



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

NAIRA CRISTINA BARRETO TOURINHO

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISES CRÍTICO –
REFLEXIVAS SOBRE O ATO DE ALFABETIZAR.**

Salvador
2012-2013

NAIRA CRISTINA BARRETO TOURINHO

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISES CRÍTICO –
REFLEXIVAS SOBRE O ATO DE ALFABETIZAR.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. M.^a Raquel Nery Lima Bezerra

Salvador
2012-2013

NAIRA CRISTINA BARRETO TOURINHO

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Raquel Nery Bezerra – Orientadora _____
Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Paulo Roberto de Holanda Gurgel _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP)
Universidade Federal da Bahia

Carla Jamille Cerqueira de Araújo _____
Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Mestranda em Educação (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Jean Piaget

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao Criador dos céus e da terra por tudo em minha vida, principalmente pelas vidas que Ele colocou em meus caminhos e que fazem toda diferença.

Aos meus incríveis pais (Maria Cristina e Cleibson Nairo) por serem frequentes estimuladores de novas conquistas, inclusive essa.

Ao meu esposo amado (Dibs Gabriel) por viver com paciência todo o processo desse trabalho, auxiliando-me emocionalmente sempre com palavras incentivo.

A minha irmã (Izabel) por me encorajar com sua admiração.

Ao meu amigo jesuíta (Marcos Epifânio) por ter me instruído quando tudo parecia difícil, me familiarizando com o, até então, exótico.

As minhas amigas de longa jornada (Ana Caroline, Taíse Embelina e Tamires Itaparica) pelo companheirismo e cumplicidade.

As minhas queridas Petianas do coração (Aline, Camila, Chaiene, Fabiana, Itana, Maiara, Manuella, Marília, Mércia, Monize, Rayza, Tamires e Talia) pelos momentos de construção e desconstrução.

Ao professor e tutor (Paulo Gurgel) por ser uma referência em contribuições que possibilitaram saberes diferenciados.

A minha orientadora (Raquel Nery) por permitir que eu desse voos mais altos do que havia pretendido e por ter compartilhado comigo seus conhecimentos.

As professoras pedagogas que me receberam em suas salas e permitiram que eu fizesse parte de sua rotina.

A todos que de alguma forma contribuíram para minha formação.

**Aos eternos alunos professores,
que por amor à Educação nunca
abandonam seu lugar de aprendiz**

RESUMO

O presente trabalho, de caráter analítico e interpretativo, propõe-se a uma reflexão sobre práticas alfabetizadoras atualmente em atividade na rede pública de ensino do município de Salvador, a partir de um panorama histórico sobre a alfabetização no Brasil, sua trajetória política e metodológica - do período colonial até a última década - e da análise de dados recolhidos em experiência de iniciação à docência no Programa de Educação Tutorial (PET), quando foram registrados dados do cotidiano de classes das séries iniciais. Com base nas proposições teóricas de Freire (2011), Cagliari (2009 e 2007), Morais (2012), Soares (2004) e Ferreiro e Teberosky (1999), sobre Alfabetização, buscou-se construir uma análise sobre o ato de alfabetizar, considerando dados do cotidiano de duas turmas, uma do 2º ano e a outra do 1º ao 3º ano (fluxo), para “compreender” as concepções de alfabetização subjacentes a essas práticas. A intenção desta monografia é refletir e entender as práticas alfabetizadoras, tendo em vista os recortes históricos e a análise de metodologias existentes, possibilitando a percepção dos estágios da nossa história em relação ao aprendizado da leitura e escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização. Educação. Metodologia do ensino. Leitura. Escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. RECORTES HISTORICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BARSIL	2 11
1.1. SÉCULOS XVI AO XVIII - Escolas de ler, escrever, contar e cantar	11
1.2. SÉCULOS XVIII E XIX – Proclames da alfabetização	14
1.3. SÉCULO XX – Alfabetização e a nova pedagogia	17
2. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	22
2.1. MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	22
2.2. MÉTODO MÚTUO DE EDUCAÇÃO	23
2.3. SINTÉTICO, ANALÍTICO E MISTO: a passos de valsa	24
2.4. A CARTILHA E A ALFABETIZAÇÃO	26
2.5. CONSTRUTIVISMO E A DESMETODIZAÇÃO DO ENSINO	27
3. PRÁTICAS DIDÁTICAS EDUCATIVAS: ANÁLISES SOBRE O ATO DE ALFABETIZAR	31
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1.1. COLETA DE DADOS	33
3.1.2.LEVANTAMENTO DE DADOS	33
3.2.AS ESCOLAS	34
3.3 TURMA 01 E TURMA 02	35
3.4AS PROFESSORAS	36
3.5. ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR	36
3.5.1. LEITURA	41
3.5.2. ESCRITA	43
3.5.3. DITADO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERENCIAS	55

INTRODUÇÃO

Lembranças da infância elucidam meu processo na aquisição da leitura e escrita. Para mim, naquela época, não foi possível refletir sobre as práticas da minha professora. Hoje, conjecturo ações daquela época e consigo percebê-las. A insistência da docente em me manter na lição do “PÁ – PÉ – PI – PÓ – PÚ – PÃO” porque eu não reproduzia a letra “P” conforme o exemplo, não era uma implicância, mas consequência do sistema pelo qual ela nos alfabetizava. Ao entrar no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, apaixonei-me pelo ato de alfabetizar. Entre teoria e prática descobri quão boa seria a minha alfabetização com o aproveitamento da minha concepção de mundo e do ser social que sempre fui. Como muitos, fui receptor e hoje em construção como um sujeito crítico e reflexivo, direciono meu interesse pedagógico às metodologias utilizadas para uma fase tão importante da vida de um indivíduo, aquisição da leitura e escrita.

Historicamente a alfabetização é tão antiga quanto quem inventou a escrita. Segundo Cagliari (2010, p.14) “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito”. Na Idade Média quem sabia ensinava a quem não sabia ler a partir do valor fonético das letras do alfabeto. Com o passar do tempo houve aparecimento de livros impressos e com eles, uma variedade de representações gráficas. A preocupação com a alfabetização ganhou ênfase no Renascimento, dando sequência ao surgimento das primeiras cartilhas. Com a Revolução Francesa nasce a responsabilidade com a educação, tornando a alfabetização matéria escolar. O modismo das escolas que ensinavam a ler e escrever se alastrou pelo mundo. Ler e escrever hoje ainda são atividades pertinentes à escola, e o novo desafio agora é alcançar uma alfabetização que possibilite a formação de sujeitos socialmente ativos. Para isso, precisamos estar preparados para possibilitar que esse processo aconteça de forma reflexiva.

Assim, no Capítulo 1 deste trabalho, trataremos dos *Recortes Históricos sobre a Alfabetização no Brasil*, apresentando o seu percurso e os processos que a alfabetização caminhou, dentre os séculos XVII ao XX. Reconhecendo historicamente os processos da alfabetização em tempos diferentes, permitirá

reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita inseridos na alfabetização, além de possibilitar o reconhecimento histórico do nosso país atrelado a essa temática.

O Capítulo 2 trata, em minúcias, sobre *Procedimentos Didáticos*. De que forma foram procedidas as metodologias de ensino e quais processos percorriam para alcançar os objetivos esperados. Dentre as metodologias de ensino apresentadas destacamos formas tradicionais e contemporâneas dos processos de ensino-aprendizagem.

O Capítulo 3 é compreendido pela pesquisa e todo o processo. O que se pretendeu investigar, a forma como a pesquisa se desenvolveu, as inquietações, reflexões sobre o ato de alfabetizar a partir da análise de diários de bordo. A partir de análises dos diários de bordo desenvolvidos durante dois semestres de observação em duas turmas do 1º ciclo do ensino fundamental, buscou-se investigar quais as práticas alfabetizadoras utilizadas. Divididas em categorias, Leitura, Escrita e Ditado, esse trabalho apresenta registros do cotidiano em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

Por fim, nas Considerações Finais há uma reflexão sobre o papel do professor, em especial o professor alfabetizador em sua prática cotidiana.

1. RECORTES HISTÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Não é fácil relatar as práticas educativas brasileiras. Principalmente se tratando dos períodos iniciais. Seja pelo fato de termos que decompor o que não vivemos no passado do “Novo Mundo” ou por sabermos que, apesar de não termos vivido esse começo, enfrentamos cotidianamente o que talvez sejam resquícios desse velho tempo. É necessário nos apropriarmos da história que nos gerou e nos pertence.

Ao tratarmos sobre o prelúdio alfabetizatório no Brasil, é elementar compreendermos o processo no qual foi construído. A pluralidade étnico-cultural em nosso país existia antes mesmo da chegada dos portugueses em terras sul-americanas. A disparidade das línguas indígenas, encontradas no período colonial, retrata a multiplicidade dos povos desta terra. Dentre elas, as mais conhecidas foram o tupi e o guarani. Com a colonização europeia, além dos portugueses, também se fizeram presentes nas novas terras, franceses, holandeses, espanhóis, alemães, entre outros. Dentro da multiplicidade linguística preexistente no Brasil e as novas oriundas da Europa, também chegaram, junto com escravos negros, diversos dialetos africanos (PAIVA, 2007; PEDRO, 2008; VEIGA, 2007).

Apesar da heterogeneidade desse cenário multicultural, os valores principais no Brasil seriam lusitanos: “os portugueses, vale lembrar, não tinham somente ambições mercantis e trouxeram para o Novo Mundo suas tradições políticas, religiosas e culturais.” (VEIGA, 2007, p.50) A participação da igreja na educação colonial, além de ser justificada pelos interesses messiânicos, conjecturada na formação Igreja-Estado, igualmente vinculava interesses econômicos e políticos dos portugueses.

Vieram emissários de várias ordens religiosas para o Brasil. Dentre tais, o destaque foi para os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, fundada por Inácio Loyola em 1534, sendo este o grupo mais importante, categoricamente missionário.

1.1. SÉCULOS XVI AO XVIII - Escolas de ler, escrever, contar e cantar.

A alfabetização tem sua narrativa. Seus valores advêm de processos sociais, históricos, culturais, temporais. No Brasil, não há um corpo histórico, nem pesquisas bem fundamentadas que descrevam detalhes cronológicos sobre o tema alfabetização nos séculos XVI até XVIII.¹ O pouco de registros que possuímos sobre o assunto findado em nossa história, pontua-se com o marco inicial, na chegada dos jesuítas. Os primeiros concessionários da Companhia de Jesus, ordem religiosa atuante do Brasil colonial, desembarcaram no Brasil em 1549, representados pelo Padre Manoel de Nóbrega. Logo, “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar.” (PAIVA, 2007, p. 43). Seria esse o começo do legado de três séculos de educação.

A alfabetização não chega com o intuito de simplesmente de instituir a aprendizagem da leitura e escrita aos que desejam aprender, mas como sobreposição à cultura preexistente, indígena. Não existia uma língua oficial, quiçá costumes e práticas religiosas oriundas do catolicismo. A intenção religiosa subjacente ao interesse em alfabetizar os povos desta nova terra não era apenas religiosa. Representantes da Igreja Católica tinham a missão de levar ao mundo o catolicismo, numa disputa com o protestantismo de Lutero, fomentando uma padronização cultural, aos moldes sociais da moral cristã.

Ora, trazida como inserção cultural, inicialmente pensada para os índios, a escolarização revelava-se a princípio como implante da cultura portuguesa. Essa configuração, pautada na colonização, pressupunha antes da aquisição da leitura e escrita, doutrinar. Paiva (2007, p.43) nos remete a esta reflexão: “o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? [...] As letras deveriam significar adesão plena à cultura portuguesa”.

Tão forte o conhecimento letrado, que uma vez adquirido, serve como forma de dominação, a implantação de uma cultura aplicada através da língua e letra. O colégio jesuítico tinha seu papel, “baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa”. (PAIVA, 2007, p. 45). A escola e o uso das letras objetivava a adesão à cultura portuguesa embasada pelos

¹Nas palavras de Silva (1998, p. 52), “a história da educação brasileira não faz parte das cousas memoráveis impressas, e muito menos a história da alfabetização - da leitura e da escrita - no Brasil”.

preceitos religiosos cristãos. Transformando, moldando os costumes indígenas por meio da linguagem religiosa, sendo esta, uma ferramenta refinada às pretensões de dominação.

Os jesuítas baseavam-se no *Ratio Studiorum*, o método pedagógico que deliberava o currículo dos colégios. As práticas educativas norteavam-se pelo desenvolvimento de costumes conforme os moldes do comportamento europeu. Em busca de formar um povo de caráter “civilizado”, os jesuítas recorriam a táticas incomuns à convenção eclesiástica. Conforme Veiga (2007, p.57), “[...] os padres combinaram escrita, expressão corporal e oralidade nas ações educativas, chegando a aprender o idioma dos índios [...]” Através da oralidade, eram ensinados no idioma brasílico. Utilizando métodos que faziam parte do cotidiano dos nativos, os atraíam com o uso da dança, canto e a música. A língua usada pelos povos indígenas, a materna, evidenciava-se pela oralidade. O primeiro material² escrito foi produzido pelo jesuíta José de Anchieta.

Podemos imaginar quais as condições de acesso à cultura letrada, refletindo sobre os atos da coroa portuguesa referentes ao acesso de materiais para produção escrita, quando Moll (2006, p.12) pontua as seguintes atuações:

[...] o Alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; o Alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil e o Aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, lembramos a ordem do governo português, em 1747, para destruir e queimar a primeira gráfica da colônia.

Provavelmente, apenas a autarquia e os jesuítas tinham acesso aos instrumentos de ensino. Evidenciando, mais uma vez, a monopolização da educação por meio da religiosidade, manifestada por um controle ao acesso de materiais dos que não frequentavam os ambientes educacionais.

Nos colégios jesuíticos, inicialmente pensados para os índios, seus alunos “[...] eram alfabetizados na língua portuguesa por meio do tupi-guarani e aprendiam catequese, aritmética e canto, além do manejo de instrumentos musicais.” (VEIGA, 2007, p.60) Com o passar do tempo, tais exigências foram desviadas. A língua passou a ser percebida como objeto transformador que transcendia a dominação,

²Segundo Veiga (2007, p.57), “a primeira gramática tupi-guarani da nossa história, a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*”.

um instrumento hierarquizador e diferenciador, capaz de refletir a forma como a sociedade estava dividida, de raras mobilizações sociais.

Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar o grau de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha. (PAIVA, 2007, p.44)

Aos filhos dos colonizadores era oferecida instrução em gramática latina, baseada nas escolas jesuíticas europeias. Aos letrados, a delegação dos papéis principais e a regência de ofícios.

É importante salientar que outra ordem religiosa oriunda do cristianismo também levantou escolas de ler e escrever. A participação dos integrantes da ordem de São Francisco de Assis teve seu papel na instrução alfabetizatória do período colonial, antes mesmo da chegada dos membros da Companhia de Jesus. Conforme Veiga (2007, p. 64), “os franciscanos trabalharam tanto entre os índios – na catequese e ensinando a ler e escrever, a fazer contas e a cantar - quanto na formação de membros da ordem e na educação de leigos.” No entanto, a supremacia jesuítica no campo educacional usurpou a historicidade, singularizando as demais participações.

Após três séculos de institucionalização do ensino religioso, a Companhia de Jesus é expulsa dos territórios sob domínio português. Na segunda metade do século XVIII se caracterizam novos moldes de educação, dando espaço para o novo, o período de laicização da educação.

1.2. SÉCULOS XVIII E XIX – Proclames da alfabetização

Com a expulsão da Companhia de Jesus, segundo as ordens do Marquês de Pombal, um regime administrativo passa a nortear o que antes era monopólio jesuítico, a educação. O novo formato de ensino é inspirado nos ideais iluministas de liberdade, igualdade, fraternidade, que se contrapunha ao caráter conservador da Igreja. A escola se transformou em uma instituição sob controle e responsabilidade do Estado.

Nesse percurso de transição e formalização de um novo cenário educacional, o Estado adquire uma posição autônoma. Esse processo não foi organizado de imediato. Durante o século XVIII, o Brasil sofreu uma desorganização no que tange à demanda para o número de escolas. Foram criados cargos de professores régios e diretor de estudos. O salário oferecido aos professores era baixo e essa desvalorização causou desinteresse por parte dos profissionais. Além do mais, ficava na responsabilidade dos professores proverem um local para formar a escola e só depois ter um retorno do Estado, quando, segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 27), “requisitavam do governo o pagamento pelo ensino.” Os que podiam, pagavam professores particulares, ou aprendia-se com alguém que tivesse qualquer desenvoltura para o ensino.

O Brasil passou por intensas mudanças durante o século XIX, sobretudo no campo organizacional político e social. Na primeira metade desse século, deixamos de ser colônia e passamos a ser independentes de Portugal. Ao se tornar Império, as capitanias passaram a ser chamadas de provinciais. Na segunda metade do século, proclamamos a república e entramos em regime federativo, formado por um governo nacional.

A escola só passa a ter caráter institucional no século XIX, acelerada pela presença da coroa portuguesa no Brasil. O rei D. João VI iniciou ações voltadas a instrução do ensino primário, uma das quais foi a adoção do método mútuo. Assim, “diferentes modos de organizar as aulas e transmitir conteúdos caracterizaram as escolas elementares no período imperial: o individual, o simultâneo, o mútuo ou misto – todos fundamentados na memorização” afirma Veiga (2007, p. 169). O método mútuo já vinha sendo empregado na Europa e no Brasil, foi erguido como uma opção a ser adotada no reinado de D. João VI. Apesar de ter sido aceito pelo rei, só se estabeleceu de fato no Império.

Proclamada a independência, foi fundada a primeira Constituição Federal do país, a de 1824. Nela, D. Pedro I, imperador, prevenia por uma lei³ a aceitação legal do método mútuo. Tratava-se de um sistema de ensino no qual a sala era dividida em grupos. Os que tinham maior habilidade na aprendizagem instruíam os demais, podendo ser descrito como um método de monitoramento. De acordo com

³A lei de *primeiras letras*, sobre do método do Ensino Mútuo é referida segundo informações do livro “História da Educação brasileira” de Ghiraldelli Junior (2009, p.28), “em outubro de 1827”.

Moll(2006, p.16), “a situação da escola elementar mantém-se praticamente inalterada na primeira metade do século XIX. [...] Neste período, [a educação] baseia-se no método Lancasteriano [também chamado de mútuo]”. Sem uma transformação profunda, o ensino permanecerá configurado aos moldes desse sistema até a segunda metade do século.

Na segunda metade do século XIX, método mútuo sofrerá alterações a partir das queixas dos profissionais da educação, “em razão da crítica pedagógica à utilização dos monitores e à importância do ensino direto por professores qualificados” (VEIGA, 2007, p. 160). Em seguida, se propaga a utilização do método simultâneo, também conhecido como misto, cujas características se assemelham ao mútuo, só que formado por subgrupos. Toda vida, havia uma relação mais direta com o professor. Mais tarde, no final da década de 70, o então ministro Leôncio de Carvalho proclamou um decreto⁴ que fundava a educação atada à prática de liberdade. Ghiraldelli Jr (2009, p. 30), aponta que “[...] a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem”. Dentro desses padrões de “liberdade”, foram criados exames, tidos como rigorosos, para avaliar os alunos. Livre de método institucional legal, aberto a novas “experiências”, a contra ponto presa ao sistema de avaliação quantitativo, assim caminhava a instrução elementar desse século.

Durante curtos períodos são lançadas formas, cada vez mais “modernas”, de alfabetizar, cruzadas por métodos de ensino. Receitas que nascem com a intenção de trazer novos rumos para alcançar uma metodologia que sustentasse a efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita. A cartilha chega com força nesse período. Veiga (2007, p.177) descreve o “método Castilho ou método repentino [que] fazia-se pelo conhecimento das letras do alfabeto, sílabas, palavras e frases”. O método João de Deus, cartilha feita pelo português João de Deus que seguia a lógica da silabação. Outro método que integra o conjunto dos evidenciados na segunda metade do século XIX foi o intuitivo e as “lições das coisas”.

Após as cartilhas, o uso da silabação passou a ser mais frequente do que o sistema alfabético, famoso abecedário (ABC), dando origem, no final do século, ao método sintético, conhecido até hoje. Cagliari (2009, p. 27) o descreve como “o

⁴ “Decreto 7.247 de 1879”, de acordo com o livro *História da Educação Brasileira* de Ghiraldelli Jr (2009, p. 30)

método [que] parte do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

Mudanças no modo de raciocinar sobre a aprendizagem vão ganhar reflexões intensas no final do século. São os movimentos denominados “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, apontados por Ghiraldelli Jr. (1985 apud Ghiraldelli Jr, 2009) e Moll (2006). Tais movimentos tem como preocupação o funcionamento da escola e as práticas pedagógicas adotadas. O século se encerra com mudanças que movimentaram aspectos como o sentido da infância, a preocupação com a ineficácia escolar e com o sujeito principal, o aluno.

1.3. SÉCULO XX – Alfabetização e a nova pedagogia

O século XX, então, dá continuidade aos novos pensamentos e abordagens pedagógicas que emergiam no final do século anterior. Além do mais, aspectos como planejamento urbano e social aparecem como reflexo do capitalismo na forma de vida das pessoas. Dentro das expectativas como moradias, saneamento, pavimentação de ruas, a escola torna-se um apresto urbano. Inclusa nessa resignificação, a escola passa a ser considerada como um local que tem por responsabilidade a instrução e formação de cidadãos.

Estudos feitos para averiguar a situação da educação no país indicaram, à época, um alto índice de analfabetismo no Brasil, o que rendeu queixas que movimentaram ideologias no campo educacional. Seguindo a linha do “otimismo pedagógico”, Ghiraldelli Jr (2009, p.33) reporta-se a ideia de que:

Não era prioridade apenas a abertura de escolas, mas, como diziam os livros que chegavam, era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a pedagogia.

O que nos leva à conclusão de que a mudança era uma necessidade estrutural estética, bem como, intelectual e ideológica.

Se institucionalizarmos um novo método no Brasil, o analítico, apesar de ter bases teóricas desenvolvidas por Nicolas Adams em 1987⁵, ganha evidência no século XX. Cagliari (2009, p. 27) aponta que “[...] o método analítico, que vai assumir importância maior da década de 1930, quando a psicologia passa a fazer teste de maturidade psicológica [...]”. O método analítico assume seu papel na escola em confronto com o sintético, numa disputa partidária dos adeptos aos respectivos. Em seguida, começam surgir cartilhas formadas pelo método sintético juntamente com o analítico. Essa junção foi denominada de método misto, advindo ser o método mais usado para o ensino e aprendizagem nesse século.

Dentro do conjunto de métodos, aparece no começo do século o método montessoriano, adotado por algumas poucas escolas do Brasil. De acordo com Veiga (2007, p. 220), “a pedagogia montessoriana parte do princípio da auto-instrução, cabendo ao professor interferir minimamente, já que a base da aprendizagem são o ambiente escolar e o material pedagógico”. O que pressupunha uma estrutura escolar dentro de um padrão predeterminado no atendimento das necessidades dos alunos.

A escola nova nasce da indignação de avanços, bem como da necessidade de instauração de ambientes qualificados. O escolanovismo nota a criança como um ser sociocultural, o professor, um orientador/mediador, e a escola, um espaço que tem por obrigação responder às necessidades do aluno. Veiga (2007, p. 232) expõe que, “as pedagogias novas negaram (...) [a] dinâmica social elementar ao individualizar diferenças e interpretar a criança segundo padrões biológicos, psicológicos e antropológicos aferidos matematicamente”. Diante das concepções escolanovistas, a criança deixa de ser compreendida como um adulto em miniatura, diferentemente do perfil em que era figurada pela educação elementar. Apesar de todas essas descobertas e novas formas a respeito do papel da criança na sociedade, as práticas na sala de aula continuam aos passos dos processos de monta e desmonta, ou seja, no caminhar do sintético-analítico.

As décadas seguintes foram marcadas por movimentos cruciais a favor da educação. Uma das principais foi a criação do Ministério da Educação e Saúde

⁵De acordo com Barbosa (1994, p. 50), Nicolas Adams justificou seu ponto de vista da seguinte forma: “quando se quer mostrar um casaco para a criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os bolsos, os botões, a manga do casaco. O que se faz é mostrar o casaco e dizer para uma criança: ‘isto é um casaco’”.

Pública, em 1930, pelo então Presidente da República Getúlio Vargas. Logo mais, passaria a ser o Ministério da Educação e Cultura. O primeiro ministro da nova secretaria, Francisco Campos, diante de suas atribuições, criou o Conselho Nacional de Educação⁶ e Estado Novo em 1931.

Mesmo com o fim do Estado Novo, em 1945, as novidades no âmbito educacional permanecem frequentes. Em 1959 surge a Campanha em Defesa da Escola Pública e, por consequência, a publicação do Manifesto de 1959 (na verdade documento existente desde 1932), que elencava exigências de ensino público pautado nos direitos coletivos e igualitários. Nos anos 60 a Campanha de Defesa da Escola Pública chega aos setores populares e ganha força. Ideologias com bases intelectuais inspirados em diferentes eixos – liberal, liberal conservador e socialista – norteavam o movimento. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1981 foi tida como o ápice do movimento escolanovista. (GHIRALDELLI, 2009; VEIGA, 2007)

Na segunda metade do século XX surge uma nova perspectiva sobre a alfabetização, na qual é revelada uma preocupação com os sujeitos da alfabetização. Análises do modelo que circundava as escolas, e dos métodos adotados foram abordadas a partir das concepções freirianas de ensino. Nasce, um novo pensamento sobre a prática pedagógica, inspiradas em Paulo Freire, definida por uma educação de base crítico-reflexiva, definida por sujeitos envolvidos nas ações do ensino-aprendizagem (professor, aluno e sociedade). GhiraldeLLi (2009, p. 107), explica que essa concepção “deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para ‘conscientização do homem brasileiro’ frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política”. Para isso, seria indispensável que a educação se desvinculasse do convencionalismo e se baseasse na autonomia, consciência crítica a partir de problematizações da vida do estudante. Perante as novas reflexões, o professor se tornaria, para além do transmissor de conhecimentos, também um educador, facilitador engajado na prática de uma educação como ato político. Infelizmente, a atuação de Freire, dentre outros intelectuais, foi detida com o golpe militar de 1964. O Brasil entrou em estado de Ditadura Militar e a deportação de Freire o distanciou do seu país, mas levou suas ideias para o mundo.

⁶ Veiga (2007, p. 257), explica que, “o conselho Nacional de Educação constituía um órgão consultivo destinado a assessorar o ministro”.

Chegou ao Brasil, na década de 70, a teoria de Jean Piaget, epistemólogo suíço que influenciou as compreensões pedagógicas, antes jamais discutidas. Responsável pela teoria do desenvolvimento cognitivo e moral da criança, disponibilizou para a educação resultados de uma pesquisa que “[...] colocou nas mãos do professorado uma determinada interpretação do desenvolvimento da criança em fases cronológicas [...]” (GHIRALDELLI, 2009, P. 129) O interesse dos visionários da educação em relação à compreensão piagetiana respondia muito bem ao escolanovismo.

Houve um aumento significativo nas produções literárias, principalmente com temas relacionados à psicopedagogia. Mais do que teorias de desenvolvimento, discussões sobre ensino-aprendizagem ou novas “técnicas” educacionais, a década de 70 é marcada por debates em torno do diretivismo e não-diretividade pedagógico. O diretivismo é método científico baseado na aprendizagem através de resolução de métodos, por parte dos alunos, que seriam instruídos por professores. Diferentemente do diretivismo, que fazia uso do domínio, o não-diretividade instruída através da liberdade, respeitando as fases descritas por Piaget. Para Ghiraldelli Jr (2007, p. 135) o não-diretividade:

Era uma pedagogia do fazer tudo, coletivamente, mas em função da liberdade, não em favor da clausura, não no sentido de alimentar as ditaduras e a homogeneidade coletivista. Era uma prática livre para se viver em sociedades livres, viver coletivamente sem deixar de desenvolver sua individualidade.”

O não-diretividade era sustentado pela liberdade do indivíduo sobre seus pensamentos, em função das especificidades que cada um possui. O impasse entre as duas correntes estava envolvido pela não compreensão do sentido de liberdade proposto.

Um novo pensador emergia nos anos 80 e 90. Lev Vigotsky sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual da criança ganhou estima entre os profissionais da educação. Para Ghiraldelli Jr. (2009, p.181), Vigotsky “estaria mais propenso a incentivar a ideia de uma escola que não viesse esperar a maturação de fases de desenvolvimento, mas que viesse estimulá-las.” Para o psicólogo era fundamental o estímulo através das interações sociais, sendo a criança fruto do meio em que vive, um ser cultural e por isso resultado dessas relações. Como de praxe, as teorias

Vigotskyana e Piagetiana se tornaram objetos de disputa, tratando-se da relação da criança com o meio.

O final do século XX é assinalado pelo alto índice de analfabetismo no mundo. O fracasso escolar é justificado por pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dados oficiais divulgados em 1976, “estimavam em 800 milhões o número de adultos analfabetos no mundo.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 18) A preocupação pelo alto índice de analfabetismo, levou a UNESCO a incentivar iniciativas, por parte dos pesquisadores, de programas para erradicação do analfabetismo, com perspectivas de premiações para os que alcançassem tais metas. Também, a organização institucionalizou o dia 8 de setembro como o Dia Internacional da Alfabetização. Além da institucionalização do dia, foram incentivadas iniciativas de programas para erradicação do analfabetismo, com perspectivas de premiações para os que alcançassem tais metas. (BARBOSA, 1994; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999)

O alarmante índice reconhecido por uma entidade universal, UNESCO, sobre analfabetismo levou o mundo à mobilização da reflexão sobre a educação, em especial a alfabetização. Tais problemáticas levaram vários estudiosos a investigar a aquisição da leitura e escrita.

Na década de 90 a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (escrita em 1979), das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ganha destaque entre os professores e instituições educacionais. Influenciadas pelas pesquisas de Jean Piaget, as autoras investigaram o processo de aprendizagem de crianças, nos presenteando com o resultado das suas observações. Entre elas, os níveis das fases de aprendizagem, denominadas como hipóteses da escrita, indispensável na percepção da fase de desenvolvimento que cada criança se encontra. Esses resultados transformariam nossa concepção da aprendizagem da leitura e escrita, invertendo o ato de alfabetizar como uma construção contínua.

2. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

“As práticas sociais evoluem em função de circunstâncias e necessidades sociais e econômicas. As mudanças sociais e econômicas em um país provocam a criação de novas práticas culturais, que vem responder às questões colocadas pelas novas circunstâncias.”

Barbosa (1994, p.44)

Como pudemos observar no capítulo anterior, a história da alfabetização brasileira é marcada pela metodização do ensino. A aprendizagem da leitura e escrita tornam-se elementos essenciais da escolarização. O que exigiu do sistema de ensino ações que visassem preencher as necessidades da aprendizagem do coletivo através de métodos pedagógicos.

Nesses mais de 200 anos de instrução pública de ensino, choeram metodologias, que defendidas pelos seus seguidores, apostavam na garantia da aprendizagem dos alunos através do passo a passo. Essas “receitas” de alfabetização perduraram durante anos, até que surgiram outras possibilidades de ensino-aprendizagem que passaram a desconsiderar os métodos de alfabetização, valendo-se de processos de aprendizagens.

A aquisição da leitura e escrita se tornou um fator de necessidade. Com o desenvolvimento contínuo das novas tecnologias, emerge a precisão de um contingente que tivesse o mínimo de instrução possível para desempenhar atividades de um novo mundo, globalizado. Com isso, também a urgência de qualificação no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos tradicionais de alfabetização foram, e talvez ainda sejam, protagonistas das salas de aula. A aprendizagem, desenvolvida através de estímulos visuais e respostas sonoras, ocorria por meio de exércitos de memorização e treinos.

Os métodos que traziam consigo garantias de uma alfabetização sequencial, em que precisava ter um ponto de partida e chegada, passaram a ser questionados. Sempre se criavam outro método que substituiria ou se juntaria para alcançar os objetivos desejados. Como uma receita de bolo precisa de ingredientes e etapas para o processo acontecer, a alfabetização tradicional também necessitava de fases, nesse caso metodológicas. Um dos primeiros foi o método mútuo, seguido dos métodos sintéticos, analíticos, entre outros. Apesar de tantas fórmulas para se alfabetizar, os resultados não contemplavam o que se esperava do domínio da lectoescrita. E novas discussões surgiram, novas concepções de ensino e, talvez, novas práticas.

2.2. O MÉTODO MÚTUO DE EDUCAÇÃO

Desenvolvido por André Bell, o método que mais tarde seria denominado de método mútuo, só ganhou repercussão após Joseph Lancaster retomar as ideias de Bell. Posteriormente incidiram conflitos entre Bell e Lancaster, ambos ingleses, a respeito do reconhecimento teórico. Essa disputa reconheceu o método como Lancaster-Bell, já que houve contribuições dos dois estudiosos. Mais tarde, esse método passou a ser reconhecido por outras nomenclaturas, como: método lancasteriano, método monitorial ou ensino mútuo (como já havia sido dito antes).

Como Portugal vivia sobre influências da Inglaterra, o primeiro método adotado após a descolonização portuguesa, utilizado pela escola imperial brasileira, no século XIX, foi o método de ensino mútuo. A educação republicana de nosso país também foi composta por esse modelo de ensino, que perduraria por meio século.

O ensino mútuo era organizado por um professor, alunos-mestres e um número alto de alunos. Barbosa (1994, p. 17), descreveu o processo no qual “se delegava às crianças mais adiantadas no processo a tarefa de ensinar os companheiros, auxiliando o professor”. Chamados de monitores, os alunos que se destacavam na aprendizagem eram escolhidos pelo professor e recebiam do mestre instruções especiais para exercer a monitoria.

O professor desenvolvia um trabalho de supervisão, indo às mesas averiguar o trabalho desenvolvido pelos monitores, o que tornava o método vantajoso do ponto

de vista financeiro. Em uma única sala poderia conter números altos de alunos, que seriam ordenados pelos monitores e estes por um professor.

Dentro de uma única sala, cujo tamanho era adequado para a quantidade de alunos, havia 8 tipos de classes, cuja divisão era de acordo com o conhecimento de cada aluno. Portanto, poderia em uma única classe ter alunos de diferentes idades, contanto que tivessem na mesma etapa de aprendizagem.

Na aprendizagem de leitura e escrita, dinamizava-se o tempo e organizava-se tudo sistematicamente. Em pequenos subgrupos e com a monitoria de um aluno-mestre, a aula comportava:

[...] uma leitura intensiva, evitando a perda de tempo e mantendo a atenção [...] Eles utilizavam a nova soletração, distinguindo a fonética das consoantes, dos sons e das articulações; fazendo as leituras de palavras ou de pequenas frases desde as primeiras lições [...] (LESAGE, 1999, p.10)

Essas práticas metodológicas eram bem articuladas e estruturadas, mas feitas de forma automática, exigindo a ação mecânica dos indivíduos inclusos no sistema de ensino.

2.3. SINTÉTICO, ANALÍTICO E MISTO: a passos de valsa.

Sintético, analítico ou misto, todos esses métodos tradicionais tendem a tratar a alfabetização como um processo de transmissão de informações, no qual o aluno acumula informações externas. Através de exercícios que tendem a tratar a escrita como um código de transcrição da fala, por meio de unidades isoladas.

O desenvolvimento do método sintético se dava por um percurso de atividades (treinamentos de montagem de palavras) e era finalizada pela fixação do ato de ler e escrever. O aprendiz fazia o reconhecimento das letras, seguindo a ordem das vogais para consoantes. Após ter adquirido conhecimento das letras do alfabeto, casavam-nas formando famílias ($b+a = ba$). O terceiro passo era juntar as sílabas para compor palavras, primordialmente monossilábicas ou dissílabas ($ba+ba = baba$). Mais tarde, era estimulada, através de exercícios, a formação de pequenas frases com sentidos desvinculados da realidade do aluno (A baba de Bia babou a bica). Morais (2012, p.28), explica que “no grupo sintético, há três correntes ou tipos de métodos principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos”. Além do passo a

passo já descrito acima, o professor poderia subdividir o método de acordo com seus interesses pedagógicos. No alfabético, o exercício acontecia com a junção de letras para formar sílabas; no silábico, através das sílabas, unidades principais, formavam-se palavras e no fônico é proposto o reconhecimento dos sons das letras, partindo das vogais para consoantes.

As atividades são organizadas de acordo com grau de dificuldade: quando um sujeito passava pela fase de uma lição e a desenvolvia bem, iria para etapa a subsequente. Era comum encontrar exercícios que vinculavam as sílabas estudadas a imagens, corriqueiramente poderia se deparar com o desenho de uma xícara na “família” da letra “x”.

O método analítico, ao contrário do sintético, parte de unidades maiores para menores. Através de palavras, frases e até pequenos textos, o aprendiz era estimulado a memorizar e depois da memorização começava o desmembramento do texto em frases, em palavras, em sílabas e em letras. Morais (2012, p. 29) também pontua correntes do método analítico, que são: “a palavração, a sentencição e o método global”. A palavração está relacionada com atividades de cópias, memorização, tendo em vista o reconhecimento gráfico das palavras; a sentencição reparte as sentenças já memorizadas em palavras para serem lidas e escritas em outros contextos; no global, as crianças gravavam textos e períodos, muitas vezes sem valor literário, escolhiam algumas palavras para o desmembramento em sílabas e letras. As três correntes, se assim podem ser chamadas, não divergem entre si categoricamente. Todas utilizam a memorização e, após conseguirem identificar as palavras memorizadas, racionam em frases, palavras e letras.

Há autores que tratam o método global como sinônimo do analítico. A exemplo de Mialaret (1968, 79 - 120), que em seu livro *A aprendizagem da leitura* faz menção ao método analítico, sistematizando o processo em detalhes, denominando de método global. Também Barbosa (1994, p. 58), ao se referir ao método analítico, propõe a terminologia “global” como alternativa. É perceptível na reflexão desses autores que se trata de um mesmo processo, apenas com a mudança da nomenclatura.

Entre os defensores do método sintético e do analítico, também havia os que aproveitassem um pouco dos dois. Dessas discussões, surge o método misto ou

eclético, que é a conexão do sintético e analítico. Partia-se “de palavras-chave que são destacadas de uma frase para, logo a seguir, realizar sua decomposição em sílabas, compondo-se com estas sílabas novas palavras.” (BARBOSA, 1994, P. 55)

Além de tradicional, os métodos apresentados acima também são considerados cartilhescos, por serem propagados através do material didático referente a cartilhas.

2.4. A CARTILHA E A ALFABETIZAÇÃO

A cartilha é um instrumento que precedeu a alfabetização. Era usada pelos jesuítas antes mesmo da institucionalização da escola. Por isso, seria impossível tratar a alfabetização em seus recortes históricos e processos metodológicos e não descrevê-la.

Tratando a historicidade da cartilha, Cagliari (2007, p. 53) nos explica que “a [nomenclatura] ‘cartilha’ era um diminutivo de ‘carta’ porque antigamente se usava o método das cartas para alfabetizar. Essas ‘cartas’ eram tabelas com diferentes padrões silábicos”. O que não mudou muito com o passar do tempo, já que ela passou a comportar diferentes processos para alfabetizar. Havia cartilhas que se constituíam por procedimentos sintéticos, analíticos e até mesmo mistos.

O material conduzia a criança ao aprendizado das primeiras letras. Além das atividades de silabação, processos de monta e desmonta continha atividades de cópias e ditados. Também havia desenhos que a ilustravam de acordo com a lição.

Dentre as cartilhas mais conhecidas, estava a de João de Barros (1496-1571), a de Antonio Feliciano de Castilho (1850) conhecida como Castilho, e a de João de Deus (1830-1896). (BARBOSA, 1994 e CAGLIARI, 2009)

A esperança depositada nas cartilhas apeteceu a alfabetização de todos os alunos. Os estigmas em torno da “cartinha” despertou a possibilidade de que ela, por si só, desse conta da aprendizagem de todos. Os resultados não poderiam ser diferentes dos referidos por Cagliari (2009, p. 29):

Pode-se dizer que a experiência escolar da alfabetização com cartilhas foi desastrosa. Os dados estatísticos mostram que a escola não consegue alfabetizar mais de 50% de seus alunos. A repetência e a evasão escolar foram sempre um monstruoso fantasma para crianças, pais e professores.

Como os resultados não corresponderam às estimativas esperadas, podemos entender o compreensível: que um único modelo não responderia pelas peculiaridades do alunado.

2.5. CONSTRUTIVISMO E A DESMETODIZAÇÃO DO ENSINO

O biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, entusiasmado com a física relativista e com a mecânica quântica, refletiu epistemologicamente sobre ambas com bases na psicologia e na filosofia, criando um novo conhecimento sobre a constituição do sujeito através das interações sociais. Na definição de Becker (1994, p. 89):

Construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas [...]

Diante da teoria desenvolvida por Piaget, o pensamento move-se por um conhecimento fundamentado na construção. Que pode ser construído e reconstruído através do contato com objetos, experimentando e vivenciando situações que contribuam para o desenvolvimento de novas ideias pelos sujeitos.

Tendo como base teoria a Epistemologia Genética e os estudos sobre estágios do pensamento infantil de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999), desenvolve uma pesquisa que resulta na produção do livro *Psicogênese da Língua Escrita*. As autoras investigam crianças em fase pré-escolar e descobrem o que antes não havia conjecturado, o processo de construção do conhecimento do ponto de vista da criança.

Em resposta à preocupação sobre os altos índices de analfabetismo, principalmente nos países da América Latina, as pesquisadoras sistematizam às métodos tradicionais de alfabetização. Elas admoestam a atuação mecânica, a falta de preocupação com os conhecimentos prévios e com a reflexão no processo de

aprendizagem. As observações sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, na visão do construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), pressupõe:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Dentro da perspectiva construtivista de aprendizagem, a criança é protagonista na aquisição do conhecimento. Ela formula hipóteses da construção de palavras dentro de uma evolução de análises, através do contato com o mundo. É um sujeito cognoscente, ou seja, capaz de adquirir informações a partir de apropriações do mundo que está inserido.

Tendo em vista a relação que a criança estabelece com o mundo que precede o ambiente escolar, por isso desenvolve ideias relacionadas ao espaço cultural que não podem nem devem ser ignorados. Esses contatos podem ser exemplificados pelo desenvolvimento da língua materna (ela não vai a escola para aprender a falar), e em relação ao mundo letrado, através do contato com de jornais, outdoor, embalagens e até mesmo etiquetas.

Por razões já elucidadas, podemos dizer que a leitura e escrita é um processo construindo pela criança. Seguindo essa linha de raciocínio, Pausas e colaboradores (2004, p.18) declara que “[...] a capacidade e a necessidade dos alunos de pensar sobre o que leem e escrevem, e o trabalho dos professores é lhes facilitar a compreensão da realidade mediante a educação do pensamento.” Não é uma aprendizagem sem mediação que se promove, mas uma aprendizagem em que os alunos utilizarão as ideias que já tem sobre um determinado assunto. O que compete ao professor é nortear esse processo de construção, sabendo intervir nas ideias desenvolvidas pela criança e instigar novas formulações.

O processo de aprendizagem cognitivista, pesquisados por Ferreiro e Teberosky, trouxeram contribuições inéditas para compreensão evolutiva aquisitiva. Foram detectados estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético de compreensão.

Na fase *pré-silábica*, a criança não compreende que a escrita é a representação da fala. Primordialmente, não diferenciam o desenho da escrita, produzem das garatujas (traços ou ondas contínuos na tentativa de “imitar” a escrita), constroem palavras inventadas ou letras junto com números. Ainda nessa fase, deduzem que as palavras estão relacionadas ao objeto, acham que precisam utilizar mais palavras para escrever boi, que é um animal grande, e menos palavras para escrever rato, por ser pequeno (denominado de realismo nominal).

A fase *silábica* é constituída de grandes descobertas. Nela, a criança começa a perceber os sons das palavras e a relacionar partes orais às partes escritas. Dentro dessa fase há variações denominadas de *silábica quantitativa*, quando a criança não atribuiu valor sonoro, apenas na quantidade (MÁGICA = TBI) e *silábica qualitativa*, quando o valor sonoro é distinguido (MÁGICA = AIA ou MJA).

A fase *silábica-alfabética*, considerada uma fase de conflito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; MORAES, 2012) por ser uma etapa em que a criança descobre que é necessário mais letras do que havia formulado antes para escrever. Ao inquietar-se com essa mudança, ela entende que para cada som é preciso mais do que uma letra. Para Moraes (2012, p.63), “[...] as crianças que atingem uma hipótese silábica-alfabética já estão, quase em sua totalidade, ‘a salvo’ do fracasso escolar que gera analfabetismo”. O que nos leva a presumir, a partir desse pensamento, quão importante essa fase constitui para a compreensão do sistema notacional e porque ela é tão conflituosa para a criança.

No ultimo estágio, denominado de fase *alfabética*, a criança chegou ao último estágio de concepção som-grafia, se tornou consciente da formação do sistema notacional de escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219), “ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba dos fonemas das palavras que vai escrever”.

O processo de aprendizagem da lectoescrita não se finda com o estágio alfabético. Apesar de ter adquirido consciência sobre a formação do sistema notacional de escrita, não se pode considerar que a criança esteja alfabetizada. Para isso, ela necessita ter o mínimo de domínio da leitura e da escrita. Entra-se em uma nova fase de aprendizagem, onde a gramática deverá ser compreendida. O “erro” passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem. Por isso, é

necessário refletir também sobre o erro, dentro do processo de construção e reconstrução da aprendizagem.

3. A PESQUISA

Durante todo período de 2011, desenvolvi atividade de extensão em duas Escolas Municipais diferentes, como integrante do Programa de Educação Tutorial⁷ (PET) do curso de pedagogia. Em respostas às idas a campo, eram elaborados, por mim e pelas demais bolsistas, diários de bordo. Esses diários eram enviados para o tutor a fim de que ele acompanhasse, através do nosso olhar, a rotina da turma. Essa ida a campo visava à realização de uma pesquisa, que não vingou. O tutor deixou ao nosso critério os diários de bordo, observando que ficaria muito feliz caso fizéssemos⁸ uso dele. Como os diários são ricos em detalhes, usei esses registros de campo para analisar as práticas das professoras das escolas Municipais, isto é, quais “caminhos” das práticas alfabetizadoras estariam percorrendo, se à luz do novo século ou no reflexo dos séculos passados.

As observações foram feitas duas vezes por semana, em dias alternados, exatamente nas terças-feiras e quintas-feiras. Durante esse tempo, minha preocupação foi não ocultar nenhum detalhe da rotina diária das turmas. Meu olhar descrevia o que via de forma mais neutra possível, afinal de contas, até então, não eram meus olhos, mas os olhos de um programa de ensino, pesquisa e extensão, diferente, portanto, do olhar que analisa esses registros no momento desta pesquisa. Ao refazer as leituras dos diários produzidos por mim durante esse ano de observação, revivi detalhes preciosos e refleti sobre o que na época de pesquisa não havia refletido.

3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

⁷ De acordo com o estabelecido na Lei nº 11.180/2005, e regulamentado na Portaria MEC 976 de 27 de julho de 2010, o PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

⁸ Faziam parte do grupo PET, em 2011, 8 bolsistas. Cada uma responsável por fazer observações em uma turma.

Com a pretensão de investigar as práticas alfabetizadoras de professoras de escolas Municipais da cidade do Salvador, a presente pesquisa teve como base metodológica a observação participante.

A observação participante é definida por Haguette (2003, p. 69) como uma “[...] importante técnica de coleta de dados, empreendida em situações especiais e cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais de coletas de dados, tais como questionário e a entrevista”. Por não ter um instrumento direcionador, requer do observador um olhar sensível.

A pesquisa participante possui caráter qualitativo, emerge das ciências sociais. Ela nasceu da necessidade de resultados que tivessem relevância social para além de dados estatísticos, que constasse sentidos considerando elementos como histórico, social, cultural, aspectos esses identitários. Haguette (2003, p.77) explica que:

[...] a observação participante pode ser considerada como a técnica de captação de dados menos estruturada nas ciências sociais. Ela não supõe nenhum instrumento específico para direcionar a observação, tal como um questionário ou um roteiro de entrevista, e, por esta razão, a responsabilidade do seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador salvo, obviamente, naqueles aspectos que são fontes de vieses e que emanam do exterior, ou seja, da própria situação da observação [...].

Ao observador participante é permitido um contato direto com a sociedade, comunidade ou grupo. As relações de proximidade estabelecidas consentem o conhecimento sobre momentos situacionais da comunidade pesquisada, que para um pesquisador “de fora” passaria despercebido. De tal modo, Haguette (2003, p.69) enfatiza “[...] a necessidade de se conhecer em primeira instância o caráter peculiar dos seres humanos, seu comportamento e sua vida em grupo”. Como artifício de colheita de dados é necessário que o pesquisador se torne um nativo ou um “quase nativo”.

O observador participante precisar ter cuidado para não influenciar, nem servir de influência para modificação da realidade comum dos sujeitos. Demo (1995, p.240) lembra que a “pesquisa participante coloca duplo desafio: pesquisar e participar”. Além do desafio principal de se isentar de qualquer posição que o limite a agir como um integrante do grupo, desfazendo-se de qualquer princípio pessoal e se manter neutro ao exótico.

3.1.1. COLETA DE DADOS

O recurso usado para registro de dados foi o de anotações pessoais, fora do ambiente pesquisado. Por isso, pode-se chamá-la, também, de observação participante sistemática, definida por Nogueira (1917, p.102) como uma observação “[...] em geral, acompanhada de anotações e registros que permitem a consideração retrospectiva e a comparação de fenômenos”. O instrumento utilizado para o registro das informações foi uma ferramenta muito pessoal dos antropólogos, chamado de diário de bordo, de campo, ou de pesquisa. Esse diário é apontado por Nogueira (1917, p.102-103) como:

[...] o registro cotidiano e minucioso das observações – acontecimentos, manifestações de comportamento, conversas, estabelecimento de novos contatos, desenvolvimento ou transformação das relações já estabelecidas com elementos da comunidade – se tem revelado um dos mais úteis instrumentos de trabalho de campo, principalmente quando o pesquisador está interessado numa visão de conjunto da organização social e da cultura de um certo grupo.

Para manter esse registro minucioso é importante que o observador não deixe de fazer as anotações no mesmo dia em as observou. O que permitirá a descrição de detalhes que, caso não fosse anotado com o frescor da memória, poderia ser ocultado. Portanto, deve-se fazer desses registros uma rotina imediata e póstuma à observação. Uma vez feito, esses registros, poderão ser consultados sempre que houver dúvidas, necessidade de esclarecimento, além de se manter vivos os fatos anotados.

3.1.2. LEVANTAMENTO DE DADOS

Os dados anotados durante todo o processo de extensão nas escolas, em diários de bordo, foram utilizados para análise desta pesquisa. As leituras dos diários construídos por mim, em situação de observadora participante, foram realizadas para investigar as práticas alfabetizadoras das professoras. Deste modo, a pesquisa chega a uma posição de análise documental, tendo em vista que:

Documentação é a ciência que trata da organização do manuseio de informações. Consiste na coleta, classificação, seleção, difusão e na utilização de toda espécie de informação, compreendendo não só as suas técnicas de estocagem, conservação e de classificação, mas também suas técnicas de uso e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação. [...] Quais quer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) torna-se documentos quando transcritas em suporte material. (CHIZZOTTI, 1995, p.109)

Uma vez registrados, as anotações que compõe os diários são documentos dotados de informações importantes que serviram como fonte de consulta para responder os anseios dessa pesquisa.

É importante e preciso salientar que a observação do cotidiano das escolas e registros em diários não foi feita com a pretensão de recolhimento de dados para esta pesquisa monográfica. A intenção de verificar, através de levantamentos dos dados recolhidos, surgiu após esses dados serem dispensados pelo grupo para quem recolhi, a partir da permissão da utilização desse material por parte das bolsistas.

3.2. AS ESCOLAS

No que diz respeito às escolas e turmas, chamarei a escola do primeiro semestre de Turma 1 (T1) e a escola do segundo semestre de Turma 2 (T2).

As duas escolas Municipais eram conveniadas, uma o espaço foi cedido por uma igreja católica e a outra por um grupo de senhoras religiosas.

A turma 1 fazia parte de uma escola localizada em um centro de comércio, por isso, o público era formado por moradores próximos e filhos de comerciantes da região. O acesso era delicado, para chegar ao andar onde funcionava a escola, necessitávamos subir uma escada em formato de espiral, cujo material era madeira e estralava a cada novo passo dado, dessa forma, também se caracterizava o piso da escola. Em um corredor, as salas eram separadas por divisórias de madeira que não iam até o teto, o que deixava ecos se alastrar por todas elas. O ambiente individual de cada sala era geralmente escuro. Apesar de ter grandes janelas, não eram abertas com frequência, pelo estado do material, desgastado pelo tempo. As cadeiras sempre arrumadas em fileiras organizadas. A mesa da professora, diferente do comum, localizava-se na lateral da sala, de frente para o lado direito dos

alunos sentados, frente ao quadro (segundo a professora era uma maneira de observar melhor a turma). Os lanches eram feitos em outro espaço, nesse mesmo andar, e se diferenciava do perfil do século XVIII que caracterizava as demais partes da escola: tinha piso de cerâmica verde no chão e paredes forradas por um azulejo branco e abrigava ainda a cozinha improvisada rodeada por mesas. Os intervalos eram separados por turma, pois se tornaria um caos se todas as turmas saíssem ao mesmo tempo, o ambiente se tornaria pequeno e desproporcional à quantidade de alunos da casa.

A turma 2 fazia parte de uma escola localizada em um bairro nobre, no entanto o público que a frequentava era das comunidades carentes que cercavam o bairro classe média alta. O acesso para mim era complicado, já que os ônibus não entravam na rua em que a escola está localizada. Eu percorria um trajeto longo e quase deserto para chegar à instituição. A escola era rodeada de grandes prédios, o espaço que a pertencia era térreo e de ambientes variados, como uma quadra de esportes, um pátio interno, áreas externas em contato com árvores e jardins grande o suficiente para pular corda e brincar de pique esconde. Tinha um ambiente interno bem dividido, as salas eram ventiladas, bem iluminadas, e pintadas de azul claro, o que transmitia tranquilidade. A cada novo dia que chegava a escola, as cadeiras tinham um novo formato, entre eles, todas as mesas eram juntadas pela professora e formava-se uma grande mesa coletiva, também dividia a Turma em duas e cada grupo sentava em mesas agrupadas, e até mesmo o modelo habitual, convencional enfileirada. A cantina tinha seu espaço reservado, mas era permitido às crianças usar outros ambientes da escola para fazer seu lanche, no pátio e na área externa.

3.3. TURMA 01 E TURMA 02

Na turma 01, uma turma de 2º ano, foram observados entre o período de 23 de fevereiro a 1º de junho (fora feriados e suspensões), o total de 20 dias, por consequência foram elaborados 20 diários de bordo. As aulas iniciavam às 13h e findava-se às 17h. Fazia parte da rotina da escola uma oração coletiva do Pai Nosso e Ave Maria na área externa das salas. Logo, o que estava marcado para começar às 13h, sempre iniciava às 13h15. Também, era nesse tempo que a diretora ou

coordenadora pedagógica davam avisos. A hora do lanche e recreio da Turma 1 era de 25 minutos, compreendidos entre 14h45 e 15h10. A turma era formada por 26 alunos matriculados, a frequência média era de 23 ou 22 alunos.

Na turma 02, as observações ocorreram entre o período de 15 de setembro a 10 de novembro, durante esse período foram observados 10 dias, contabilizando 10 diários de bordo. Havia 16 alunos matriculados e esses eram alunos de um programa de fluxo (1º ao 4º ano) que a escola havia montado, nele continham crianças que já tinham repetido o ano duas ou mais vezes. As aulas se iniciavam às 13h e iam até 16h45, entre esse período o recreio acontecia das 15h às 15h15 ou 15h20. A frequência média era de 10 ou 12 alunos.

3.4. AS PROFESSORAS

A professora da Turma 1 se formou no magistério, depois fez graduação em Pedagogia em uma faculdade particular do Estado da Bahia. Além disso, fez duas especializações, uma em Alfabetização e a outra em Educação de Jovens e Adultos.

A professora da Turma 2 é formada em Pedagogia por uma faculdade do Estado da Bahia. Também exercia a função de vice-diretora da instituição que trabalhava, além de cursos oferecidos pelo Município sobre Fluxo Escolar.

As duas professoras são professoras da rede Municipal de Salvador (concuradas) e possuem mais de 38 anos de idade e mais de 20 anos de experiência em sala.

3.5. ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR

É impossível pensar a alfabetização historicamente, socialmente, metodologicamente sem entendê-la em sua constituição. O que significa essa tal alfabetização? No intento teórico-prático sobre os conceitos do ato de alfabetizar, Cagliari (2007, p. 8), Maciel e Lúcio (2009, p.13), definem a alfabetização como “aprendizagem da leitura e escrita”. Não diferente das definições anteriores, mas num contexto de interações, Barbosa (1994, p. 16) descreve a alfabetização como

“[...] a aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita.” Dentro desses processos de aprendizagem, das etapas para aquisição do sistema de escrita alfabético, Graff (1994, p.33) aponta que:

A alfabetização é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas para comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos; ela não pode ser tomada como sendo nada mais nem nada menos [...]. A alfabetização, além disso, é uma habilidade aprendida ou adquirida de uma forma que a habilidade oral ou os modos comunicativos não-verbais não o são.

Essa definição sobre o que seria alfabetização estaria completa, no meu ponto de vista, pois, apesar da tecnologia atual, em que muitas vezes não é necessário escrever a próprio punho, mas digitar, pertence ao mundo globalizado e cada vez mais tecnológico de que fazemos parte. Um conjunto de técnicas, porque alfabetização também é dominar essas ferramentas que nos fazem letrados, que nos torna sociais, que nos permitem fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Ainda sobre a conceituação teórico-prática, Magda Soares entende que a alfabetização é tornar o sujeito capaz de ler e escrever. Segundo ela, esse processo ocorre:

[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de práticas de alfabetização, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

A alfabetização vista como um processo da aprendizagem da leitura e escrita está indissociado ao que Soares chama de letramento. Nessa perspectiva, não basta apenas o ensino da leitura e escrita, mas um conjunto de habilidades desenvolvidas para tornar o leitor e escritor capaz de usar socialmente a leitura, respondendo às demandas sociais, como uma prática ligada ao pensamento, construção e exposição de ideias.

Uma vez foi dito por Paulo Freire que ensinar não seria transferência de conhecimento, mas um despertar para construção de um saber produzido pelos

sujeitos, que assumirão um papel ativo através das ações (construções e reconstruções). Diante dessa sucinta explicação, entendemos a concepção da alfabetização crítica paulofreiriana, na qual a educação é uma prática para a liberdade. A alfabetização unida ao letramento a partir do domínio da leitura e da escrita capaz de responder às demandas sociais, assemelha-se à alfabetização crítica fomentada por Paulo Freire, ambas protagonizam os sujeitos da aprendizagem. Assim, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 2011, p.28) Daí, podemos compreender a importância da integração dos sujeitos no processo-ensino aprendizagem, para a constituição de um saber construtivo, crítico, dialógico, reflexivo e político.

Uma vez entendido o que seria e para que serviria a alfabetização, principalmente quando contextualizada ao letramento ou atrelada ao conceito crítico de alfabetização paulofreiriana, fica fácil compreender porque ela é apontada como a base da Educação. É um processo contínuo de aprendizagem específico do 1º ano, que poderá se estender até o 3º ano do ensino fundamental I (o tempo que espera-se para que os alunos estejam alfabetizados). Através dela, quando bem enraizada, ampliam-se habilidades para desenvolvimentos futuros. Nem sempre esses alunos conseguem desenvolver habilidades que os tornem capazes de serem considerados alfabetizados. Esses alunos acabam sendo inseridos em programas como o de Fluxo Escolar da Turma 2.

No contexto escolar, estão incluídos vários sentidos da alfabetização, inclusive as práticas de leitura e escrita já comentadas anteriormente. Dentro dos ambientes pesquisados para averiguação das práticas alfabetizadoras, há uma rotina, necessária para organização do tempo das aulas, dos momentos interativos e até mesmo da chegada e saída dos alunos.

Dentro dessa dinâmica descreverei as práticas das professoras no que tange à lectoescrita, considerando a frequência com que ocorreram as atividades de Leitura, Escrita e Ditado, tomadas aqui como categorias ou grupos de análise.

Essas categorias (Leitura, Escrita e Ditado) foram subtituladas para uma melhor descrição e análise. A prática de Leitura foi observada no âmbito individual e coletivo.

Na categoria Escrita foram observadas atividades de Cópia, Resolução de exercícios e produção de texto. O subitem “Cópias” considera as ocorrências de atividades meio (ou seja, exercícios que deveriam ser copiados no caderno para depois ser respondidos) e atividades fim (para cópias de textos). Em “Resolução de Exercícios” foi observado se as atividades ocorreram através de livro ou fotocópia. Por fim, em “Produção de Texto” foi observada a frequência e como aconteciam essas produções, se eram construídos por consigna (produção dos próprios alunos) ou através de mediação docente (a professora como escriba).

Por último, na categoria Ditado foi observada a frequência da atividade nos subitens “Diagnóstico”, tratando-se do ditado para averiguar as fases da escrita em que se encontram os alfabetizandos, e “Atividade” para os ditados que tivessem corpo de atividade sem pretensão de entender a fase da escrita, mas com o intuito de avaliar a escrita, saber se o aluno está escrevendo certo.

Essas categorias ajudarão a analisar as descrições, por classificação das atividades realizadas em sala. As observações não se direcionarão apenas às frequências das atividades, mas, principalmente, a como essas atividades são realizadas, e qual as práticas didáticas e metodológicas são usadas pelas professoras. Para isso foram criados dois tipos de práticas pedagógicas: as práticas que correspondem ao professor X (tradicional) e as práticas que correspondem ao professor Y (construtivo).

Um professor do tipo X (tradicional), costuma ter uma prática pedagógica ligada a um único modelo de metodologia, geralmente o “pronto”, preparado por editoras ou consulta a velhas cartilhas. Portanto, não há um planejamento produzido pelo professor para a turma, já que o pronto dará conta do ensino que “abrigará” todo o grupo. Nesse tipo, não há uma preocupação em que os sujeitos construam sua aprendizagem, já que eles utilizam o que já está pronto para se servir, praticando, treinando e memorizando o modelo aplicado e adotado pelo professor do tipo X. Logo, não há porque refletir, desconstruir, imaginar ou modificar o que já está pronto. Diante desse tipo, o sistema de escrita alfabética é um código que precisa ser memorizado, através dele, não se constroem palavras, formam-se palavras da junção de letras e sílabas. Ignora-se o erro, ele não faz parte do processo de aprendizagem. A leitura não é tão valorizada como a escrita, que é o centro das atividades didáticas. Não se trabalha com a variação linguística, nem há reflexões

sobre o ato de ler que a faça significativa. Engaiolados, os alunos desse tipo sentem medo de errar, de refletir (não é estimulado), não integra o papel de protagonista da sua aprendizagem. Além de participar do que é posto, executar as tarefas e não questionar as atividades e o formato delas.

O professor do tipo Y (construtivo) costuma ser observador e tem um olhar sensível à turma. Planeja suas aulas, gozando sua autonomia, a partir das peculiaridades dos seus alunos e com a participação deles. Por isso, sempre que necessário, provoca questionamentos e desenvolve atividades sem medo de descontinuar segmentos posto pelos métodos sistemáticos, pondo como prioridade as fases em que seus alunos se encontram. Assim, sendo um provocador e aproveitando-se das situações cotidianas, usa-as para favorecer a maturação da turma. As práticas metodológicas são relacionadas ao cotidiano da turma, integra-se ao social, não a um programa produzido por quem desconhece o perfil e a realidade dos sujeitos. O sistema de escrita alfabético é notacional, pressupõe reflexão metalinguística para que ocorra uma apropriação. A leitura e escrita andam lado a lado, aliados da variedade de textos, da construção e reconstrução (releitura), da leitura individual e coletiva. Os alunos que fazem parte da turma desse tipo, questionam, refletem e se arriscam em hipóteses sem receio do erro, já que o erro é tomado como parte do processo de aprendizagem.

Já sabidas as categorias e os tipos apresentados, esclareço que a finalidade da pesquisa não é a comparação entre uma professora e outra, esse detalhe pode fazer parte da intenção do leitor. No entanto, o que está para ser observado é como as práticas alfabetizadoras ocorrem.

CLASSIFICAÇÃO EM CATEGORIAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS

CATEGORIAS		T1	T2
	a)INDIVIDUAL	0	0

LEITURA	b) COLETIVA		2	7	
Total de atividades de leitura:			2	7	
ESCRITA	a) CÓPIA	a) ATIVIDADE MEIO	8	0	
		b) ATIVIDADE FIM	2	0	
	b) RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIO	a) FOTOCOPIA	4	6	
		b) LIVRO	3	2	
	c) PRODUÇÃO DE TEXTO	a) POR CONSIGNA	1	2	
		b) MEDIAÇÃO DOCENTE	0	2	
	Total de atividades de escrita:			18	12
	DITADO	a) DIAGNÓSTICO		3	0
b) ATIVIDADE		0	1		
Total de atividades de ditado:			3	1	

3.5.1 A LEITURA

As práticas de leitura eram raras na Turma 1, durante 20 aulas observadas apenas 2 leituras foram feitas da seguinte forma:

[T1/25.02.2011] A professora T1 pediu que eu lesse para as crianças o livro “Cadê”, escrito por Guto Lins. E que após a leitura que eu fizesse perguntas sobre a leitura[...]

[T1/28.02.2011] A professora T1 pegou o livro “Fiz Voar o Meu Chapéu”, de Ana Maria Machado e começou a ler. [...] A professora leu a história e depois começou a perguntar o que rimava com as palavras [...]

Já na Turma 2, a leitura acontecia frequentemente, a professora sempre levava os alunos para ambientes diferenciados da sala de aula, no pátio ou no jardim. As leituras aconteciam da seguinte forma:

[T2/15.09.2011] [...] a professora T2 se direcionou para o pátio junto com as crianças. No pátio eles sentaram em rodinha e lembraram dos combinados, ler com o dedinho acompanhando as palavras, ler juntos e em voz alta.

Foi distribuído um exemplar do livro “As Flores da Primavera” de Ziraldo, para cada aluno.

Então iniciou a leitura, todos juntos. Iniciando pelo título, a coleção e o autor. A professora estrala o dedo para avisar que vai virar a página do livro, e todos viram juntos. Com os dedinhos acompanham a leitura e leem ou tentam ler em voz alta.

A leitura precede a escrita, pois antes de chegar à escola, o aluno já tem contato com o mundo e lê o mundo antes mesmo de ler o texto impresso. Para Cagliari (2009, p.306), “o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso”. Infelizmente há um desequilíbrio nas práticas de leitura quando comparadas às da escrita. Um aluno só escreverá bem se tiver contato com a leitura, e só gostará da leitura se essa for associada a

momentos de prazer, valorização e estímulo, tanto por parte da família quanto da escola.

Hoje, o professor poderá contar com diferentes materiais a serem utilizados para a leitura. Além dos livros didáticos e paradidáticos, também pode fazer uso de jornais, revistas, panfletos etc. Barbosa (1994, p. 115) afirma que “a escola não tem levado em conta a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leituras.” Os professores poderiam aproveitar o leque dessas diversificações literárias.

3.5.2. ESCRITA

Dentre as atividades de Escrita observadas, a cópia apareceu bastante frequente como atividade meio na Tuma 1. A professora T1 iniciou o ano informando aos alunos que toda vez que eles chegassem à sala, já teria uma atividade no quadro para ser copiada.

[T1/23.02.2011] A professora T1 chegou lembrando aos alunos que todas as vezes que eles chegarem à sala de aula haverá uma atividade no quadro para copiarem.

[T1/16.03.2011] A professora T1 passou uma atividade para responder na classe. Havia apenas uma questão, que dizia para juntar as sílabas e formar palavras. Ela colocou diversas sílabas e a letra “a” no quadro. Deu exemplos de palavras formadas pela junção das sílabas. E disse que quem formasse mais palavras ganharia um pirulito na próxima aula.

[T1/21.03.2011] A professora T1 passou uma atividade no quadro para que eles copiassem e fizessem na sala de aula. “Vamos lembrar?” assim ela deu início à atividade. A primeira questão ela colocou quatro sílabas e pediu que formassem duas palavras com cada uma delas. A segunda ela pediu que

juntassem as vogais e formassem palavras, ex: a+i= , o+i=. A terceira questão era para descobrir as palavras embaralhadas, ex: ne-bo-ca = boneca. E a quarta pediu que fizessem o alfabeto minúsculo. Os meninos levaram todo o tempo após o recreio para copiar e responder. Sei que muito deles nem terminaram a atividade

Também ocorreram cópias como atividade de classe. No entanto, a cópia como atividade fim foi bem menor em relação à atividade meio. Apenas dois textos em 20 aulas observadas.

[T1/13.04.2011] A professora T1 passou um texto do livro de Português, “Casas de animais”, para que os alunos fizessem uma cópia. Esse texto falava sobre os tipos de casa que os animais viviam, era um texto de uma página. [...] Após o recreio, os alunos voltaram à sala de aula e continuaram fazendo a cópia do texto. Apenas um aluno terminou de fazer a cópia, os demais estavam na metade ou final.

Não foi constatada, durante os dias de observação, nenhuma atividade de cópia na T2. Nem como atividade meio, nem como atividade fim, apesar de ser considerado um exercício comum e antigo.

O exercício puro e mecânico de cópias tende a formar alunos conhecidos como “copistas”. Esse tipo de atividade costuma tomar muito tempo da aula, sem contar o desgaste da turma.

Se o professor começar dando oportunidade para seus alunos copiarem palavras que encontram nos ambientes onde vivem e perguntarem tudo o que quiserem saber sobre o que estão fazendo, a cópia é uma ótima estratégia de ensino. Se o professor reproduzir um modelo, poderá ter como reação um ato mecânico, que não ajuda em nada no processo de alfabetização. Por isso, é preciso compreender bem a natureza da atividade de cópia e tomar cuidados especiais na sua realização. (CAGLIARI, 2009, p. 296)

Além de não trazer uma reflexão social do que está sendo escrito, a cópia, enquanto exercício que requer apenas repetição de um modelo, é vazia de

significados. Para torná-la significativa, a atividade necessita ser alvo de reflexão.

Em Resolução de Exercícios, foram observadas atividades extracópia, já que a T1 costumava copiar as perguntas para respondê-las após ter copiado. Foram detectados tanto na T1 quanto na T2 atividades com os dois gêneros (livro e fotocópia).

[T1/13.04.2011] [...] foi distribuída uma atividade fotocopiada com três questões. A 1ª pedia que eles indicassem quantas vogais, quantas consoantes e sílabas havia no nome deles; a 2ª era para separar as sílabas; a 3ª era para desembaralhar as sílabas que estavam fora de ordem e descobrir qual palavra formava. Ex: co – lau – Ni = Nicolau.

[T2/15.09.2011] Quando cheguei os alunos tinham acabado de receber uma atividade de fotocópia [...] A atividade continha duas questões: a primeira tinha a foto de um objeto e embaixo as sílabas em quadrados; o aluno tinha que pintar as sílabas que formavam o nome do objeto e escrever a palavra; a segunda questão eram palavras, cada palavra era circulada uma sílaba, e tinha que juntar as sílabas que estavam circuladas formando uma nova palavra e separar as sílabas dessa nova palavra formada.

Percebi que na primeira questão havia a imagem de um menino e nos quadrados estava [CA – ZE – ZI]. A professora disse que era para pintar ZECA, pois era o nome do menino. [...] Havia também a foto de um boi e no quadrado [ZE - ZA – BU]. Eles perguntaram qual palavra tinham que pintar, já que a imagem era de um boi. A professora disse que era BOIZEBU e por isso eles tinham que pintar ZEBU.

Essas atividades eram corriqueiras tanto de T1 quanto de T2. O uso das famílias e da silabação estava evidente nas práticas das professoras. Não eram criadas possibilidades para que as crianças refletissem sobre a escrita. Esse

processo, que não permite se desvencilhar de um modelo padrão, em que em uma variação de três sílabas o aluno tenha que se render a uma única possibilidade (ZECA), ao invés de hipotetizar que para formar o nome do garoto poderia fazer uso de outras possibilidades (como ZICA ou CAZÉ), é definido um nome padrão. Essa característica segmentada, padronizada, modelada diz respeito a uma prática do professor (a) Tipo X. Esse modelo representa um ensino-aprendizagem mecânico, em que não há preocupação com processos de aprendizagem, nem com a forma como acontecem. Mas, preocupa-se com um ensino de:

[...] dois momentos descontínuos: quando *não se sabe*, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando *já se sabe*, chega-se a compreender (momentos claramente representados pela sequência clássica “leitura mecânica, compreensiva”). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22)

Esse “não saber”, característico da metodologia adotada, desconsidera qualquer contato com o mundo letrado, propiciando uma aprendizagem conflituosa. Já que “ao ingressar na série onde começa a ocorrer o ensino sistemático das letras, a criança já detém uma grande competência linguística que não é considerada” (Azenha, 2006, p.48), subestimando o que já faz parte do repertório de conhecimentos trazidos do mundo social e cultural (em que as letras estão expostas em todo lugar). Diante dessa situação, compreende-se a real importância de uma alfabetização que vá além do desmonte e remonte de palavras em sílabas.

Quanto à atividade de livro, a T2 contava com um livro especial de fluxo, “Na pista da leitura”, denominado de Caderno de Atividades, do Governo do Estado da Bahia, que mais parecia uma cartilha.

[T2/18.10.2011] A professora T2 passou uma atividade no livro de fluxo. Havia três questões a serem respondidas. A primeira se tratava de completar as palavras com S e SS. A segunda era para juntar as sílabas do quadrado e formar palavras (Muitos sentiram dificuldades com essa questão. As palavras formadas por alguns deles eram dissílabas). A terceira e última questão era para eles completarem uma história que já havia sido iniciada por uma frase.

A última categoria da escrita trata-se da Produção de Texto. As atividades de produção de texto também fazem parte de uma fatia ínfima em relação às 18 atividades de escrita em T1 e das 12 em T2.

[T1/30.03.2011] A segunda atividade do dia, tinha o desenho de um menino deitado de barriga para o chão lendo um livro, e na cabeça um balão de pensamento com uma exclamação dentro. A professora T1 explicou que era para eles criassem uma história sobre o menino lendo ou a história que ele estava lendo. Mandou que colocassem um título. Logo surgiu a pergunta, feita por uma aluna: - O que é um título professora? A professora T1 respondeu que o título era o nome da história, e deu alguns exemplos.

A atividade continha sete linhas e uma linha para o título.

[T2/10.11.2011] A professora T2 distribuiu uma atividade, nela havia 3 quadrinhos com imagens e a partir dessas imagens, as crianças tinham que construir uma história.

Dentre todas as atividades de escrita observadas em T1, todas as atividades consistiam em montar e desmontar palavras, característico do método sintético. Apenas em uma única aula eu pude notar uma atividade que seria construção deles, foi a atividade de um livro:

[T1/23.05.2011] A atividade da página 225 do livro, tratava de nomes de animais. Havia um quadro de A a Z, para que os alunos colocassem animais que comesçassem com as letras do alfabeto, 3 quadros já estavam completos pela própria editora do livro.

Em T2, a que avalio como mais construtiva foi uma atividade de construção coletiva, que exigiu reflexão.

[T2/25.09.2011]A professora T2 iniciou a aula perguntando que

já tinha ido ao zoológico. Todos os alunos responderam que sim. Depois ela disse que iria expor imagens de animais e que eles tinham que falar quais tinham no zoológico e quais não tinham.

Alguns animais, como a vaca, eles discutiram entre si para saber se tinha ou não no zoológico.

Após a demonstração e o diagnóstico dos animais que fazem parte; a professora usou os que fazem parte para colocar o nome deles no quadro. Os alunos tinham que dizer como construía as palavras, que letras usam para formação.

Depois desse momento pediu o nome de mais cinco animais que fazem parte do zoológico, mas que não estava na lista de imagens.

Tanto a leitura quanto a escrita são objetos sociais que possuem sentido. De 20 observações na T1 e 10 observações na T2, apenas 3 atividades em T1 (do livro, todas fotocópia e cópia) foram caracterizadas como sintéticas e apenas 1 de T2 conseguiram de distanciar do monta e desmonta das palavras. Pausas (2004, p.17) considera que “a leitura e a escrita têm um caráter marcadamente social e interativo, visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e tem sentido num meio social e cultural determinado”. Logo, faz-se necessário que a prática educativa seja trazida de acordo com o contexto social, que seja reflexiva, política, crítica.

3.5.3. DITADO

A última categoria foi o Ditado com os subitens “Diagnóstico” e “Atividade”. Geralmente os professores fazem uso do Ditado Diagnóstico para avaliar a hipótese escrita do aluno, conforme proposto por Teberosky e Ferreiro para o reconhecimento das fases de escrita da criança (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética). O Ditado Atividade é realizado, na maioria das vezes, para avaliar a

escrita do aluno, sem o intento de observar em quais fases da escrita os alunos se encontram, mas com fim de avaliar a escrita deles, para um fim didático, sem intuito de entender o a aprendizagem como um processo contínuo (que é o caso do Ditado Diagnóstico)

A professora T1, durante as 20 idas a campo, realizou 3 avaliações diagnósticas, usando palavras do mesmo campo semântico e uma frase e nenhum ditado atividade.

[T1/23.03.2011] A avaliação consistia em um ditado com cinco palavras e uma frase. As palavras eram: chocolate, manteiga, mingau, suco, pão. A frase: Eu gosto de comer pão.

A avaliação dos níveis de aprendizagens foi feita com 21 crianças, sendo que são 26 matriculadas e a frequência contada por mim nas segundas e quartas, foram de no máximo, 23 alunos frequentando. O resultado foi: 7 pré-silábicos, 4 silábicos qualitativos, 2 silábicos alfabéticos, 5 alfabéticos, e 3 ortográficos.

A professora T2 não realizou nenhum ditado diagnóstico nos períodos observados. Entretanto, realizou um Ditado Atividade.

[T2/22.11.2011] A professora T2 distribuiu uma folha ornamentada para que os alunos escrevessem as palavras ditadas por ela. Foram ditados 10 nomes de brinquedos/brincadeiras.

Em atividades de ditado, quem dita costuma modificar a pronúncia das palavras. O professor muda o jeito de falar para que os alunos “percebam” as letras, desconfigurando a realização oral ordinária. As crianças, ao refletir sobre as hipóteses escritas entre uma palavra ditada e outra, podem se atrasar e desacompanhar o ritmo. Sobre essa categoria, ditado, Cagliari (2009, p.292) diz que “[...] o ditado tradicional é uma prática que deixa marcas dentro e fora da escola, não só do ponto de vista do que se faz na escola, como consequências da avaliação.”

Isso, segundo o autor, por estigmatizar os alunos que “erram” como “menos inteligentes”. Além de ser uma atividade que serve como forma de investigar a escrita do aluno, ignora o erro, deixando de aproveitá-lo como parte do processo de aprendizagem.

Eu pude perceber durante o período de observação o quão fragilizado era o estado de algumas crianças em relação à produção da escrita. No meu ver, havia uma carência quanto à percepção e relação da escrita com a fala, principalmente na T2. O que caberia um trabalho de consciência fonológica⁹, visto que seus alunos se encontravam com dificuldades de relacionar o som da fala com a escrita, tornaria mais fácil a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. O cumprimento dessa necessidade é essencial na construção e reconhecimento de palavras. Para realização desse trabalho, é fundamental que as crianças notem os fonemas, pois, segundo Adams e colaboradores (2006, p. 23), “é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona - uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever”. Logicamente, não é algo comum nas práticas de professores (a) que pertencem ao Tipo X.

⁹ A consciência fonológica “[...] abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõe o sistema de uma língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica.” (ADAMS, FOORMAN, LUNDEMERG e BEELER, 2006)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor alfabetizador é singular e plural. Singularizo esse profissional diante do papel diferenciador que ele ocupa no campo educacional e social. Antes de tudo compete-o uma ousadia, em se permitir desvencilhar desafios diários que comporta o ensino da leitura e da escrita, uma singularidade que compreende os indivíduos em suas particularidades. O professor alfabetizador é plural quando encara essa realidade, desafiando-a como mediador presente nas construções de futuros leitores escritores do nosso país. Vejo a pluralidade na atuação, que o transforma em vários para compreender as diferentes possibilidades criadas por indivíduos que pensam e agem diferentemente, apesar engendrem algo comum, a busca pela aquisição da língua escrita.

Uma vez entendida a relevância que esses professores alfabetizadores comportam, não mais que seus alunos, mas de uma forma mútua em que um precisa do outro para existir (professor e aluno). É lamentável deparar com realidades que desacompanham o progresso dos estudos, das descobertas na educação. Continuar com velhas práticas, uma vez sabido quão deficiente é, permitir que suas ações enquanto professor não se encaixem no patamar que deveriam fazer parte de todos da categoria. As formas de alfabetizar que reduzem os sujeitos a serem acumuladores de informações externas não sumiram do dia a dia das escolas. De acordo com Cagliari (2009, p.32), “quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha, fazendo ele próprio o que antes vinha dos livros didáticos”. Na realidade essas características são evidentes cotidianamente, no uso de diversas atividades, nas práticas. Essa verdade é tão comum, que foi vivenciada por mim em um diálogo com umas das professoras (T1), também registrado em diário, professoras das turmas (T1) que as observações foram feitas, chegou a relatar que era uma professora construtivista, mas precisaria ensinar através do “bá-bé-bi-bó-bu” para depois usar o construtivismo.

Um professor pode adotar práticas construtivas e fazer uso dessas metodologias sem se considerar inserido em uma corrente, ou ser fiel a ela. Quando

digo que as práticas precisam ter caráter construtivo, me refiro ao aspecto de valorização e consideração do conjunto que forma o aluno, um ser que cria, reflete em suas possibilidades; um ser histórico e social que necessita ser respeitado e visto como um ser cultural. Moraes (2012, p.113) indica que:

[...] os métodos tradicionais têm fundamentos epistemológicos que são, hoje, não só questionados pela linguística e pela psicologia, mas também criticados porque limitam e deformam o aprendizado das crianças e impedem que o professor atue com autonomia, ajustando o ensino que pratica às diferentes necessidades de seus alunos.

É deprimente quando um professor prende-se a uma prática ideológica por satisfação própria sem considerar as consequências das suas escolhas no desenvolvimento dos seus alunos. A alfabetização é uma ação que jamais para no tempo, por isso, necessitamos estar em movimento constante para assumir esse papel. Que essa reflexão de nós mesmos seja contínua, pois, segundo Freire (2011,p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Então pensemos sobre essas práticas, sobre as nossas práticas sempre de forma crítica, e talvez, quem sabe, através desse entendimento, intuir com novos olhos mudanças evolutivas que nos permitam dar passos à frente.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jageret al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZENHA, Maria d Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Àtica, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. Série ideias, n.20. São Paulo: FNDE, 1994, p. 87-93.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ED. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- BRASIL. **Lei 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Legislação PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12227>Acesso em: 05 mar. 2013
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização – o duelo dos métodos. *In.*: SILVA, Ezequiel Theodoro. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2007, p. 51-72.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, Pedro. Metodologias alternativas: algumas pistas introdutórias. *In.*: _____ **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995, p. 229-257.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, Luciano Mendes Faria. Instrução elementar no século XIX. *In.*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GRAFF, Harvey J. Reflexões sobre a história da alfabetização. *In.*: _____ **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 25-59.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A observação participante. *In.*: _____ **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66 -78, 86-91.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2010.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. *In.*: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho. **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUP, 1999, p. 4-15.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In.*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel; MARTINS, Raquel Márcia F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, 2009.

MIALARET, Gaston. **A aprendizagem da leitura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Estampa, 1974.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventado o ensinar e o aprender. 7ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Editora Nacional e Editora USP, 1917.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In.*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-59.

PAUSAS, AscenDiez de Ulzurum et.al. A aprendizagem da leitura e da escrita. *In.:* _____ **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17-37.

PEDRO, Livia. História da Companhia de Jesus no Brasil: biografia de uma obra. Salvador, UFBA, 2008.

SILVA, Mariza Vieira da Silva. História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. UNICAMP, 1998.

SOARES, Magda B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

SOARES, Magda B. **O que é letramento e alfabetização**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>> Acesso em: 01 mar. 2013

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILELLA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. *In.:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-134.