicopedagogagraciely@gmail.com (98656-0807)

- () **Concordo em participar desta pesquisa**
() **Não concordo em participar desta pesquisa**

Nome completo: _____
CPF: _____ DATA: _____
Assinatura: _____