

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA FERREIRA MARCELINO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO
DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES**

**SÃO MATEUS-ES
2018**

ALESSANDRA FERREIRA MARCELINO

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO
DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade Vale
do Cricaré para obtenção do título de Mestre em
Ciências, Tecnologia e Educação Profissional.

Área de concentração: Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Pin

SÃO MATEUS-ES
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M314p

Marcelino, Alessandra Ferreira.

Práticas de alfabetização em uma turma do primeiro ano do I ciclo de aprendizagem do ensino fundamental no município de São Mateus - ES / Alessandra Ferreira Marcelino – São Mateus - ES, 2018.

146 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof.^a Dr.^a Adriana Pin.

1. Alfabetização. 2. Linguagem. 3. Práticas. 4. PNAIC. 5. Instituto Ayrton Senna. I. Pin, Adriana. II. Título.

CDD: 372.41

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

ALESSANDRA FERREIRA MARCELINO SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO
PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2019.

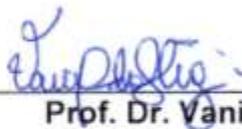
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Adriana Pin
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas, se tu me cativares, e se eu te cativar.... Ambos precisaremos, um do outro. A gente só conhece bem as coisas que cativou. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas! (Antoine de Saint-Exupéry)

Há muito que agradecer. Sinto medo de ser injusta e esquecer-me de alguém! Mas, prometo esforçar-me para não cometer esta injustiça. Inicialmente a Deus. A Ele toda a honra e toda glória, ao único que é digno de adoração: Gratidão!

A minha família, que sempre acreditou em mim, em especial a minha mãe, minha maior incentivadora e torcedora. Aos meus filhos: Murilo e Ana Luisa, que sempre compreenderam minhas ausências e, apesar de tudo, me apoiaram sempre. Como diziam: – Mãe, este é o trabalho da sua vida? – Não vai acabar, não?

A minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Adriana Pin, por todo zelo, paciência, ética, atenção, apoio e conhecimentos partilhados junto a mim nesta jornada. Por mais que eu me expresse, jamais conseguirei externar o quanto sou grata a ti.

A escola que me recebeu para a realização desta pesquisa, especialmente à direção e à professora e à pedagoga que me concederam as entrevistas.

Aos pais e alunos entrevistados, os quais contribuíram de maneira valiosa para este trabalho.

A todos os amigos que fiz durante esta jornada: aos colegas da turma CTE 3, foram muitas risadas, tristezas, alegrias, ansiedades partilhadas durante nossas aulas, mas valeu a pena!

Ao querido coordenador do Curso de Mestrado, Dr Marcus Antonius da C. Nunes, mais conhecido como” Marcão”, obrigada por tudo que fez por mim!

A todos os professores do programa de mestrado da FVC pelo imenso conhecimento, carinho e atenção.

A minha professora alfabetizadora: Haydêe Silva Barros, afinal ela foi a minha inspiração para tornar-me o que sou. Suas doces aulas são marcantes lembranças que guardo da época de minha infância, quando fui alfabetizada.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao Centro de Educação que me oportunizou os *conhecimentos* que me permitiram realizar esta pesquisa por meio dos estudos e diálogos na formação do PNAIC, em especial ao querido Prof. Dr. Vanildo Stieg, meu Professor Formador, suas aulas, diálogos foram cruciais para o nascimento deste sonho que se concretiza. Sem palavras: Gratidão!

É com lágrimas que escrevo: Consegui! Obrigada a todos de coração!!!!

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, sem Ele nada disso seria possível. Portanto é devido à permissão Dele que cheguei até aqui: Obrigada, Deus!!!

Aos meus pais: Aluizio (*in memoriam*) e Ritta Ferreira Marcelino; meus alicerces.

Aos meus filhos: Ana Luisa e Murilo, razões do meu viver.

A minha orientadora maravilhosa, querida, presente de Deus na minha vida: Prof^a. Dr^a. Adriana Pin.

Aos meus alunos que também são motivos para acreditar que a educação move e muda o mundo.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

(BAKHTIN)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas em uma sala de aula do 1º. ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de São Mateus-ES, observando os impactos causados pelos atuais programas adotados: o PAES (Programa de Alfabetização do Espírito Santo) e PMALFA (Programa Mais Alfabetização). Esta pesquisa se fundamenta em autores como Gontijo, Geraldi, Cagliari, Bakthin, Gumpertz, Vygotsky, Soares, entre tantos outros que norteiam, embasam e contribuem para a explanação do assunto pesquisado. A metodologia é de caráter qualitativo e o método utilizado foi um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º. ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Mateus, por meio de observações em lócus; entrevistas com sujeitos participantes deste trabalho; e análise das fichas descritivas de avaliação da turma, a fim de diagnosticar a aprendizagem das habilidades que lhe são ofertadas ao longo do período estudado. Notam-se que as práticas povoam, de certa forma, a alfabetização como codificação e decodificação, deixando, assim, de considerar esse processo como prática sociocultural e contribuindo para a construção do sujeito engessado nos moldes da escrita e da leitura, pois as atividades desenvolvidas por estes permeiam essa prática. Conclui-se que os programas alfabetizadores influenciam indiretamente nas práticas realizadas em sala de aula, pois se percebe que a professora é responsiva e está sendo afetada. Percebe-se, ainda, que as práticas mecânicas arraigadas é herança herdada há séculos e permeiam, ainda, o âmbito alfabetizador e, embora haja interesse do professor em utilizar novas práticas, as imposições trazidas pelo atual sistema impedem essa conduta.

Palavras- Chave: Alfabetização, linguagem, práticas, PNAIC, Instituto Ayrton Sena.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the literacy practices developed in a classroom of the 1st. year of Primary School in a school in the municipality of São Mateus-ES, observing the impacts caused by the current programs adopted: the PAES (Literacy Program of Espírito Santo) and PMALFA (More Literacy Program). This research is based on authors such as Gontijo, Geraldi, Cagliari, Bakthin, Gumpertz, Vygotsky, Soares, among many others that guide, support and contribute to the explanation of the researched subject. The methodology is qualitative and the method used was a case study. The research was carried out in a class of 1^o year of elementary school of a municipal school of São Mateus, by means of observations in loco; interviews with subjects participating in this study; and analysis of descriptive evaluation records of the class, in order to diagnose the learning of the skills offered to him during the studied period. It is noted that the practices crowd, to a certain extent, literacy as codification and decoding, thus failing to consider this process as a sociocultural practice and contributing to the construction of the subject plastered in the molds of writing and reading, since the activities developed they permeate this practice. It is concluded that literacy programs indirectly influence practices performed in the classroom, because it is perceived that the teacher is responsive and is being affected. It is also perceived that the ingrained mechanical practices inherited legacy for centuries and still permeate the literacy sphere and, although there is interest of the teacher to use new practices, the impositions brought by the current system prevent this conduct.

Keywords: literacy, language, practices, PNAIC, Ayrton Senna Institute

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	21
2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	34
2.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	40
2.4 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	49
2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	67
3 METODOLOGIA	79
3.1 TIPO DE PESQUISA	79
3.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	80
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	84
4.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA INVESTIGADA	90
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pela professora da sala observada	120
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pela coordenadora pedagógica da sala observada	121
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelo responsável de cada aluno da turma observada	122
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelo responsável entrevistado	123
ANEXO E – Autorização Institucional	124
APÊNDICE A – Entrevista com alunos	125
APÊNDICE B – Entrevista com a professora alfabetizadora	128
APÊNDICE C – Entrevista com a pedagoga	136
APÊNDICE D – Entrevista com pais	139
APÊNDICE E – Roteiros Didáticos	141

1 INTRODUÇÃO

“Havia uma pedra no meio do caminho. No meio do caminho havia uma pedra.” Ou várias pedras? Dores, angústias, inseguranças.... Este estudo envolve o percurso da Alfabetização no município de São Mateus sob a ótica alfabetizadora. Na trajetória de um alfabetizador, é comum este se deparar com angústias, dores, frustrações e principalmente imposições. Sabe-se que, muitas vezes, o mais angustiante é ter que cumprir burocracias ou abraçar programas impostos pelo governo que desconhecem totalmente a realidade na qual os educandos estão inseridos.

As práticas alfabetizadoras geralmente remetem a pesquisas e análises. Nesse sentido, há uma interação entre professores com mais experiências e os recém-formados, as quais muitas são positivas e outras, nem tanto. Algo corriqueiro em relação a isso é a busca dos mais novos por fórmulas eficazes para oportunizar um melhor rendimento em salas de alfabetização.

Após essas buscas pelas chamadas fórmulas eficazes, nota-se que a maioria utiliza o método tradicional, ou seja, aquele pelo qual quase todos foram alfabetizados. Assim, basta seguir a velha receita prática: seguir o alfabeto, depois apresentar as famílias silábicas, reforçá-las para as crianças por meio de atividades repetidas e pronto! Em um passe de mágica, os alunos, até o final do ano, tornavam-se “alfabetizados”.

Os cursos referentes à Linguagem remetem a debates relevantes sobre o processo alfabetizador de uma criança, pois estimula a pesquisa e análise da língua em si, por exemplo, na disciplina de Linguística, em que os enfoques abordam a linguagem verbal e não-verbal, a diferença entre língua falada e língua escrita, entre outros. Por isso, há muitos teóricos que defendem a importância de todo professor alfabetizador possuir conhecimentos referentes a essa disciplina para compreender como se concretiza o processo de alfabetização em uma criança.

Assim, a partir de estudos em aulas de Fonética e Fonologia, por exemplo, professores alfabetizadores passariam a perceber com outros olhares os “erros” cometidos pelas crianças em processo de alfabetização. Ao alfabetizar, buscariam enfatizar os fonemas de nossa língua de forma geral, ou seja, iniciando pelo som da letra trabalhada, suas variações e seus modos de articulação, valorizando e

destacando as diferenças entre a língua falada e escrita, porém, sem uma proposta ou estudo teórico dessa linha que comprovasse esse suposto método.

Adentrando o contexto da educação municipal de São Mateus-ES, em uma formação realizada no ano de 2008, oportunizou-se o contato com a teoria de Gontijo (2009), cujo pensamento referente à concepção de alfabetização defendida alinha-se a esta pesquisa, uma vez que a teoria abordada em seu livro, *Alfabetização: Teoria e Prática*, valoriza as relações entre sons e letras e letras e sons, considerando as dimensões linguísticas da alfabetização, tomando o texto/enunciado como unidade de ensino. Desse modo, a teoria citada comunga com a abordagem citada nos ensinamentos de fonética e fonologia e também com a base linguística. Assim, justifica-se a escolha dessa autora como principal base teórica desta pesquisa.

Algum tempo depois, novamente oportunizou-se o contato com a teoria de Gontijo e Schwartz (2009), citadas por meio do Programa de Formação denominado PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nessa formação, concretizou-se o diálogo entre as áreas Alfabetização e Educação Matemática. Os estudos deram continuidade aos de Linguagem. Essa experiência adquirida nos encontros do PNAIC foi importante tanto em relação às práticas em sala de aula, quanto a professores alfabetizadores e formadores.

Todo o aprendizado, os encontros, os diálogos e aprofundamentos teóricos realizados em Vitória (Professores orientadores da UFES e Professores formadores municipais) e nos encontros realizados em São Mateus (troca de conhecimentos com os professores da rede municipal e professores formadores) reafirmaram a ideia em relação à complexidade inserida na prática docente alfabetizadora. Portanto, essa formação foi um “divisor de águas” na prática e na vida de todos os alfabetizadores daquele contexto.

No ano de 2018, a alfabetização municipal mateense ganha um novo protagonista, ou seja, um novo Programa Alfabetizador: O Paes (Programa de Alfabetização do Espírito Santo).

Originário do Estado do Ceará, esse programa foi adotado pela SEDU (Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo) e posteriormente, por quase todos os

municípios do ES. Batizado como “o novo PNAIC”, o PAES surge com força total neste ano, apresentado aos professores alfabetizadores de forma tardia, ou seja, quase no terceiro mês do ano letivo de 2018. O programa ainda é considerado “piloto” na rede, em turmas de 1º. ano do Ensino Fundamental. Sem muitas explicações e com muitos questionamentos sem respostas, o material chega às escolas para ser ministrado pelos professores e ofertado aos alunos.

Diante muitas insatisfações, angústias de alguns e também felicidades de outros, o programa deve ser executado. Não há outra saída, a não ser aceitá-lo, mesmo com tantos impasses. Assim, os moldes e o cronograma denominado fluxograma das aulas devem ser seguidos com rigor. As aulas são agendadas e o objetivo é caminharmos todos juntos para facilitar as visitas da Equipe de Alfabetização da rede, a qual vem acompanhando o programa piloto adotado.

Isso posto, surgem questionamentos: diante de uma mudança de prática do docente em sala de aula que influenciará diretamente na rotina da turma e do professor, essa mudança não deveria ter sido feita de forma dialógica? A quem interessa tal mudança? Este novo PNAIC, como é chamado, realmente se enquadra aos moldes do PNAIC/UFES que foi ofertado nas formações anteriores? Realmente é positivo aderir a um novo programa sem capacitar os alfabetizadores nessa nova concepção?

Há questionamentos que buscam respostas. Porém, sem conclusões, por enquanto. Notam-se algumas concepções em relação às práticas ofertadas pelos livros do programa adotado e que podem ser analisadas superficialmente.

Percebe-se que é uma prática arbitrária, pois traz teóricos divergentes à prática anterior, por exemplo, Ferreiro e Teberoski (1989) e Soares e Maciel (2003), as quais norteiam-se pelas hipóteses silábicas dos alfabetizandos, defendendo a concepção do Letramento, que é arbitrária à concepção de alfabetização defendida por Claudia Gontijo, uma das Coordenadoras do PNAIC pioneiro, ou seja, antes da adesão à nova remodelagem deste, ou seja, o PAES.

Nota-se que a alfabetização mateense é rodeada de conflitos. É preciso saber se mediante tantas adequações, imposições e dúvidas, há realmente resultados positivos na rede em relação à alfabetização.

Sabe-se que alfabetizar uma criança é muito mais do que apresentá-la ao sistema de leitura e escrita da nossa língua. Ensiná-la a decodificar o sistema linguístico é uma mera adesão a um sistema que para ela é apropriado, pois é falante dominante dessa língua. Portanto, sob a ótica de professor alfabetizador, apropriando-se e dialogando com a concepção de Gontijo e Schwartz (2009), alfabetizar é tornar a criança um leitor crítico, consciente do seu papel na sociedade, capaz de dialogar mediante a qualquer tipologia de texto, seja oral ou escrito, sendo capaz também de reconhecer o sistema da Língua Portuguesa e sua complexa relação entre sons e letras e letras e sons.

Assim, não basta saber codificar e decodificar palavra mecanicamente para intitular uma criança como alfabetizada. É necessário avaliar várias habilidades, por exemplo, a compreensão de textos lidos por alunos, resolução de situações-problemas, ou seja, diversas ocasiões em que se faz necessária a argumentação, questionamentos, problematizações, entre outras práticas desenvolvidas em sala de aula com alunos nessa fase tão importante da vida escolar de uma criança.

Diante dessa concepção e formação ofertada pelo PNAIC Pioneiro (assim será denominado), o professor alfabetizador que adota em suas práticas situações-problemas, certamente proporciona à criança a formação de um raciocínio lógico, o que oportuniza ao alfabetizando a capacidade de analisar hipóteses, questionar e verbalizar seu pensamento, aprendendo e contribuindo com erros ou acertos, pois é assim que ocorre a aprendizagem.

Infelizmente, ainda há resistência a essa prática que envolve a problematização. Há os que a utilizam somente em atividades que envolvam problemas matemáticos, ou seja, a ideia de cálculos. Porém, cabe ressaltar que essa prática deveria ser utilizada em toda e qualquer disciplina por oportunizar à criança o pensamento crítico, o respeito à ideia do outro, oportunizando os momentos de fala de cada um, a adequação à fala, a prática do pensamento crítico e as diversas respostas para uma mesma situação. Enfim, requer mudanças, pois um cenário de uma sala de aula que adota tal prática é muito diferente de outra que adota práticas contrárias a esta.

Sabe-se que há o sistema rigoroso que cobra conteúdos a serem transmitidos aos alunos a cada trimestre. Os alunos em período de alfabetização são avaliados de forma qualitativa, ou seja, por meio de uma ficha descritiva em que são aplicados os

seguintes conceitos a frente das habilidades e competências que devem ser aplicadas: “a desenvolver, ainda não trabalhado, alcançado, aprovado, desenvolvido, em desenvolvimento e reprovado”. Além do Programa de ensino, que é chamado no município por Matrizes de Habilidades, que denotam as habilidades, competências e conteúdos que deverão ser ofertados ao longo do ano escolar, neste ano o professor alfabetizador também teve que dar conta de incluir em tudo isso as atividades referentes ao PAES.

Foi sugerido aos alfabetizadores que ministrassem apenas três aulas semanais, utilizando o material do programa, o que é totalmente inviável, uma vez que o material exige toda uma prática repetitiva, utilizando as letras do alfabeto para memorizar o som da palavra, número de letras, número de sílabas, enfim atividades que demandam tempo no qual três aulas são insuficientes. Há um outro problema a relatar: o atraso no início dos trabalhos, pois a adesão ao programa ocorreu de forma tardia. Desse modo, é impossível caminhar em consonância com o Estado que iniciou anteriormente.

É necessário frisar que outro agravante foi a forma como a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES apresentou o novo programa aos alfabetizadores. Como já dito, não houve uma capacitação para abranger e sanar todas as dúvidas dos docentes. Ocorreu uma formação para o pedagogo que levou consigo um professor alfabetizador da escola, sendo este responsável de fazer o papel de multiplicador. Tal conduta foi muito criticada e defendida pela SME pela dificuldade em retirar os professores das salas para ofertar tal capacitação para abranger a todos.

E assim o novo “filho” foi apresentado aos professores alfabetizadores da rede municipal de São Mateus-ES, precisamente em meados do mês de março deste. E claro, tiveram que adotá-lo, doa a quem doer!

O programa oferece três livros trimestrais, ou seja, um para cada trimestre com aulas numeradas; um livro com cartelas para recortes e outro livro para leitura. Há também o livro do professor que norteia e denota todos os passos a serem seguidos pelo professor para a ministração de cada aula e outro livro do professor para registro de cada aula e local em que são registrados os avanços dos alunos.

Apesar das dificuldades, há uma grande preocupação pelos professores em dar conta do material, tentar adequá-lo às matrizes de habilidades e competências exigidas pela rede, a insatisfação em ter que seguir algo pronto, engessado e não saber se trará ou não resultados positivos. Há também a problemática de ser um programa desenvolvido em outro estado brasileiro, onde há uma realidade bem diferente da encontrada na região Sudeste, o que não deixa de ser um problema.

É necessário relatar neste texto o papel heróico e desbravador do professor! Sabe-se das inúmeras dificuldades encontradas em uma sala de aula. Mesmo resistente, insatisfeito ou não, ele abraça o programa mesmo sendo imposto ou contrário a sua prática.

Sonha-se com a educação idealizada por Paulo Freire, libertadora. Esta sim seria ideal. A educação em que todos são livres do seu próprio saber, sob uma concepção crítica/ investigativa. E por que não parafrasear aqui Rubem Alves (2004):

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Portanto, prefere-se sonhar com escolas que sejam asas. A distância entre o sonho e a realidade é fatal, às vezes frustrante, ou impactante. Diante do cenário atual, alfabetizadores estão rodeados de imposições, exigências burocráticas a cumprir, mencionadas aqui neste texto. Portanto, se veem diante da preocupação em cumprir tais exigências e diante do cenário atual. Acrescentou-se o livro do PAES com aulas prontas que devem ser seguidas rigorosamente. Assim, fica sempre uma incógnita gritante: Por que tudo isso? Não é o que querem como alfabetizadores para seus alunos, porém essa liberdade não lhes é dada ainda. Existe uma distância enorme entre o fazer e o querer fazer. E é exatamente essa umas das maiores angústias que sentem como alfabetizadores.

Mediante toda essa problemática, esta pesquisa tem como objetivo central analisar práticas de alfabetização desenvolvidas em uma sala de aula do 1º. ano do ensino fundamental de uma escola do município de São Mateus-ES.

Desse modo, pretende-se abordar o seguinte problema: como são desenvolvidas as práticas de alfabetização na sala do 1º. ano do I ciclo de aprendizagem escolar do

Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Mateus-ES? Tal questão se desmembra em alguns outros questionamentos:

- a). Qual a concepção de alfabetização da professora que atua na sala investigada?
- b). Qual a concepção de linguagem subjacente às práticas da professora?
- c). Quais as dimensões da alfabetização privilegiadas nas práticas docentes?

Propor uma pesquisa que trate desses questionamentos, sob a perspectiva proposta, mostra-se viável, pois se notam inúmeros problemas em relação ao processo de alfabetização nas escolas da rede.

Cabe mencionar que o município de São Mateus, até 2016, seguia a proposta do Instituto Ayrton Sena, o “Circuito Campeão”¹. Segundo essa vertente, toda a rede deveria seguir uma matriz de habilidades imposta por eles, dividida por trimestres. Sua metodologia exigia dados registrados diariamente, em sala, pelo professor, acompanhamentos mensais em que classificavam os alunos e registravam seus avanços ou fracassos para fins de evidências e apoio pedagógico especializado. A cada três meses, eram aplicados testes diagnósticos para verificar e classificá-los novamente, porém segundo as fases de escrita, sob a análise de Emília Ferreiro (Pré-silábicos, Silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos) em que se baseavam e registravam as fases em que os alunos se encontravam. Todos esses dados eram consolidados pelo Coordenador Pedagógico, mensalmente, e enviados à Secretaria Municipal de Educação para que a equipe de coordenação acompanhasse esse trabalho. Cabe ressaltar que essa mesma equipe fazia eventuais visitas às escolas municipais, esporadicamente, de forma a acompanhar e observar como estavam sendo conduzidos esses trabalhos.

A parceria assumida por esse Instituto e apoiada, na época, pela rede municipal difere da proposta da formação ofertada pelo Programa Formador na época, o PNAIC. Assim, os educadores alfabetizadores encontravam-se em meio a um dilema: o que seguir?

Diante de uma proposta pragmática, em que se enfatiza a alfabetização como código, alinhando-se ao conceito de Soares (2003), em que considera a

¹ O Circuito Campeão foi criado

alfabetização como aquisição de um código onde o indivíduo alfabetizado é aquele que adquire a capacidade de ler e escrever, em que se apropria desse código e das habilidades para utilizar-se dele. Portanto sob essa ótica, a alfabetização é concebida como apropriação e codificação/decodificação das habilidades de leitura e escrita.

Assim, nota-se que a postura em relação à alfabetização municipal se mostra totalmente arbitrária, já que o IAS difunde uma ideologia e o PNAIC outra, diferente.

Diante dessas circunstâncias, essa pesquisa traz como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas em uma sala de aula do 1º. ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de São Mateus-ES.

Visando aprofundar-se nessa temática, a pesquisa traz como objetivos específicos:

- . Problematizar as convergências e divergências entre as perspectivas teóricas adotadas pelo PNAIC e pelo Instituto Ayrton Sena;
- . Identificar a concepção de alfabetização da professora que atua na sala investigada;
- . Analisar as dimensões de alfabetização privilegiadas na prática da professora.
- . Compartilhar o produto desta pesquisa, isto é, a elaboração de dois roteiros didáticos, a fim de oferecer suporte ao trabalho de professores alfabetizadores.

Ao iniciar o processo de alfabetização em uma criança, percebe-se que se trabalha com ela como se fosse um sujeito vazio de conhecimento. Na maioria das vezes, não é levado em conta o saber que esse educando carrega consigo, de suas experiências extraescolares. Considerando a teoria de Vigostsky (1998), o processo de ensino-aprendizagem deve ser tomado com ponto de partida o conhecimento ou experiências trazidas pelas crianças. Assim, é necessário o professor escutar e conhecer seus alunos para iniciar um processo que zele e, conseqüentemente, valorize as experiências apresentadas por eles.

Devido ao atual sistema de ensino, suas atribuições e o ativismo em cumprir com os conteúdos propostos anualmente, as práticas alfabetizadoras têm sido evasivas e repetitivas. Percebe-se que o professor se preocupa em cumprir burocracias

impostas (por exemplo, preenchimento de formulários, fichas, cartazes de acompanhamento de leitura e outros) e deixa de colocar em prática novas metodologias de ensino.

Essa abordagem em que as escolas do município de São Mateus estavam inseridas até o ano de 2016 não trabalhava a alfabetização com ciclo. Portanto, não dialogava com a proposta estudada pelos professores alfabetizadores naquele ano, ou seja, o PNAIC (pioneiro). Trazendo para a atualidade, há outro agravante: o PAES.

Dialogando com um dos teóricos escritores, dos livros destinados a formação do PNAIC (pioneiro), Paulo Microscry, faz dura crítica às abordagens e práticas tradicionais de ensino no qual a aprendizagem é concebida como algo cumulativo e linear, introduzindo os conhecimentos que devem ser adquiridos aos poucos, enfocando a memorização. Nessa abordagem, cabe ao professor, seguir uma progressão sistemática de definições e exercícios apresentados passo a passo do mais simples ao mais complexo. Nessa perspectiva, o aluno é concebido como indivíduo desprovido de conhecimentos e de experiências socioculturais relevantes ao processo escolar. Ou seja, cabe ao professor apenas seguir uma simples “receitinha”, cuidadosamente, lembrando que nessa perspectiva o professor não media o processo, ele é o detentor, transmissor do conhecimento e o aluno, mero expectador passivo, esvaziado, zerado de conhecimentos e incapaz de contribuir na construção do mesmo.

Assim, conforme as abordagens desenvolvidas, essa pesquisa se justifica por entender que é preciso coletar dados e elaborar propostas que venham a melhorar a qualidade do ensino “alfabetização” em São Mateus-ES.

Assim é possível ousar nas práticas de sala de aula e, desse modo, fazer o melhor, ou seja, alfabetizar crianças sob uma perspectiva histórico-sócio-cultural, valorizando suas potencialidades e conhecimentos prévios adquiridos e contribuindo, assim, para a formação de alunos seguros, críticos, conscientes de seu papel na sociedade e, acima de tudo, capazes.

No Capítulo 2 desta dissertação, apresenta-se o referencial teórico, tendo como principais autores; Cláudia Maria Mendes Gontijo, com sua concepção norteadora e balizadora desta pesquisa, que considera a alfabetização como uma prática

sociocultural em que se desenvolve a consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.(GONTIJO e SCHWARTZ, 2009, p.14-15). Referentes à Linguagem, autores como Luiz Carlos Cagliari e Lev Senovich Vgotsky abordam a linguagem como sistema de interação, ou seja, nenhum indivíduo chega à escola com um ser totalmente esvaziado de conhecimentos, pois a própria aquisição da fala já é um grande comprovador de que aprendizagem se faz com contato, trocas ou seja, interação. Mikail Bakhtin que traz a ênfase da importância da dialogia e dos gêneros literários para o estudo da linguagem.

Já no Capítulo 3, esboça-se a Metodologia da Pesquisa, a qual se trata de um estudo de casos que permitirá um o estudo de um fenômeno complexo dentro do seu contexto. A pesquisa realizar-se-á em uma escola municipal de São Mateus e em uma turma de primeiro ano do 1º. ciclo de alfabetização. O método escolhido foi a observação participante. Também serão realizadas entrevistas com a professora regente e as crianças da turma a fim de analisar as concepções e práticas de alfabetização da turma pesquisada.

Tecendo o Capítulo 4, pretende-se apresentar os Resultados e Discussão, que consistem na observação de uma sala de aula do primeiro ano do I ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Mateus-ES, atentando-se às práticas desenvolvidas pela professora, bem como as crianças em suas interações no processo de alfabetização, por um período de um mês, ou seja, 4 semanas .Também serão apresentados os resultados das entrevistas a serem realizadas com as crianças e a professora, bem como registros das aulas e de materiais produzidos durante estas. Serão elencados, ainda, os resultados obtidos através do acompanhamento do Circuito Campeão para coletas de dados e análise do PDE (Plano Político-Pedagógico) da escola envolvida para fins de comprovação entre realidade e prática...

Simultaneamente, será feita a Análise dos Resultados, observando se os objetivos da pesquisa foram alcançados ou não e os seus motivos; se há correspondência ou não entre os resultados obtidos e o referencial teórico; concepções de linguagem e

de alfabetização presentes nas práticas de sala de aula; análise da eficácia e limitações dos programas de alfabetização...

No Capítulo 5, será feita a conclusão, apresentando uma síntese geral, intervenções e recomendações para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A arte de alfabetizar crianças é algo complexo e envolve diversos aspectos, sendo dois deles: a grande responsabilidade dos professores envolvidos nesse processo e inserção de políticas públicas educacionais, entre outros. Portanto dentre os graves problemas que afetam a alfabetização brasileira, nenhum deles é maior que o da alfabetização das crianças.

Por isso, pretende-se delimitar, brevemente, a história da alfabetização no país, a fim de explicitar e tentar compreender fatores que, durante esse movimento, influenciaram e influenciam esse processo ao longo destes anos, a fim de compreender o porquê do atraso ocorrido na alfabetização brasileira.

Segundo Marcílio (2016, p. 33), houve causas estruturais que criaram obstáculos poderosos para o avanço da cultura escolar, sendo fundamentalmente três: o sistema escravista; o sistema do padroado régio, a união do Estado e da Igreja, do “trono e altar”; a demora em implantar um sistema escolar integrado durante o império.

O sistema escravista influenciou diretamente, pois a escravidão é totalmente incompatível com a educação popular. Nesta época a o sistema eleitoral excludente impunha a exclusão dos analfabetos de exercerem o direito ao voto. Desse modo, naquele contexto somente 1% da população brasileira teria direito ao voto.

Nota-se que os efeitos do sistema escravista perduraram durante quatro séculos, estendendo-se infelizmente até os dias atuais:

O legado medievo da educação autoritária, na qual a palavra do mestre punha termo à curiosidade investigadora da inteligência infantil, reforçada pelos hábitos de indolência mental, de desamor às letras, deixados pela permanência da escravidão, agrava as dificuldades da reeducação juvenil e retarda o advento de gerações mais preparadas para a competência mundial. (MARCÍLIO, 2016, p. 35)

O segundo, de acordo com Marcílio (2016 p.35-36), fator refere-se à influência direta da igreja e sua aceitação pelos imperadores do Brasil. Desse modo, o clero secular era funcionário do estado pago pelo imperador. A partir da segunda metade do

século XVIII, as congregações religiosas entraram numa fase de crise progressiva que se estendeu até metade do século XIX.

Nesse contexto, as instituições religiosas não se destinaram a educação dos fiéis. Assim, a igreja no Brasil, não agiu em favor da educação, depois a expulsão dos jesuítas em 1759. Surgiram algumas escolas no século XVII, no reinado de Dom João V (1706-1750). As aulas objetivavam a doutrina cristã com ensino mecânico que visava à formação do clero na língua oficial da igreja, ou seja, o latim. Em 1890, com a criação do decreto datado em 7 de janeiro daquele ano, foi extinguido o padroado régio e a primeira constituição republicana, de 1781, separou a Igreja do Estado. Tal decreto, assegurava a Igreja no Brasil uma grande liberdade jamais tida na história da Monarquia.

E por fim, o terceiro fator, refere-se na demora na implantação de um sistema escolar durante o império foi a manutenção de uma dispersão de poderes num país de profunda desigualdade social. (MARCILIO, 2016, p. 36-37)

As províncias não zelam pela educação de seus filhos [...] Abando-se a instrução, esquece-se o ensino, a disciplina é fraca, o patronato [apadrinhamento] ergue-se escandaloso, de quando em vez, até que lá vem um dia, em que se pretende bruscamente arrancar o ensino público deste estado de abatimento: então tudo é mau, tudo é defeituoso, todos devem ser corrigidos, não há professor que seja bom; todos lastimam e exageram o mau estado das coisas e aí vem uma lei que faculta e exageram o mau estado das coisas e aí vem uma lei que faculta poderes plenos para uma reforma; mas afinal nada aproveita, porque o patronato continua sempre o mesmo, como dantes.

A escola pública foi instituída no Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, após a expulsão dos jesuítas. Marcílio (p. 42-43) ressalta que esta expulsão desorganizou o pouco do ensino que havia no país na época, pois no lugar dos colégios de padres, as aulas régias isoladas, de ler, escrever e contar deveria surgir. A reforma pombalina consolidou-se efetivamente em 1722. No período de 1722 a 1822, foram poucas as escolas públicas de primeiras letras em funcionamento no Brasil.

[..] muitas ribeiras em que habitam os mais bem esclarecidos lavradores, vive quase tudo sepultado em total ignorância, não tendo a mocidade quem a estimule, e fugindo os pais de família da grande despesa a que se veriam obrigados se mandassem seus filhos estudar na cidade da Bahia de Todos os Santos, ou no Maranhão, sendo um mês ou mais para viajar, com imensos incômodos a qualquer delas por ser indispensável, para a primeira, o passar por entre gentios ; e para a segunda por canais arriscadíssimos. (MARCÍLIO, 2016, p. 43)

Nota-se desde então a dificuldade da implantação do processo educacional no país. Como sempre, a educação relutante, num país em que o hino Nacional define que seus filhos não fogem a luta, a alfabetização seguiu com todos os entraves. Um deles era a dificuldade em encontrar pessoas preparadas para exercerem o ofício da profissão. Cabe salientar que a má remuneração e a falta de reconhecimento também são fatores históricos. Desde a época da colonização os regentes eram mal pagos e desvalorizados.

Além da desvalorização, ainda enfrentavam problemas como a falta de infraestrutura e investimento nas escolas e muitos tinham que disponibilizar de recursos próprios:

As escolas da província não têm casas apropriadas para o ensino; porquanto, pela maior parte celebram suas sessões em casas acanhadas, imundas e insalubres, onde moram os professores; porque seus mesquinhos ordenados, ou suas minguadas gratificações não comportam as despesas com o aluguel de edifícios aseados, cômodos e espaçosos, onde os meninos possam desafogadamente entregar-se aos exercícios escolares, sem serem acometidos do sono e da languidez produzidos pelo calor abrasador, que os abafa e amolece nestes acanhados corredores, onde cem ou mais pulmões a respirarem, saturam esta atmosfera dificilmente renovada, de hálitos quentes e insalubres, resultando além deste inconveniente o de não poder haver nestas impróprias casas nem regularidades, nem ordem, nem aproveitamento do tempo, nem por conseguinte método algum de ensino, porque tudo é desordem e confusão; e outro inconveniente de não menos vulto, qual seja o de serem os professores, mal grado mesmo daqueles que sabem e desejam cumprir religiosamente suas obrigações constantemente distraídos da inspeção sobre seus alunos e das necessidades do ensino para acudir as misteres domésticos em que despendem uma boa parte do tempo, que deveria ser dedicado inteiro ao cumprimento de suas obrigações magistrais [...]. A falta de edifícios apropriados para o ensino tem sido sempre um obstáculo invencível à execução de um regulamento que tivesse por fim dar ordem, regularidade, método e unidade ao ensino quanto ao seu modo prático. (MARCÍLIO, 2016, p. 64)

Neste seio histórico, a educação caminhava lentamente, a situação geral pouco havia se alterado ao longo dos 68 anos do Império. A problemática enfatizada durante o período foi a dificuldade em encontrar uma uniformidade de métodos alfabetizadores, por isso prevaleceu o método individual (MARCÍLIO, 2016, p.203). Diante dessa dificuldade, convém explicitar que naquele período cada professor utilizava-se do método que julgava apropriado, adequando os conteúdos a sua maneira.

O Ministério do Império, em 1884, denunciava:

O decreto 1854 recomendava o método simultâneo, e, entretanto encontrei o método individual adotado na quase totalidade das escolas. O ensino da

leitura principiava pelos enfadonhos exercícios do sistema alfabético e terminava pela reprodução material, em voz alta, das palavras escritas, sem nenhum comentário, nem exercício de linguagem. A escrita raras vezes era precedida ou acompanhada da prática do desenho linear. A gramática, a aritmética, a religião não passava de poucos exercícios de memória, dos quais se fazia abuso deplorável. O ensino intuitivo aparecia raras vezes. Forneceram-se, desde alguns anos, a todas as escolas [do Rio de Janeiro] contadores mecânicos e aparelhos aperfeiçoados do sistema métrico [...] e em geral não foram usados [...] por falta de prática do método intuitivo. O uso dos quadros pretos era limitado aos exercícios aritméticos [...]. Entre nós, geralmente falando, o menino matricula-se na escola na idade de cinco para seis anos e aos 12 mal sabe soletrar e quando é feliz, assina com bastante desigualdade seu próprio nome. Seis anos de aprendizagem para tão mesquinho resultado forçosamente deve desanimar, principalmente a essa classe pobre. (MARCÍLIO, 2016, p. 203).

A falta da unificação, ou seja, a ausência de um sistema nacional de educação para todo o Império era algo alarmante na época. Portanto, segundo Marcílio (2016, p. 205), desde a colônia, a quase totalidade dos mestres-escolas usavam como único material de alfabetização as cartas de ABC, as cartas de nomes e as cartas de fora, tudo pelo método da soletração. Vinham depois os silabários. Para caligrafia, o professor fazia os debuxos para os principiantes e os traslados (com frases, por vezes de conteúdo oral, que os alunos escreviam por cima delas, como para treinar a escrita).

Convém salientar que as técnicas mecânicas que exploram e consideram as unidades menores da língua também é um fator histórico. Talvez até uma herança maldita deixada por esse período tão conturbado.

Assim, confirma Jardim citado por Marcílio (2016, p. 207)

[..] a arte da leitura tem sem dúvida, como as nossas concepções, passado por fases distintas: fictícia, transitória e definitiva. É fictícia a soletração, em que se reúnem nomes absurdos, exigindo em seguida valores; transitória a silabação, em que se lê desde logo a palavra, partindo da mais fácil para a mais difícil, da simples para a composta [...] a palavração, pois é o único processo racional, porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogais, sons elementares e gerais, comuns, para invogais [sic], sons secundários e especiais, e ainda nestas, das mais aproximadas daquelas para as mais afastadas, numa complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explícito que para não ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores.

Durante todo o Império, embora a primeira Lei Geral do Ensino, de 1827, tenha oficializado o modo de ensino primário mútuo, ou de Lancaster, esse método nunca foi implantado no país, o único método que prevaleceu longamente, até segunda metade do século XX foi o método individual com sua técnica rudimentar:

Um a um, o mestre chama os alunos para perto de si para fazê-los ler, escrever e para escutar a leitura de suas lições e verificar seus trabalhos escritos. O resto do tempo, os alunos são deixados livres e supostamente encarregados de trabalhar em seu lugar. A falta de preparo dos regentes, a infinita diversidade dos níveis escolares dos alunos, fruto das entradas ao longo do ano escolar e da irregularidade da frequência, a raridade e, pois, a falta de uniformidade dos livros, o desejo enfim dos pais, de ver o mestre se ocupar pessoalmente de seus filhos, explicam a sobrevivência, até o primeiro terço do século XIX [refere-se à França], desta pedagogia no singular que foi o modo individual. (MARCÍLIO, 2016, p. 232)

Posteriormente, ao final do século XIX, o processo de institucionalização do sistema escolar ganhando forma e iniciaram a conscientização de espaços adequados e próprios, de mobiliário adequado e também de material escolar para a conquista da aprendizagem e das práticas pedagógicas. Assim, tais conquistas culminaram em um modelo de escola definitivo- a escola seriada.

Porém, a alfabetização ainda, galgava a passos lentos, sendo organizadas, em sua totalidade, dentro do sistema de escolas isoladas, em casinhas de professores, formadas por uma única classe, com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e diferentes idades com apenas um único professor, mal preparado.

Desta forma, aprender era sinônimo de memorizar e ensinar era pouco mais que dominar o material a ser memorizado. Aqui cabe a pergunta que não quer calar, trata-se de um recorte histórico do processo de alfabetização em nosso país, mas será que nos dias atuais houve alguma mudança em relação à abordagem do ensino- aprendizagem?

É chegada, portanto a tão sonhada Independência. Um ritual de acontecimentos marcados desde esse marco histórico até o início da era Vargas desenha a chegada da Revolução do Ensino de Base no país. Desse modo, mudanças começaram a ser traçadas.

Foram inaugurados os fundamentos integrados de um modelo escolar, de um sistema de ensino inventado na Europa e, depois nos Estado Unidos, onde passou por um longo processo de construção histórica, acelerado no século XIX e praticamente concluído nos alvares do século XX e foi mais rapidamente implantado depois da segunda Guerra Mundial. (MARCILIO, 2016, p. 337).

Assim, surge uma “nova escola”, construída em todos os aspectos: desde a sua materialidade, seus atores, gestores e métodos de ensino. É a escola tomando

forma de fato. Seus primeiros fundadores trazem nomes conhecidos autores no âmbito escolar, como: Comenius, Pestalozzi, Froebel, Rosseau, Dewey, Montessori e outros mais.

No Brasil, Marcilio (2016, p.337) expõe que o ponto culminante da “nova escola” foi na cidade de São Paulo, de forma articulada, com o propósito de alavancar a situação nefasta do país e tentar assim incluí-lo na elite das nações “civilizadas”.

O modelo rapidamente difundiu-se por todo o país com todas as dificuldades existentes, ou seja, a mudança foi aceita de forma gradual e lenta, havendo resistências devido aos métodos usados durante longos períodos, a falta de recursos humanos e materiais adequados.

Assim, esse período marca a difusão de novas práticas. Contudo, a criança é concebida como escolar, ou seja, é submetida a comportamentos inexistentes na época, como: cumprimento de horários (relógios, campainhas e sinos), uniformes, com avaliações periódicas, exames e provas; com boletins e aprovações e reprovações, etc.

As escolas passam a ser organizadas e tratadas com condições mínimas de higiene. Enfim, esse período é considerado inaugural na montagem de um sistema de ensino que começava a se formar embora diante tantos obstáculos, desde a inércia, como a falta de recursos, a resistência de muitos. Convém ressaltar que essa revolução traçou nas consciências que se abria uma era nova na educação popular, porém ainda não consolidada totalmente.

No período de 1930 a 1971 as tão almejadas mudanças traçadas com o surgimento da escola nova não tiveram condições de efetivar-se solidamente em todo o território brasileiro. Novamente, entraves como falta de edifícios escolares, ocasionando soluções improvisadas o que afetou diretamente a qualidade do ensino, como a redução do período letivo diário, a superlotação das classes, situação que impediu a introdução de novas técnicas educativas modernas. (MARCILIO, 2016, p. 401).

Houve então o firmamento definitivo da criança escolarizável, ou seja, o aluno moldado aos padrões escolares. Houve também aumento do número de matrículas na escola primária que se deu devido a improvisações que refletiram qualidade do ensino ministrado. Contudo, com o crescente aumento de alunos matriculados,

formas baratas e rápidas foram adotadas para atender a demanda, como por exemplo, barracões, galpões, porões e mesmo assim, não conseguiam atender a crescente demanda. Enfim lotaram as classes existentes com apenas um professor o que dificultou o processo de alfabetização. (MARCILIO, 2016, p. 401).

Desse modo, a escola passou a preocupar-se com a quantidade e não a qualidade. Lotavam-se escolas ou salas de alfabetização, primava-se por números, índices, não pela qualidade do ensino que era ofertado. Nota-se aqui que este também é um aspecto histórico desse processo.

O fracasso escolar foi notório. Fatores como a falta de formação de professores, ou seja, a maioria dos professores atuantes era considerada leiga. Foi considerada determinante. Outro fator para tentar justificar o insucesso escolar neste período foram as condições de saúde dos alunos. Assim, foram implantados serviços que visavam melhorar as condições físicas da criança, como serviços médicos, odontológicos, alimentares.

Os elevados índices de repetência e evasão escolar que caracterizavam o período foram resultado de um conjunto de fatores: as condições desfavoráveis de saúde do aluno, o baixo nível econômico e cultural de muitas famílias, a deficiência do material didático, a ineficiência dos métodos adotados, prédios e instalações inadequadas, classes superlotadas, falta de assistência técnica do professorado, redução do período letivo anual e do horário letivo diário, com desdobramento, sucessivo em turnos de funcionamento nas escolas dos maiores centros urbanos, deficiência do professorado diplomado, existência de altos índices de professores não diplomados e a situação de fome vivida por muitas crianças. Além de tudo, em 1950, com oito milhões de crianças em idade escolar no país, não havia escolas para três milhões sequer. Descumpria-se, para elas, a lei maior, a Constituição do Brasil, e violentava-se o direito da criança à instrução. (MARCILIO, 2016, p. 402).

O fracasso escolar instaurou-se no período. Ações foram criadas para diminuir essa realidade. Marcilio (2016, p.404), salienta que em 1961, o Brasil finaliza sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional devido à pressão internacional. Em 1962, o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos foi aprovado, porém convém explicitar que nenhuma de suas metas para o ensino primário foram cumpridas.

O regime militar (1964-1985) teve que herdar esse cenário enfadonho: condições ruins de ensino x fracasso escolar, porém de nada contribuiu pra mudar essa realidade A ditadura militar introduziu a vasta e cara campanha do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual substituiu a concepção de alfabetização freireana, tendo como objetivo extinguir as vergonhosas taxas de analfabetismo absoluto. A partir daí a era “vale tudo” surgiu. Qualquer pessoa que se sentisse apta a contribuir para alfabetização de analfabetos poderia fazê-lo.

Conseqüentemente, os resultados foram péssimos, acarretando no fechamento do Mobral. No ano de 1972, o Mobral apresentava o seguinte estado do analfabetismo no Brasil: para uma população de maior de quinze anos da grandeza de 57,5 milhões, o total de analfabetos será de 16,4 milhões, ou seja, uma taxa de analfabetismo de 28,5. (MARCILIO, 2016, p.398).

Em suma, continuava a haver pouca preocupação por parte dos governos a fim de priorizar a educação básica para que o país pudesse melhorar de fato sua distribuição de renda, a consciência cidadã de sua população, a tolerância, a solidariedade, a justiça social e o respeito pela dignidade de cada um. Enfim, contribuindo para que pudesse alcançar as condições básicas de uma democracia plena. (MARCILIO, 2016, p. 405). O foco era nos adultos analfabetos da época para fundarem a sociedade industrial.

E por fim é chegada a era da globalização. Nesse novo contexto, marcados por inúmeras mudanças, um novo palco transcende dando origem a novos protagonistas neste cenário.

A partir dos anos 80, o enfoque da alfabetização deixou de ser a gramática e da língua portuguesa, ou seja, a ortografia correta, a norma culta. Iniciou-se a preocupação nos enfoques teóricos, pautados na psicologia genética e nas ciências lingüísticas que estavam em voga na América Latina. Assim essas concepções influenciaram diretamente nas práticas alfabetizadoras naquela época.

A implantação dessas novas aquisições do conhecimento atrelado ao Construtivismo ao qual teve inúmeros adeptos foi assumido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação (MEC).

O modismo denominado Construtivismo que foi atuante no Brasil deixou inúmeros seguidores, conforme já mencionado e também, Segundo Marcílio (2016, p. 496) por meio de seus dogmas totalmente intolerante com tudo que se contrapõe a seus critérios, virou uma seita fundamentalista. Contradizer seus princípios leva a

extremismos de patrulha ideológica determinando tudo o que se contrapõe a esse sistema é tradicional, atrasado, velho. É uma mentalidade deletéria, obscurantista, que condena quem não diz “amém” à sua ideologia. Todo fundamentalismo é intolerante e divide. O resultado está claro nas várias avaliações que se vem fazendo: o ensino brasileiro está entre os piores do mundo em termos de qualidade.

É necessário enfatizar que este retrato da educação no Brasil não se deve apenas ao sistema de ensino de ensino adotado oficialmente. Este resultado deve-se também à infraestrutura escolar, à desvalorização e a má formação do professor alfabetizador, à gestão débil da escola. Para muitos, o atraso na educação brasileira, está atrelada à escassez de verbas destinadas a essa área pelo governo federal. Porém, cabe salientar que o Brasil está entre os países que e muito investem em educação., o que falta é gestão eficiente e honestidade no uso das verbas da educação, além da adequada distribuição, em conformidade com as prioridades analisadas. (MARCILIO, 2016, p. 496).

Portanto, cabe explicitar mais uma vez que o problema não está condicionado a falta de dinheiro e sim, diretamente a falta de gestão de seus recursos, ou seja, a falta de prioridades, de controle de desvios, de competência. (MARCILIO, 2016, p. 497).

No ano de 1998 o governo federal instituiu o recurso de transferência de renda para as famílias mais pobres, vinculada à obrigação de que os filhos menores estejam frequentando a escolas. Essa política continua nos governos posteriores. Batizada como Bolsa Família. Este programa paga a s famílias de baixa renda um valor mensal por número de filhos matriculados na escola. A única exigência do programa é que as crianças frequentem a escola assiduamente. O programa é monitorado de acordo com o quantitativo de faltas do aluno na escola.

Esse programa alavancou positivamente a inclusão escolar elevando os índices de crianças matriculadas na escola e de uma certa forma veio a contribuir para uma possível queda no analfabetismo no país. Entretanto, a problema passou a ser a escola de alfabetização que não sabe ensinar.

Muitos julgam que o problema consiste na falta de equipamentos modernos, ou melhor, na modernização da escola. Outro fator que deve ser explicitado aqui é ao

aumento dos salários dos professores que também é outro aspecto que julgam ser importante, porém:

Mesmo que fosse financeiramente factível, o que não é, a educação no Brasil não melhoraria se os professores passassem ganhar o mesmo que os de países desenvolvidos. Dezenas de estudos acadêmicos mostram que não há correlação entre o salário dos professores e o aprendizado dos alunos. Qualquer gestor acharia absurdo dar aumento significativo a funcionários que estão entregando péssimos resultados. Está na hora de aplicar a mesma lógica à área de educação. O que efetivamente importa é a formação de professores, capacitação de gestores, currículo nacional unificado, dever de casa, avaliação, melhoria do material didático, uso efetivo do tempo em sala de aula e tudo o mais que os países que deram certo fizeram antes de poder pagar salários mais altos. (IOSCHPE, 2013, apud MARCILIO, p.499).

Para complementar, Guzzo, enfatiza que o sistema de ensino mantém sua ruindade, de alto a baixo. Assim, não se sabe o que ensinar, nem como ensinar:

[...] o sistema de ensino todo, na educação pública está armado de forma a atender aos interesses, as idéias e às pressões de professores e funcionários, principalmente na universidade. Nada acontece por falta de verbas. É resultado, ao contrário, da ilusão de que se pode resolver problemas só com dinheiro- mas sem trabalho, talento e coragem. Nosso desastre educacional mostra que o Brasil aprendeu a gastar, mas não aprendeu a ensinar. (GUZZO, 2009, apud MARCILIO, p. 500).

Preocupados com a realidade atual, a partir de 1990 o Brasil passou a realizar avaliações do ensino. A partir de então criou-se o Saeb, a primeira das provas aplicadas pelo MEC para diagnosticar a situação escolar. A partir de então as provas passaram a ser um mecanismo medidor das possíveis falhas no sistema, portanto sem sentido, pois tais provas que passaram a ser coletivas, só terão sentido se os governos utilizassem seus resultados para melhorar realmente nível de ensino e a preocupação com o rendimento da criança.

O Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990, é amostral, aplicado a cada dois anos, e composto de prova de português e de matemática, para avaliar o quinto e o nono anos do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela aplicação desse teste, não tem mantido o mesmo padrão técnico entre as aplicações, o que dificulta fazer comparações e análises longitudinais. Além do mais, não é transparente na administração da avaliação, impedindo o acompanhamento e análise do tratamento dos dados por outros pesquisadores. (MARCILIO, 2016, p. 486).

A Prova Brasil que é complementar ao Saeb foi criada. Esta avalia de forma universal o aprendizado nas disciplinas de matemática e de Língua portuguesa no ensino fundamental. Posterior a Prova Brasil, o Inep criou uma nova avaliação no

ano de 2008, a Provinha Brasil, para ser usada pelas escolas em avaliações internas e que deveria ser aplicada no início e no final do ano para alunos da segunda série das escolas públicas.

A partir de então, outra avaliação a ser destacada é a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), realizada pela ONG Todos pela Educação em parceria com a Cesgranrio, o Instituto Montenegro e o Inep.

Segundo Marcílio (2016, p. 486), essa avaliação foi aplicada pela primeira vez no início de 2011 a 6mil alunos de 262 escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais dos estados. O exame foi composto de questões de leitura e matemática, de múltipla escolha e de uma proposta de redação, pela qual o aluno deveria escrever uma carta a um amigo comentando sobre suas férias.

Assim, o resultado explicitou que apenas 44,5% dos alunos dominavam as habilidades esperadas em leitura. Em matemática, a porcentagem cai para 33,3% e em escrita para 30,1%.(MARCILIO, 2016, p. 486).

Em 2007 virou uma seita fundamentalista. Contradizer seus princípios leva a extremismos de patrulha ideológica determinando tudo o que se contrapõe a esse sistema é tradicional, atrasado, velho. É uma mentalidade deletéria, obscurantista, que condena quem não diz “amém” à sua ideologia. Todo fundamentalismo é intolerante e divide. O resultado está claro nas várias avaliações que se vem fazendo: o ensino brasileiro está entre os piores do mundo em termos de qualidade

Inep criou o Índice de desenvolvimento da educação Básica (IDEB), parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando medir o rendimento (aprovação e evasão escolar) e o desempenho dos alunos no Saeb e na Provinha Brasil. Assim, a escola é classificada por nota em uma escala de 0 a 10. Esta avaliação ocorre a cada dois anos:

[...] se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, isso ficará claro por meio da análise do seu desempenho no Ideb. O índice permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. Para os anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto), os resultados do Ideb foram: 3,8 (2006), 4,2 (2007), 4,6 (2009) e 5,0 (2011). Para uma escola ser considerada de bom nível, ela precisa ter uma nota igual ou superior a 6. Os resultados mostraram, portanto uma situação alarmante. [...] (MARCILIO, 2016, p. 487).

Devido ao alto índice de analfabetismo diagnosticado por meio das avaliações da primeira Prova A, B, C, com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), de 2010, que mostraram que 15,2% das crianças do terceiro ano do ensino fundamental eram analfabetas, levaram ao lançamento pela presidente Dilma Roussef do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. A idade certa para o governo, são os 8 anos de idade. Esse pacto previa investimentos de 2,7 bilhões de reais, entre 2013 e 2014, para treinar alfabetizadores e distribuir 60 milhões de livros didáticos e de literatura, tanto para alunos como para professores. (MARCILIO, 2016, p. 488).

Posterior a adesão ao pacto, uma nova prova no ano de 2013 foi instituída para avaliar a qualidade e a eficiência do ciclo do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, esse avaliação denominou-se ANA.

Sobretudo, cabe o seguinte desabafo: por que e para que tantas avaliações se já se sabem os seus resultados? Pra que gastar tanto dinheiro em mecanismos avaliativos, para se comprovar o que já está explícito, ou seja, o mau desempenho do processo de alfabetização no Brasil?

Infelizmente, as preocupações não são centralizadas ao que realmente deveriam ser. As altas taxas de analfabetismo, as reprovações, as desigualdades regionais são reais. E ainda há a grande problemática dos inúmeros desvios de verbas públicas destinadas para a educação. Com tantos problemas, as soluções não deveriam pautar se a eles e não a números que espelham apenas em quantitativos e geram um índice competidor no seio das escolas. Ou seja, é considerada “boa” a escola com nota igual ou superior a 6, o no ranking do IDEB.

Portanto, com esta trajetória, a alfabetização no Brasil ainda caminha a passos lentos. Parece que não mudou muita coisa. Os problemas ainda são parecidos, conflitantes. Segundo Marcilio (2016, p.505), O IBGE aponta ainda que 39,4 % dos alunos da rede de educação básica estudam em escolas sem esgoto, e 10% em escolas sem água potável. A situação mais crítica está no Nordeste, onde 19,2% das crianças não tem acesso a serviços básicos. Os números do IBGE não causam surpresa. Nem também os números mais recentes do índice de desenvolvimento humano (IDH) dos municípios brasileiros. A partir do avanço nacional em 47% entre 1991 e 2011, os resultados teriam sido ainda melhores caso tivesse começado a

resolver antes o seu maior gargalo, a educação. Os melhores índices classificados como alto IDH, estão no Distrito federal e em São Paulo. Mais de 90% dos municípios do Norte e Nordeste têm índice baixo ou muito baixo, enquanto no Sul e sudeste mais da metade das cidades têm índice nas faixas média e alta. No entanto, repete-se a péssima situação da alfabetização brasileira, com a publicação do

Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011, do Instituto Paulo Montenegro/ Ibope e da Ação Educativa, que evidencia um triste diagnóstico cujo conhecimento é de fundamental importância para mobilizar a sociedade a desenvolver estratégias que superem esse grave problema: o aumento de escolarização, embora tenha sido essencial nas últimas décadas, não foi suficiente para assegurar a alfabetização plena. (MATIAS, 2012, apud MARCILIO, p.506).

Conclui-se então que é necessário de fato, se realmente almeja-se o a qualidade da educação brasileira faz-se necessário um chacoalhar nas políticas públicas, no sistema de ensino, nas formas e métodos de alfabetização das crianças, na oferta de equipamentos, na cartilha de alfabetização e na gestão do sistema educacional. Todos estes, são fatores que permeiam de fato o âmbito do sistema educacional no país e que podem e devem ser exigidos por todos.

Assim, nosso país só realmente alcançará a alfabetização plena quando de fato preocupar-se com ela, quando realmente for preocupação nacional, considerando que alfabetizar é muito mais que uma transmissão de um código, ou informações em um texto escrito, essa pesquisa infere diretamente a este conceito de alfabetização, ou seja, uma alfabetização para a vida, com significação, capaz de contribuir e formar cidadãos, críticos, conscientes de seu papel na sociedade.

Cabe explicitar aqui as palavras do então diretor da UNESCO, proferidas em Dakar, em 2002:

Já não se pode mais reduzir a educação básica a ler, escrever e fazer contas. Ela também tem de ensinar as pessoas a ser, a fazer, a aprender e a viver juntas [...]. A educação deixou de ser apenas mais um direito fundamental consagrado na Declaração Universal de Direitos Humanos, a que todo ser humano pode aspirar, legitimamente para a sua realização pessoal. Ela passou a ser a precondição essencial para qualquer tipo de desenvolvimento, para a redução de valores democráticos e para o estabelecimento de uma paz duradoura. (MARCILIO, 2016, p. 508).

Portanto para que a criança aprenda de fato é necessário que lhe sejam ofertadas condições mínimas garantidas primeiramente por lei a fim de priorizar aprendizagem plena e soberana, não atrelada a números que podem ser verdadeiros ou não, mas

que uma aprendizagem que de fato lhe venha a contribuir para o sujeito soberano, apto a discernir e distinguir entre o certo e o errado. Que possa competir futuramente de forma igualitária nos sistemas de avaliação vigentes no país. Espera que essa alfabetização plena venha a contribuir para tudo isso Conforme, sabiamente escreveu o grande líder africano Nelson Mandela: ‘A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.’

2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização é considerado a aprendizagem da escrita (CAGLIARI, 2005, p. 8). Portanto, no ciclo de alfabetização essa fase é pautada no ensino da escrita. Tudo que é referente a escrita é centrado no processo da aquisição da leitura e da escrita. Inicialmente, apresentam-se as letras do alfabeto e procura-se associá-las ao som, o que é contraditório, pois se sabe que não existe uma correspondência biunívoca entre letras e sons.

Cagliari (2005), em seu livro *Alfabetização e Linguística*, aborda fatidicamente essa situação. Sob uma ótica crítica, o autor traz um viés interessante sobre questões que deveriam ser retomadas durante a aquisição desse processo, por exemplo, um conhecimento linguístico maior dos professores alfabetizadores para lidar com os chamados “erros” rotulados por eles e cometidos pelas crianças:

Uma das causas desse fracasso, ao meu ver, é a incompetência técnica. Ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores) não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem. (CAGLIARI, 2005, p. 9).

Na referida obra, o autor dialoga sobre os problemas técnicos envolvidos ao ensino da leitura e da escrita. Problemas estes relacionados à práticas enraizadas por professores que costumam serem aprisionadas aos manuais de livros didáticos que ditam cada passo de seu trabalho (CAGLIARI, 2005, p. 14).

Portanto, mais uma vez retornamos a toda aquela receita de alfabetizar. Será esse o modo correto? Os alunos aprendem realmente para suas vidas ou mecanicamente? Se aprendem, por que, ao chegarem nas séries mais avançadas, para ser mais

direta, no ensino fundamental II, os insucessos e as reprovações ocorrem? São indagações que faço e procuro obter respostas, ainda não encontradas.

Algo contraditório é o ensino da Língua Portuguesa a um falante nato dessa língua. Cagliari faz uma explanação interessantíssima sobre esse contexto e relata a falta de importância que é dada ao dialeto trazido pelo aluno e a relevância dada à escola ao ensino da norma culta da língua, normas, regras de ortografia que são totalmente desconhecidas pelo aluno.

O professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações da vida. (CAGLIARI, 2005, p. 28)

O interessante é que, ao alfabetizar esse falante, a escola desconhece ou não dá relevância que essa criança já é falante dessa língua e age como se a mesma desconhecesse essa linguagem ao qual domina, pois faz uso habitual dela todos os dias, pois uma criança em condições normais de aprendizagem ao ingressar em uma escola de ensino fundamental em uma turma de 1º ano geralmente completou 6 anos de idade. Desse modo, essa criança já fala, consegue dar e receber recados com exatidão. Cabe ressaltar que essa aprendizagem ocorreu de forma natural, ou seja, ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. (CAGLIARI, 2005, p. 17).

Assim, aos 3 anos de idade uma criança já é considerada um falante nativo da língua. Segundo Cagliari, quando se diz que uma criança já é um falante nativo de uma língua, significa que ela dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais. “A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas por ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem.” (CAGLIARI, 2005, p. 18).

É importante mencionar que os dialetos trazidos pelas crianças devem e precisam ser valorizados. Em nenhuma situação um dialeto deve ser mais valorizado que o outro, pois isso é resultado da comunidade linguística ao qual cada falante está inserido. Cagliari define que um dialeto não é simplesmente um uso errado do modo de falar do outro dialeto. São modos diferentes. (CAGLIARI, 2005, p. 19).

Cabe salientar que uma criança mesmo inconscientemente domina as regras da língua que fala. Esse uso é natural. Portanto, ao entrar na escola ela leva um choque ao ter que se acostumar a reaprender ou fazer certos usos não convencionais da língua. A dúvida é: Por que ou para que complicar um processo que poderia ocorrer tão como a fala, natural? Infelizmente o que ocorre é exatamente o contrário. Uma vez inserida nesse ambiente a criança é apresentada a um sistema que privilegia a escrita sistematicamente.

Cagliari cita fatidicamente a discriminação que ocorre quando um aprendiz é pobre e logo todas as dificuldades encontradas por ele são atribuídas ao seu contexto social. É notório que um outro aprendiz advindo de um grupo social com maior poder aquisitivo possui facilidades maior pois a ele foi apresentado desde cedo inúmeros gêneros literários, uma infinidade de textos que certamente serão peculiares a este aprendiz de maior condição social. Já o outro, por sua vez, sofrerá discriminação e certamente será rotulado como incapaz, ou mesmo certamente aquelas frases célebres serão ditas: Não aprende porque é burra ou porque é pobre, ou então porque não possui acompanhamento familiar, (CAGLIARI, 2005, p. 20).

Como professora alfabetizadora, dedico maior parte do meu tempo na escola. Seria hipocrisia da minha parte não concordar que absurdos como os mencionados acima não ocorrem no contexto escolar. São rotineiros. O que mais me chama atenção é que sempre procuram razões para explicar ou solucionar os insucessos oriundos nesse processo. Mas, por sua vez estes fatidicamente são rótulos destinados aos alunos que procuram explicar o porquê da sua não aprendizagem, como se a culpa fosse somente da criança e não das práticas realizadas em sala.

A escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela ou o que pretendem quando nela ingressa. Ela tem tudo pronto, tudo decidido por alguém que se desconhece. (CAGLIARI, 2005, p. 21).

Portanto seria importante a escola rever mesmo o quê e como tem ensinado. Cada vez mais nossos alunos se veem inseridos em um emaranhado de conceitos e normas insignificantes pra eles: “[...] o aluno não aprende porque a escola não ensina e não sabe ensinar, e os que aprendem o fazem, em grande parte, apesar do que a escola ensina.” (CAGLIARI, 2005, p. 23).

Como já mencionado aqui a criança é um falante nativo da língua, já fala e consegue compreender enunciados orais, restando-lhes apenas a árdua tarefa de transmitir esse pensamento para a escrita e conseqüentemente decodificar estes símbolos gráficos em forma de leitura.

A problemática maior inserida nesse contexto que é o processo de aquisição da leitura e escrita é que a escola não parte do conhecimento prévio advindos das crianças, estas, por sua vez, desprovêm de todos os conhecimentos trazidos por estes aprendizes e partem de um pressuposto que eles nada sabem e que são esvaziados de conhecimentos. (CAGLIARI, 2005, p. 29-30).

A escola parte por sua vez de um abecedário e de uma fala (típica de uma “professora primária”) completamente estranha a criança. Talvez isso até sirva de motivação para as crianças considerarem a escola um desafio a sua capacidade de realização, o “diferente” que esperam ali encontrar. Mas, sem dúvida alguma, essa não me parece uma maneira correta de tratar a linguagem na alfabetização.

Um outro problema que também deve ser mencionado aqui é a forma como as escolas avaliam os alunos. Não irei mencionar aqui os méritos da avaliação propriamente dita, pois, esse assunto é demasiadamente vasto. Quero abster-me apenas aspectos inerentes ao processo de alfabetização propriamente, que é o foco dessa pesquisa.

Nesse contexto, cabe mencionar as fichas descritivas disponibilizadas pela Secretária de Educação que avaliam sistematicamente, atribuindo a cada aluno habilidades e competências atreladas a conceitos como: a desenvolver, ainda não trabalhado, alcançado, aprovado, desenvolvido, em desenvolvimento, reprovado.

Assim, pode-se notar que esse modelo não privilegia os aspectos relativos a linguagem, suas variações e seu funcionamento. É uma avaliação pragmática, engessada que trata a todos de forma igualitária, desconsiderando as diferenças de cada aprendiz e seu tempo de aprendizagem, pois cada criança aprende em determinado momento considerando a heterogeneidade de uma sala de aula.

[...] a escola faz um tipo único de avaliação para os dois e, como inevitavelmente o aluno que fala diferente terá um desempenho mais baixo que o outro, ela, que quer ser democrática e dar chances iguais a todos, discrimina os alunos, separando-os em classes boas e classes ruins, carentes, incapazes, etc... (CAGLIARI, 2005, p. 35).

É importante destacar aqui também que neste ano com a implantação do Paes, os alunos passam também por avaliações trimestrais trazidas pelo sistema em que são avaliados devido às suas fases de leitura e escrita, caracterizando-os como pré-silábicos, silábicos, silábico alfabético, alfabético ou ortográfico.

A avaliação consiste em o professor dita uma frase para a criança. Cabendo-lhe apenas fazer o registro do que ouviu. Portanto, é importante denotar aqui a prática dos ditados, prática esta que já deveria ter sido banida das salas de aula, pois desconsideram totalmente a variedade da língua.

Cagliari menciona a inconsistência do ensino da escrita do português, ou seja, a distância que separa os métodos de alfabetização em geral, e algumas práticas tradicionais, em especial, das características do nosso sistema de escrita. Um agravante é considerar a escrita um espelho da fala e considerar um texto bem escrito aquele que não contém erros ortográficos. (CAGLIARI, 2005, p. 123).

É importante ressaltar a importância das produções textuais feitas pelas crianças. Essa prática deve ser valorizada cada vez mais. Partindo de uma prática dialógica, as crianças precisam saber por que escrevem e para quem escrevem, e terem a liberdade de escolherem o que querem escrever e como podem escrever, pois estes são os motivos que deverão despertá-las a escreverem de forma prazerosa e não apenas para cumprir uma determinada atividade escolar.

Assim, segundo Cagliari, essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares. (2005, p. 123).

É importante reafirmar a importância do uso de gêneros textuais em salas de alfabetização. Em salas de alfabetização ocorre seu uso de forma distorcida como pretexto para ensinar unidades menores da língua, como sílabas, por exemplo. Segundo Cagliari (2005, p. 127):

Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. Quando perceber que a letra dos alunos precisa melhorar, irá fazer exercícios de caligrafia; quando perceber que os alunos só escrevem nos seus dialetos e pretender introduzir o dialeto padrão, poderá, então a partir dos textos mostrar as crianças uma versão dos mesmos no dialeto - padrão, e assim por diante.

Outra dificuldade encontrada pelos alunos é a leitura. Cagliari a considera uma atividade extremamente complexa, pois envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos e até fonéticos. (2005, p. 149)

É importante salientar que um dos maiores problemas encontrados em escolas até mesmo em universidades é a interpretação dos textos lidos. Esses problemas resultam em áreas exatas como, por exemplo, na matemática. O aluno lê a situação problema, mas, não consegue resolvê-la, pois não consegue interpretá-lo. Seria este uma herança das práticas realizadas em sala de aula? É um questionamento ainda sem resposta.

Para Cagliari, a leitura é a realização do objetivo da escrita. O objetivo da escrita por sua vez, é a leitura. Por ser uma atividade individual, a escola por sua vez não deveria utilizá-la também, como pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia, rapidez de decifração, etc.

Assim, ler não é algo simples para o aprendiz inserido no contexto escolar. Cagliari, cita que a leitura não é a fala da escrita, mas um processo próprio que pressupõe um amadurecimento de habilidades linguísticas em parte diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea. (2005, p. 61).

Contudo, se leituras são praticadas mecanicamente, utilizadas como pretexto no contexto da aprendizagem essa leitura poderia ser implantada par a vida do aluno de modo que para ele seja atribuído o real sentido dessa prática, ou seja, não apenas para cumprir uma atividade escolar, mas sim para sua vida, atribuindo-lhe significado real e pleno.

Para finalizar é necessário mencionar também a importância demasiada que é dada à escrita nas escolas voltadas para regras ortográficas e a pouca importância que é atribuída à leitura, desde a alfabetização. Assim, é importante frisar que a leitura precede a própria escrita. (CAGLIARI, 2005, p. 169-170).

A maneira como a escola costuma introduzir os alunos na leitura, através do bê-á-bá, isto é. Através das famílias silábicas, pode acarretar problemas sérios para a formação do leitor. O reconhecimento das famílias silábicas, como o próprio reconhecimento das letras, faz parte do processo de decifração e não é a leitura propriamente dita. É apenas um estágio inicial de leitura.

Assim, treinados mecanicamente, certamente farão o mesmo uso dessa prática, como por exemplo localizar nos textos lidos personagens do texto, lugar onde ocorreu a história etc. Partindo de uma forma não dialógica em que são destinados a serem avaliados sob a mesma ótica.

De tudo de bom que a escola pode e deve oferecer ao aluno é a leitura, sem dúvida é a grande herança da Educação (CAGLIARI, 2005, p. 184).

Portanto é necessário enfatizar que essa prática deveria ser mais valorizada, principalmente na fase da alfabetização onde a prioridade maior é dada à escrita. E cabe também, conforme sugerido pelo autor é necessário “reformatar” os professores de alfabetização.

2.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Considerando todo o processo de aquisição da escrita postulado por Cagliari (2005), exposto anteriormente, outro aspecto extremamente importante no processo de alfabetização são as concepções de linguagem que orientam o trabalho do alfabetizador, em sala de aula.

Sabe-se que a linguagem está presente em tudo na nossa vida e é de extrema importância para que a comunicação se estabeleça. Doretto e Beloti (2014) fazem uma abordagem histórica referente ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tomando como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e teóricos que norteiam o artigo redigido por essas autoras.

Fazendo uma abordagem histórica do início do ensino da língua no Brasil é relevante mencionar que tal ensino iniciou-se com a chegada dos Jesuítas no Brasil cujo objetivo era catequizar os índios, a concepção de linguagem subjacente nesta época estava atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento e era limitado as escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas. Nos cursos eram priorizados o ensino da gramática latina, retórica e grandes autores clássicos. Portanto, pode-se perceber que desde o início a linguagem no Brasil já possuía cunho tradicional e mecânico.

Durante o período colonial a língua mais utilizada era o Tupi, pois os índios eram a classe dominante. Posteriormente, predominou o Tupi-Guarani que veio surgir com a

interação dos colonizados e colonizadores passando então a ser a língua geral. Após a expulsão dos Jesuítas no ano de 1759, pelo Marquês de Pombal a Língua Portuguesa entronizou-se de fato e partir de então passou a ter obrigatoriedade de ensino.

Tal mudança foi fator marcante na história da Educação brasileira. Apesar do marco revolucionário, os objetivos prevaleceram os mesmos: hierarquizar e elitizar ainda mais a sociedade, pois havia um privilégio ao ensino destinado à burguesia, ou seja, predomínio da língua culta.

A Língua Portuguesa oficializou-se como disciplina verdadeiramente nos currículos escolares a partir do século XIX e seu ensino era moldado no ensino do latim: fragmentando-se na gramática retórica e poética.

No ano de 1960, com a LDB n. 4024/61 a Língua Portuguesa tinha seu foco destinado a gramática tradicional ou prescritiva, ou seja, seu objetivo entre outros, era desenvolver e o raciocínio e atividades de expressão da criança e proporcionar sua integração nos meios físico e social, havendo assim o predomínio da concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Naquela época os grupos escolares eram pertencentes às camadas mais privilegiadas, isto é, falava uma variedade linguística próxima da considerada como língua padrão, a língua de prestígio do período, portanto o ensino da gramática prescritiva ou tradicional ainda era visto como essencialmente adequado.

O presente artigo denota o conflito ainda na década de 60 devido à predominância da gramática prescritiva e a democratização do ensino ocorrido nesta época. Assim, vários estudantes de outros grupos sociais tiveram acesso à escola, levando consigo seu falar peculiar e oriundo do grupo ao qual estavam inseridos e a linguagem privilegiada e ensinada na escola era a Norma Culta. Desse modo, era desconsiderada a oralidade e as variedades linguísticas.

De acordo com Soares citada por Doretto e Beloti (2014, p. 91), o ensino era baseado no reconhecimento da língua considerada como legítima:

Para alunos pertencentes às classes dominantes, essa didática do reconhecimento tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento [...], que já possuem da língua “legítima”, para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus

próprios limites, porque na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever, isto é, a saber, produzi-la e consumi-la.

É notório a partir dessa análise histórica que a imposição já havia sido designada, dando ênfase ao ensino da Norma Culta da Língua, deixando de considerar as variações linguísticas e os dialetos trazidos pelos grupos pertencentes às outras classes advindas com a democratização do ensino. O que pretendo ressaltar aqui é o caráter impositor do sistema desde então já se fazia presente.

Dando continuidade a historicidade, a partir da década de 70, com a LDB n.º 5692/71 o ensino vinculou-se ao trabalho, sustentado pela pedagogia tecnicista. Assim, o ensino da Língua Portuguesa pautou-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, prevalecendo a língua como código, tendo um viés pragmático e utilitário. Tal mudança foi oriunda dos estudos do linguista Ferdinand Saussure, que estabeleceu a dicotomia entre língua e fala, enfatizando o estudo da língua e estruturando-a desde então.

Mesmo com tantos movimentos ao ensino da língua ainda era considerado elitizado devido à predominância do ensino da gramática prescritiva em que eram enfatizadas a sintaxe e a morfologia. Portanto, as atividades enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseavam-se na tipologia textual, não valorizando os gêneros e seus diálogos sobre os mesmos. Cabe ressaltar que a corrente linguística predominante nessa época era a estruturalista, ou seja, priorizam o ensino da estrutura linguística o que explica o caráter formal do ensino.

Na década de 80 por sua vez, também marcada por mudanças com as novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática, a análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual. A partir de então o ensino da língua passou a ser repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical. Porém, os livros didáticos ainda não haviam sido reformulados sobre esse novo olhar, havendo então uma grande incoerência, pois o principal instrumento de ensino dos professores pautava-se na concepção tradicional de ensino. Cabe ressaltar que, a concepção de linguagem então passou a ser vista como social e de caráter dialógico, interacional. Assim, os textos são considerados polifônicos e, a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas sim para estabelecer a interação.

Os estudos bakhtinianos, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), no capítulo 5 (língua, fala, enunciação), abordam sobre duas vertentes as concepções de linguagem: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

Conforme a primeira vertente, subjetivismo individualista a linguagem está associada a constituição de um sujeito único, controlador de todo o dizer, ou seja, é encarada como expressão do pensamento consciente e assim essa corrente prega que “ quem não escreve bem é porque não pensa bem”.

De acordo com essa concepção de linguagem o sujeito é visto como detentor do conhecimento. A leitura é vista como decodificação, ou seja, possui caráter tradicional. Assim o sentido apresenta um único sentido possível, pronto e acabado. A concepção de gramática dessa tendência é a gramática prescritiva ou tradicional que enfatiza o conjunto de regras de regras de uma língua imposta para falar e escrever bem.

De acordo com a segunda vertente denominada objetivismo abstrato, defende a linguagem como transmissão autônoma de mensagens de um emissor a um receptor, porém ambos isolados social e historicamente.

Cabe mencionar que ambas vertentes não privilegiam o caráter social da língua e nem valorizam as variedades linguísticas existentes nas situações de fala, predominando apenas a linguagem formal e suas normas, portanto essa pesquisa está pautada numa concepção contrária as duas citadas, devido ao fato de contradizer o caráter definido da língua idealizado pelas duas concepções

Essa concepção subjetivismo abstrato está presente na LDB nº. 5692/71 e passa a nortear o estudo da Língua Portuguesa a partir da década de 1970. Assim, ainda de acordo com essa vertente, a linguagem é entendida como objetivo para a comunicação e a língua é vista como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

Portanto, cabe ressaltar que a língua já era vista e concebida como código. Daí pode compreender o surgimento de práticas alfabetizadoras que privilegiam e abordam a alfabetização como codificação e decodificação.

A explicação de tal concepção faz nos entender muitas práticas oriundas no processo de alfabetização e presentes em sala de aula. Como por exemplo, nela o sujeito determinado e assujeitado pelo sistema tem uma intenção e, ao codificar uma mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exaltadamente da maneira que foi intencionalizada.

Em relação à escrita, as atividades são voltadas como pretextos para escrever. Assim, as produções de textos são baseadas nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A língua escrita predomina sobre a oralidade que é dada menor ênfase. O artigo menciona também que neste período os livros didáticos ganham maior ênfase e valorização nos processos de ensino e aprendizagem por trazerem exercícios prontos e acabados de siga o modelo, complete, descrição de estrutura, descrição, forma, código, típicos da gramática descritiva nessa tendência.

Cabe salientar que o parágrafo anterior define e justifica inúmeras práticas inseridas em salas de alfabetização. O texto como pretexto é uma delas. A outra é o domínio da escrita sobre a fala, o uso de ditados ou treino ortográficos para treinar a língua tal como falada e por fim, o uso das tipologias textuais ao invés de gêneros do discurso. Parece, portanto, que as práticas mecânicas em sala de alfabetização são oriundas da concepção de linguagem herdadas pelos professores alfabetizadores subjacentes de suas formações.

A partir de 1980, os avanços em relação aos estudos da concepção de linguagem ganham maior ênfase. Assim, pretendia-se que o professor adquirisse uma postura mais coerente com os novos caminhos e possibilidades do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Portanto, o contexto passa a ser valorizado como referência para o uso da língua abrindo lugar do certo e o errado para o adequado e o inadequado.

Essa nova vertente se consolida e se oficializa na LDB nº. 9394/96. Cabe mencionar que esse documento não bane a gramática, apenas defende a igualdade de condições para que todos os estudantes tenham acesso à aproximação da língua culta da língua.

Para Bakhtin/Volochinov citados por Doretto e Beloti (2014, p. 96):

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, a linguagem é concebida como processo de interação pelos enunciados orais e escritos. Desse modo, a fala ou enunciado não pode ser vista como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas ao contrário, “a enunciação é de natureza social”, de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Diante disso, “a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico” dos sujeitos e “dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” e, ainda, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1997, p. 6), ou seja, um sujeito sócio-histórico, social e ideologicamente constituído cuja pesquisa defende.

De acordo com essa concepção, a linguagem é considerada um processo de interação, portanto nessa perspectiva a língua não possui objetivo apenas de estabelecer a comunicação, mas como também a interação. A gramática que norteia esse princípio é a internalizada, ou seja, conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação.

De acordo com essa vertente o texto é o objeto de estudo, considerando-o e valorizando-o a partir dos gêneros do discurso. A língua possui função de realizar ações, agir sobre o outro, predominando as interações verbais sociais. Dessa forma, as práticas voltadas para o texto propriamente, ou seja, não apenas como pretexto é uma grande forma de se chegar ao nível de compreensão que buscamos: além de decodificar e interpretar, compreender o texto, agir sobre ele, estabelecer relações críticas sobre/com o conteúdo lido.

De acordo com Geraldi citato por Doretto e Beloti (2014, p. 98):

[..] língua enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua.

Diante todas as abordagens é necessário enfatizar que a grande problemática ainda é a questão do ensino da língua Portuguesa pautar se ainda na gramática prescritiva, minimizando a riqueza de uma língua aos aspectos formais, dando maiores ênfases em exercícios repetitivos. É necessário esclarecer que a gramática deve ser ensinada sim nas escolas, pois é direito dos cidadãos terem contato, conhecerem e aprenderem determinada variedade linguística, para o desenvolvimento de um ensino sustentado pelos gêneros discursivos ou pela vertente da análise linguística.

Portanto, para esse ensino alcançar realmente sucesso na vida dos aprendizes não é somente necessário o conhecimento e o domínio da gramática para termos condições de desenvolver um trabalho efetivo em relação aos aspectos linguísticos e discursivos. O grande diferencial de tudo isso estará na metodologia que será utilizada para que essa abordagem tenha o êxito almejado.

Por fim, é necessário reafirmar que a concepção de linguagem norteadora desse artigo comunga diretamente com a qual defendida e abordada por essa pesquisa, ou seja, a concepção de linguagem como processo de interação apoiada aos estudos de Bakhtin e de ensino de língua apoiado ao pensamento de Geraldini. O trabalho que, relacionando o linguístico e o discursivo, trate a linguagem como processo de interação, a língua em uso, enfim, que considere os sujeitos como sócio, histórico e ideologicamente constituídos que se constituem como tais e na e pela linguagem e ser tornam reais no processo de ensino aprendizagem, participando direta e indiretamente dele.

As autoras Doretto e Beloti (2014, p. 100-101) construíram o seguinte quadro sobre as concepções de linguagem:

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Gramática	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a

	fala.	utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	gramática como contextualizada.
Função da Língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou foneticamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
Texto e Sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
Leitura	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos,	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos.
Produção Textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gêneros discursivos definidos.
Unidade Básica de Análise	Palavra	Frase	Texto
Principais Atividades de Ensino	Classificação de palavras, análise lógica, regras gramaticais.	Seguir modelo, preencher lacunas, repetir, treinar, centro nas estruturas da	Leitura, produção de textos (baseada nos gêneros discursivos), análise linguística, oralidade.

		língua.	
Objetivo de Ensinar	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma Culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.	Começar a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.	Tida como tão quanto importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades Linguísticas	Exclui, pois tudo que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.	Considera e entende, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
Norma	Culta: somente a da classe dominante.	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.	Variantes: conforme as situações reais de uso.
Caráter da Língua	Homogêneo e invariável	Homogêneo e invariável	Homogêneo e variável
Critérios de Avaliação	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo x errado: acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/inadequado à situação de uso da língua.

A tabela síntese exposta é de extrema valia para a prática docente pois traz subsídios norteadores referentes as concepções de linguagens relativas ao processo de ensino aprendizagem. Importante esclarecer que aqui não foram expostas todas, até mesmo porque as atividades relacionadas a tais práticas são inesgotáveis os discursos oriundos a elas. Portanto, o conhecimento de cada prática referente a cada concepção permite ao professor transitar e refletir sobre cada uma delas.

Assim, o professor não somente utilizar-se- à de exercícios repetitivos ou estruturais, mas com atividades adequadas aos objetos, objetivos e circunstâncias; Além de adquirir a consciência de suas concepções e práticas muitas vezes

herdadas por elas. Assim, defendemos a perspectiva que leve a consideração de um sujeito que se constitui na e pelas relações verossociais – a sociointeracionista, pois, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua, repito é resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1996, citado por DORETTO e BELOTI, 2014, p. 99).

2.4 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Considerados o processo de aquisição da escrita, o qual vivencia o alfabetizando, e as concepções de linguagem do alfabetizador, é importante trazer à baila as concepções de alfabetização que permeiam as práticas de sala de aula.

A autora Cláudia Maria Mendes Gontijo, em seu livro, *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*, aborda de forma crítica os movimentos em prol da alfabetização no Brasil a partir de 2003. Para isso, analisou documentos produzidos pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), as concepções e enfoques de alfabetização discutidos pela comunidade acadêmica internacional e os conceitos de alfabetização que têm sido utilizados por esse órgão para subsidiar as políticas de alfabetização no mundo e os movimentos políticos e da academia iniciados a partir de 2003, na perspectiva de busca de “inovação” da alfabetização no Brasil, tendo em vista o baixo desempenho em leitura e escrita atestado pelos sistemas de avaliação em larga escala. O livro é dividido em três partes em que apresentam-se as discussões internacionais sobre alfabetização até as questões atuais.

Em sua pesquisa a autora traz o cenário histórico mencionando que a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o período de 2003 a 2012 seria designado a década da alfabetização e, no ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumia a Presidência da República no Brasil. Portanto, o interesse da ONU e de outros organismos internacionais pela alfabetização e as mudanças em âmbito nacional são o pano de fundo do estudo na obra citada.

A declaração da década da alfabetização pela ONU justifica-se considerando três razões fundamentais:

a) Há um contingente enorme de pessoas analfabetas no mundo, ou seja, em uma escala global, um em cada cinco adultos não sabe ler nem escrever. Isso significa

que mundialmente há 776 milhões de pessoas analfabetas e nesse grupo um terço são mulheres.

b) A alfabetização é um direito humano reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos, no entanto ele continua a ser violado cotidianamente, considerando principalmente que o índice de analfabetismo cresceu na década de 1990.

c) Os esforços no intuito de aumentar os níveis de alfabetismo têm sido insuficientes e, portanto, a declaração cria a oportunidade para que os governos envidem esforços para construir políticas nacionais de alfabetização consistentes e que sejam mais que programas que não têm previsão de continuidade.

Em sua obra a autora relata claramente os caminhos percorridos pela alfabetização em âmbito internacional. Já no primeiro capítulo, intitulado A Centralidade da alfabetização nas políticas mundiais de educação no século XXI, Cláudia aborda a problemática desse contexto apontado que o foco primordial centrava-se na educação infantil e expondo o foco na alfabetização presentes nelas. Ressalta também que o século XX apesar de ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas, não foram capazes de solucionar os problemas em relação ao ensino. Diante do fracasso educacional, diversas conferências foram realizadas com o objetivo de estabelecer metas para os Estados alcançarem em um determinado tempo. Embora haja o interesse dos órgãos políticos e discussões de especialistas, sabe-se que para que metas sejam realmente alcançadas é necessário que a alfabetização seja discutida realmente por quem a vivencia na prática. Desse modo, talvez as mudanças necessárias possam realmente ocorrer de fato.

Assim, é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social. (GONTIJO, 2014, p. 4.)

Portanto, alfabetizar vai além de que qualquer discussão com técnicos ou especialistas no assunto, vai além de qualquer conferência. O que se pretende ressaltar aqui é o caráter social desse processo que deve ser levado em conta antes de qualquer discussão científica. Assim, todo o contexto inserido nesse processo

deve ser analisado, contudo professores alfabetizadores e alfabetizandos, ou seja, todos que participam desse processo.

Na perspectiva de construir as bases para as mudanças que devem ser operadas pelos governos nacionais, o Fórum Mundial de Educação realizado no ano de 2000 (Documento Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2001, p. 6-7), foram estabelecidas 6 metas a serem alcançadas até 2015. São estas metas que apontam para a centralização da alfabetização:

- I expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II assegurar que todas as crianças com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- III assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à educação básica e continuidade para todos os adultos;
- IV alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades para a vida. (GONTIJO, 2014, p. 9).

Portanto, nem é preciso mencionar que tais metas ainda nem sonham em ser cumpridas totalmente. O que mais chama a atenção é que a preocupação com a alfabetização tem mais interesses do que realmente a aprendizagem dos alunos e também parece que a preocupação maior também é atenuar as desigualdades sociais relacionando-as a alfabetização, ou seja, aos índices de analfabetismo por exemplo.

Assim, a autora explicita claramente sobre este fator:

[...] podemos concluir que a centralidade da alfabetização está ligada ao fracasso das políticas mundiais em garantir a diminuição dos índices de analfabetismo entre a população adulta. Há também o fato de que o mesmo que o acesso à escola tenha sido democratizado em muitas regiões do mundo, a qualidade da educação- e principalmente a da alfabetização oferecida aos estudantes – não é suficiente para que se adquiram condições para se continuar aprendendo. Além disso, a alfabetização é vista como um importante anunciador dos níveis do desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza. Por isso mesmo, o aumento do analfabetismo e não a frequência à escola pelas crianças são consideradas indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza (GONTIJO, 2014, p. 110.)

Assim, como enfatizado na citação acima, fatores sócio econômicos têm sido caracterizados como indicadores na alfabetização. Desse modo, analfabetismo é considerado expressão da pobreza. Sobretudo, a pobreza é resultado da marginalização e da exclusão que existe na sociedade devido a fatores diversos, tais como: falta ou exploração de trabalho, enfim fatores que levam a excluir o homem da sociedade.

Ainda sobre a centralidade da alfabetização, cabe mencionar que há um diálogo entre Gontijo (2014) e Gumperz (1991). Segundo este autor, o questionamento que existe uma progressão inevitável no relacionamento entre as taxas de alfabetização e desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. Esta visão está baseada nos últimos séculos da experiência ocidental. A análise crítica tem mostrado que as comparações dos efeitos e consequências da alfabetização frequentemente são feitas entre sociedades essencialmente incomparáveis (GUMPERZ, 1991, p. 30).

De acordo com Gontijo (2014, p. 11), com a finalidade de atender a população marginalizada, o Plano de Ação Internacional aponta grupos populacionais prioritários, ressaltando que nos países do Sul a alfabetização das mulheres é algo premente. Essa premência se explica conforme a publicação *Educacion para todos: la alfaetizacion*, um fator vital :

Existem mais de mulheres analfabetas do que homens. Em nível mundial, para cada 100 homens adultos considerados alfabetizados, há 88 mulheres adultas nas mesmas condições. Os menores índices são encontrados em países de baixa renda, como Bangladesh (62 mulheres para cada 100 homens) e Paquistão (57 mulheres para cada 100 homens) (GONTIJO, 2014, p. 11)

Sobretudo, é preciso explicitar a crítica às explicações envoltas ao analfabetismo, relacionando-as a fatores sociais, como a pobreza, por exemplo. Para Graff, 1994, citado por Gontijo (2014, p.13), essa visão possibilitou que a alfabetização se tornasse o foco central nos planos de desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas, especialmente por parte de cientistas sociais, governos e fundações da América do Norte e Europa Ocidental, porém, essa centralidade não foi suficiente para elevar os níveis da qualidade da educação e nem para que se cumprisse a meta de educação para todos.

A autora discute os conceitos e concepções de alfabetização que vinham sendo direcionados a partir da última metade do século XX, com base no relatório do

Educación para Todos: la Alfaetización, um factor vital. Informe de seguimiento de la educacion para todos em elmundo (UNESCO, 2006).

O relatório da UNESCO, fazendo referência a Fransman, 2005, citado por Gontijo (2014, p.14-15) assinala que, desde os anos de 1950, os estudiosos de diferentes áreas de conhecimento (psicologia, economia, linguística, sociologia, antropologia, filosofia e história) têm se dedicado a definir o termo alfabetização. Essa busca tem proporcionado debates em torno dessa questão, o que por sua vez levou à construção de quatro formas de concebê-la: a) alfabetização como um conjunto autônomo de competências; b) alfabetização como aplicada, praticada e situada, c) alfabetização como processo de aprendizagem, d) alfabetização como texto (GONTIJO, 2014, p. 14 e 15).

É importante salientar que essas concepções ou enfoques da alfabetização influenciaram os conceitos adotados pela UNESCO ao longo das últimas décadas. Portanto, cabe explicitá-las, para compreender o enfoque que é dado a cada uma delas.

A alfabetização como conjunto autônomo de competências, segundo o relatório, refere-se ao entendimento mais comum do termo. No Brasil, é essa concepção que está mais presente aos métodos e aos materiais de ensino da leitura e escrita. De acordo com o relatório da UNESCO (2006), alguns teóricos defendem o enfoque fonético como o mais apropriado, e outros, o enfoque da leitura como processo de construção de sentido. Essa divergência de enfoque, de certa forma, esteve na base dos debates e polêmicas sobre a alfabetização no Brasil na década de 1980. (GONTIJO, 2014, p. 15).

Portanto, essa divergência presumia-se na divisão entre os estudiosos que defendiam a alfabetização segundo a concepção de Magda Soares, ou seja, como um processo de codificação e decodificação, e outros como um processo de compreensão e expressão de significados, enfim, há aqueles que acreditam que as unidades da língua (fonemas, letras, e sílabas) precisam ser ensinadas e aprendidas para que os aprendizes possam ler unidades de sentido e aqueles que consideram que as unidades com significado (palavras, orações e textos) devem ser o ponto de partida de ensino da alfabetização. (GONTIJO, 2014, p. 15).

Contudo, segundo o relatório da UNESCO (2006, p. 159) recentemente o foco sobre o significado tem sido substituído pela ênfase à fonética, no reconhecimento das palavras, na ortografia e no vocabulário. Assim, nota-se uma contradição, pois o próprio documento da UNESCO reconhecia por meio de alguns estudiosos que defendem a alfabetização com significação, ou, seja a partir do texto como ponto de partida e ponto de chegada para análises linguísticas e práticas oriundas no processo. Porém, nota-se desde então que esta concepção que permeia e é a que privilegia as unidades menores da língua, ou seja, enfatizando o a fonética, sendo esta um a prática peculiar adotada em salas de alfabetização ate os dias atuais. Seria então uma possível herança herdada e impregnada ao longo dos anos?

Segundo Gontijo (2014, p. 16) a *concepção de alfabetização como aplicada, praticada e situada* [sic] é resultado de estudos que reconhecem os limites da sua compreensão como um conjunto de competências autônomas. Segundo o relatório, um dos primeiros esforços em contraposição ao primeiro modo de compreender a alfabetização foi a elaboração do conceito de “alfabetização funcional”.

A autora menciona que nas décadas de 1960 e 1970 as ideias sobre esse conceito se baseavam no pressuposto de que a leitura, a escrita e o cálculo poderiam ser ensinados da mesma maneira para todos, pois a alfabetização e o seu próprio conteúdo independiam do contexto social e cultural. (GONTIJO, 2014, p. 16).

Assim, nota-se que os estudiosos nominados no relatório concebem a alfabetização como prática social integrada a contextos de sociedades específicas. Nessa perspectiva, a noção de analfabetismo é repensada, pois muitas pessoas consideradas analfabetas participam de práticas sociais de leitura e de escrita. (GONTIJO, 2014, p.17).

Retomando o conceito de alfabetização funcional, Gumpertz (1991, p. 31), enfatiza que as tentativas iniciais de para alcançar-se uma definição de “habilidades de alfabetização” incluíam uma faixa maior de habilidades quanto alguns pressupostos latentes sobre as capacidades psicológicas de pessoas alfabetizadas. Assim, quanto mais específicas as definições e os padrões tentavam ser, mais difícil era fazer julgamentos sobre o comportamento letrado ou alfabetizado.

O referido autor enfatiza ainda que as campanhas de alfabetização, embora tentassem ser sensíveis às diferentes necessidades culturais, também presumiam que estas habilidades possuíam uma importância central para as vidas de todas as pessoas. Assim, Levine, 1982, citado por Gumperz (1991, p. 31) que discute este problema da relatividade cultural:

Em uma pesquisa [de 1956] sobre a alfabetização, uma pessoa era considerada funcionalmente alfabetizada “quando obtivera o conhecimento e habilidades de leitura e escrita que lhe permitissem integrar-se em sua cultura ou grupo” (p.24). Essa definição era intencionalmente relativista, permitindo diferentes limiares de alfabetização em várias sociedades, na medida em que deixava de especificar que padrão poderia ser aplicado às culturas totalmente pré-letradas. Essa formulação não associava o treinamento em alfabetização funcional com o trabalho ou outros ambientes sociais específicos; enfatizava, apenas, que o conteúdo do treinamento deveria refletir as necessidades e motivações do grupo servido e objetivar um nível auto-suficiente – aquele que permitisse aos alunos fazer um uso independente daquilo que haviam aprendido sem o auxílio de um instrutor.

O autor conclui que a alfabetização funcional não é apenas a capacidade de ler, escrever e calcular “de qualquer jeito”, ela envolve, essencialmente, a capacidade de usar estas habilidades para a geração de novos materiais escritos e uma nova compreensão.

Portanto, este conceito é algo problematizador por basear-se na concepção de que as habilidades de leitura e escrita, por exemplo, poderiam ser ensinados da maneira, ou seja, desprezando valores sociais, culturais, pois a alfabetização independe desses contextos.

Gumpertz (1991, p. 33) faz um interessante recorte histórico acerca da historicidade da alfabetização citando a opinião de historiadores sobre este assunto no último século. O autor menciona que houve um tempo em que pessoas influentes viam a alfabetização como algo perigoso para a maioria das classes trabalhadoras. A opinião atual é que a existência continuada do analfabetismo é que representa perigo.

Cabe mencionar que este processo ocorria independentemente da existência de escolas, pois naquela época, na Inglaterra, por exemplo, do início do século dezenove, inicialmente, a alfabetização não era mais administrada em instituições à parte, mas era adquirido em muitos ambientes diferentes tais como a própria casa e grupos informais:

[...] a alfabetização era transmitida quase do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais. A maioria das crianças aprendia a ler e, talvez, a escrever com seus pais ou com vizinhos, sem licença e sem treinamento, em chamar de escolas.” (LAQUEUR, 1976, apud GUMPERZ, 1991, p. 37)

Em suma, o caráter social da alfabetização prevalecia desde já. Este pequeno recorte histórico explica fatores de grande relevância como, por exemplo, a influência que a alfabetização exercia ao longo dos tempos e também desmistifica a ideia central de que o professor é o único detentor do conhecimento, trazendo à tona os diálogos inerentes as questões sociais e culturais relativas à todo processo alfabetizador, mesmo referindo-se ao termo alfabetização funcional.

Retomando as concepções de alfabetização, o relatório da UNESCO denota a terceira concepção, *alfabetização como processo de aprendizagem*. É um enfoque no qual considera que, a medida que as pessoas aprendem, elas se alfabetizam. Nesse sentido, a alfabetização é concebida como um processo ativo e global de aprendizagem e não como resultado de intervenção específica. (GONTIJO, 2014, p. 17).

Convém enfatizar que essa concepção influenciou fortemente as políticas e as práticas de alfabetização da década de 1990. Estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que têm como referência central as teorizações de Jean Piaget, foram incorporados ao discurso pedagógico e político, produzindo, teoricamente, o rompimento com o modelo autônomo de alfabetização e conseqüentemente com os métodos de marcha sintética. (GONTIJO, 2014, p. 17).

Cabe ressaltar que tal modelo encontra-se impregnado permanentemente na base das orientações do Ministério da Educação (MEC) para o ensino da escrita, fonte de práticas repetitivas e mecânicas.

E por fim, a quarta e última concepção, segundo o relatório: *A alfabetização como texto* é enfatizada do ponto de vista de seu conteúdo. Assim, essa perspectiva, privilegia o discurso expresso nos textos. Influenciada por teóricos, como Michel Foucault, por exemplo, situa no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais amplas, que constituem, legitimam e reproduzem as estruturas de poder existentes na sociedade capitalista (GONTIJO, 2014, p. 18).

Portanto pode considerar que as concepções de alfabetização refletem o termo em diferentes disciplinas. A adoção do conceito de educação funcional, na década de 1960, evidencia a faceta dos programas alfabetizadores orientados pelos programas internacionais. Assim, a alfabetização passa a ser vista como um requisito para o desenvolvimento econômico e progresso nacional. E este conceito de alfabetização (funcional) ganha ênfase no relatório da UNESCO (2006). (GONTIJO, 2014, p. 19.)

Assim, em 1978, a UNESCO amplia o conceito de alfabetização funcional valendo-se da experiência com o PEMA (Programa Experimental Mundial de Alfabetização adotado pela Conferência Geral da UNESCO de 1966, aplicado em onze países e interrompido em 1973):

Está alfabetizada funcionalmente toda pessoa que pode realizar todas as atividades em que é necessária a alfabetização para propiciar um funcionamento eficaz de seu grupo ou comunidade e permitir-lhe seguir utilizando a leitura, a escritura e o caçulo com finalidade de desenvolvimento individual e da comunidade (GONTIJO, 2014, p. 19)

Ainda segundo este relatório, Gontijo menciona que a partir de 1970, as ideias de Paulo Freire se popularizavam nos países desenvolvidos e passam também a influenciar os conceitos de alfabetização.

Sobretudo, o conceito restrito de alfabetização como um conjunto de habilidades autônomas que devem ser aprendidas por todos é superado pelas ideias de Paulo Freire que considera a independência do contexto sócio-histórico cultural, e também as duas acepções de alfabetização funcional, pois incluem elementos ligados à mudança social e à libertação, distintos da perspectiva de adaptação dos indivíduos ao modelo social e econômico vigente, presente na primeira concepção e nos conceitos de alfabetização funcional. (GONTIJO, 2014, p. 20).

Portanto, infelizmente talvez pelo caráter inovador contido no pensamento de Freire, principalmente libertador, sua influência não foi atenuada de maneira importante as campanhas de alfabetização internacionais orquestradas pela comunidade internacional, especialmente pela UNESCO.

Com o passar do tempo os investimentos em campanhas de alfabetização tendem a diminuir, precisamente nos anos de 1980 e 1990 segundo o relatório da UNESCO (2006). No final dos anos 1980, as definições de alfabetização se ampliam para

atender as demandas criadas pelas mudanças tecnológicas. (GONTIJO, 2014, p. 22).

O ano de 1990 é celebrado o Ano Internacional da Alfabetização e realizada a Conferência Internacional da Alfabetização e realizada a Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien. Assim o foco das campanhas é alterado, visto que a UNESCO que ao longo de sua história privilegiou campanhas de alfabetização voltadas para adultos, nesse momento de mudanças nas formas de organização do trabalho, mas também dos focos de financiamento pelos organismos internacionais, efetua, segundo o relatório, a distinção entre alfabetização como competência e alfabetização como conjunto de práticas culturais socialmente determinadas. (GONTIJO, 2014, p. 22):

o segundo conceito se aproxima da ideia de educação permanente , e o primeiro está marcado pelo enfoque da alfabetização como conjunto autônomo de habilidades , cuja aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de continuar a aprender, um dos pilares que sustenta a noção de educação básica.

Assim, nota-se a inconstância no relatório da UNESCO em definir uma concepção de alfabetização para nortear esse processo em âmbito nacional o que há até então é apenas uma distinção, ainda não uma pré-definição por esse documento.

Desse modo, mantendo esse enfoque, autora ainda relata que o ensino primário ainda continuou a chamar a atenção da comunidade internacional a UNESCO se viu incapaz de manter o nível de apoio dispensado à alfabetização antes da Conferência de Jomtien. Assim, o compromisso da comunidade internacional se volta para as seis metas estabelecidas pelo Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar.

De acordo com o relatório da UNESCO (2006), no marco do Fórum Mundial de Educação de Dakar, os debates resumem-se em o aumento do alfabetismo em todo o mundo e também incorporam as novas concepções de alfabetização. Ressalta, porém, fatores como diferenças de línguas, culturas, etc. são percebidas as dificuldades de se estabelecer um enfoque ou concepção internacional de alfabetização.

Assim, explica-se a não-determinação de um enfoque ou concepção única adotada pelo relatório. Enfim, para tudo há uma explicação, mesmo não obstante. Porém, mesmo reconhecendo essa dificuldade, a comunidade internacional responsável

pelo desenvolvimento das políticas de educação lideradas pela UNESCO (GONTIJO, 2014, p. 23):

Deixou para trás o conceito de alfabetização como conjunto de competências autônomas para enfatizar o aspecto funcional da alfabetização, incorporando primeiro os princípios de Freire e integrando mais recentemente as noções de alfabetizações múltiplas, de alfabetização como processo contínuo de sociedades e ambientes alfabetizados.

Assim, cabe ressaltar que o conceito de alfabetização funcional continua a ser adotado pela UNESCO. Nota-se uma miscelânea de conceitos atribuídos a alfabetização. A adoção do conceito de alfabetização funcional permite que os princípios freireanos sejam submissos por esse conceito. E por fim, às noções de alfabetizações múltiplas que permitem criar possibilidades de diferenciação de competências ou habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, comunidades, grupos sociais, etc., de acordo com o lugar onde ocupam na sociedade nacional ou mundial.

Sobretudo, há algo a se refletir. Como princípios freireanos podem dialogar com a concepção de alfabetização funcional? Como considerar o conceito de alfabetizações múltiplas desconsiderando o caráter social da alfabetização e aspectos culturais, por exemplo? Na verdade, tais questionamentos polemizam ainda mais os debates em torno da alfabetização a nível mundial. O que concerne toda essa polêmica é a grande dificuldade de chegar a um consenso que determine a alfabetização a nível mundial.

No decorrer da obra citada, após analisar as influências internacionais, Gontijo explica como as orientações da UNESCO são aplicadas na alfabetização brasileira, tendo ainda como referência os documentos referidos. Assim, são elaboradas as políticas para a década da alfabetização, sendo relatada no capítulo dois, denominado *Os Movimentos nacionais*.

Assim, a autora explicita que essa análise tem como base o relatório final apresentado pelo grupo de Trabalho (GT), constituído pela Câmara dos Deputados no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos, realizado em 15 de setembro de 2003. Sendo este um documento histórico, pois é o primeiro documento nacional que aponta as necessidades de revisão do(s) conceito

(s) de alfabetização adotado (s) para subsidiar as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil.

Gontijo propõe fazer uma análise entre o conceito de alfabetização, leitura e escrita que subsidiam o relatório produzido pelos especialistas de Educação e Cultura verificando se esses conceitos se distanciam ou se aproximam daquele adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Posteriormente, discute as críticas acerca desse relatório às políticas e práticas adotadas no Brasil, na década de 1990, baseando-se na oposição entre as proposições construtivistas e as do GT reside no modo como pensam a aprendizagem das relações entre sons e letras, ou seja, da maneira como são ensinadas.

Desse modo, Gontijo relata que o grupo denominado GT embora pareçam distintos nota-se que os componentes deste grupo pertenciam a uma mesma formação ideológica e discursiva e por isso o relatório não nasce de um debate, adquirindo, portanto, caráter autoritário, pois não foi permitida a participação de diferentes vozes no curso de sua produção. (Gontijo, 2014, p. 29). Desse modo a autora fez um levantamento dos trabalhos produzidos entre os anos de 2003 e 2007 apresentados no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, da Anped.

Assim, conclui-se que o enfoque tomado pelos relatores foi o método fônico, ou seja, para eles, ler é adquirir competências para decodificar. Assim, nota-se que o relatório que propunha novos caminhos para a alfabetização e mudanças no cenário alfabetizador brasileiro não trouxe nenhuma orientação que rompesse com os modelos já enraizados as práticas utilizadas.

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de decodificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra. (GONTIJO, 2014, p. 31).

Cabe ressaltar que a concepção adotada por esse grupo baseia-se na concepção linguística Saussureana, na qual o signo linguístico é considerado uma unidade de dupla face, que comporta simultaneamente um significado e um significante. Assim, a base enfatizada no relatório é o significante, ou seja, as unidades menores da língua. (GONTIJO, 2014, p. 31).

Assim, pode-se perceber que de acordo com a definição expressa acima, a finalidade da alfabetização é a aquisição “da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar em língua oral (ler)” (SOARES, 2003, apud GONTIJO, 2014, p. 31).

Fazendo uma análise comparativa aos dois conceitos, ou seja, o conceito de alfabetização segundo os organismos internacionais (UNESCO) que propõem a revisão desse conceito de alfabetização, propondo a ruptura desses padrões tradicionais, cabe o seguinte questionamento: Por que no Brasil, segundo o relatório adotado pelo GT constituído pela Câmara de Educação e Cultura, insiste propor um modelo de alfabetização questionado por órgãos internacionais? Quais são os interesses que subsidiam à esse conceito? Há respostas a tais questionamentos, porém cabe a cada um fazer suas próprias análises.

Cabe salientar ainda referente ao presente relatório sua crítica enfática a uma das concepções que influenciaram práticas alfabetizadoras adotadas no Brasil na década de 1990. Porém, é preciso enfatizar que ambas concepções entrelaçam entre si, pois a concepção construtivista e as posições do GT, defensores do método fônico ou enfoque fonético, formam-se por uma mesma concepção de alfabetização-conjunto de competências autônomas. Entretanto, as opiniões se dividem quanto ao modo como as unidades que transcrevem ou representam a língua oral devem ser ensinadas e/ou aprendidas pelas crianças. (GONTIJO, 2014, p. 34).

Portanto há uma semelhança entre as duas concepções, cabendo explicitar que uma diferença está ligada ao modo como pensam a atividade da criança no processo de aprendizagem da escrita ao modo como pensam o ensino das relações fonemas- grafemas. A outra diferença consiste na forma de conceberem a escrita, pois a linguagem para ambos é a mesma, a concepção de um sistema de signos linguísticos que comportam ao mesmo tempo significantes e significados. Porém, para o GT a escrita é a transcrição da fala, e para Ferreiro e Teberosky (1989) a escrita é um sistema de representação da linguagem oral. No caso da adoção da segunda concepção, “ A linguagem é colocada de certa forma “ entre parênteses”, ou melhor reduzida a uma série de sons (contrastos sonoros a nível do significante). (FERREIRO, 1990, apud GONTIJO, 2014, p. 39).

A linguagem é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante do significado, destruímos o signo linguístico.

Desse modo, pode-se notar que Emília Ferreiro se apoia na noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand Saussure para construir argumentos que demonstram as consequências desastrosas para o aprendiz que é exposto a métodos que elegem os significantes, as relações fonemas grafemas, como unidades de ensino na alfabetização. Assim, Sabe-se que essa escolha produz efeitos danosos para os aprendizes da língua escrita, que apenas aprendem a repetir oralmente sons, sílabas e palavras sem compreensão. (GONTIJO, 2014, p. 40).

Para finalizar essa análise comparativa pode-se mencionar que concepção de alfabetização orientada pelo GT e os estudos de Ferreiro e Teberosky é a mesma. Ela é vista como a aquisição de conjunto autônomo de competências. O primeiro enfoque propõe que essas competências sejam ensinadas por meio do enfoque fonético, já as autoras consideram a ênfase nos significantes é danosa para o desenvolvimento infantil, e por isso, as relações entre fonemas e grafemas devem ser ensinadas acidentalmente, ou seja, as crianças devem aprender essas relações em práticas de leitura e escrita. (GONTIJO, 2014, p. 41).

Portanto é possível compreender a grandiosa influência das duas concepções que embora pareçam distintas, dialogam entre si. A herança deixada por elas é presente fortemente nas práticas rotineiras em sala de aula.

Assim, diante da discussão sobre o fracasso na alfabetização no Brasil, o MEC promoveu o seminário *Alfabetização e Letramento em Debate*. A partir desse seminário, foram implementadas ações para formação de professores, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado oficialmente pelo MEC em 15 de março de 2007, Provinha Brasil com o objetivo de avaliar a alfabetização, a implantação do ensino fundamental de nove anos, o Plano de Metas Todos pela Educação, a avaliação e escolha do livro didático.

Portanto surgem a partir das preocupações como insucesso da alfabetização no Brasil investimentos que prometiam “melhorar” a qualidade dessa prática nas escolas brasileiras.

Ainda sobre o referido relatório cabe mencionar que Gontijo explicita criticamente as análises nele referentes ao insucesso da alfabetização no Brasil, pois este relatório não levou em consideração as pesquisas desenvolvidas no Brasil, portanto Gontijo autora polemiza as informações contidas nele por não trazer a tona a veracidade do locus relatado. As referências nacionais utilizadas dizem respeito às avaliações nacionais que medem em outros aspectos, o desempenho da leitura e da escrita.

É preciso salientar que a concepção de alfabetização defendida pelo GT comunga diretamente com a concepção de Alfabetização e Letramento defendido por Magda Soares:

A necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas- imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito-, e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema- grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, apud GONTIJO, p. 65)

Portanto, há uma possível, ou quase possível “fusão” de concepções na vertente acima citada? Um diálogo gritante entre a concepção abordada pelos membros que elaboraram o relatório do GT? Nessa visão, a alfabetização se reduz aos aspectos fonético-fonológico da língua e aquisição de um código.

Entretanto para justificar a crítica às análises referentes ao insucesso da alfabetização abordadas pelo relatório elaborado pelo GT não terem sido feitas no Brasil, Gontijo traz uma importante análise de pesquisas acadêmicas sobre práticas de alfabetização no Brasil relatadas em artigos científicos para contrastar com a análise elaborada por esse relatório.

Um outro resultado interessante assinala que as professoras não compreendiam a relação entre os níveis e também não conseguiam explicar o que caracterizava cada um deles. Nesse sentido, pode-se inferir, com base nas discussões da autora, que o construtivismo não influenciou as práticas de ensino da leitura e da escrita; ele apenas ajudou a construir um modelo de avaliação das escritas infantis fundamentado nas hipóteses evolutivas de desenvolvimento da escrita: pré-silábica, silábica, silábico- alfabético e alfabética. (GONTIJO, 2014, p. 51).

Portanto, tais pesquisas denotam a realidade da influência do Construtivismo atrelado às práticas alfabetizadoras atualmente. É exatamente ao que se reduziu, ou seja, uma forma de “avaliar” como os aprendizes “estão”, “progredindo ou não” diante das práticas realizadas em salas de aula no Brasil. Até a forma como é executada é explicitada no trabalho de Oliveira com muita veracidade.

É importante salientar que essa forma de avaliação segundo os moldes construtivistas influenciam até mesmo os Programas Alfabetizadores, como por exemplo, o PAES, que segue a mesma metodologia avaliativa.

Portanto, pode se concluir diante das exposições que as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos da leitura e escrita. Assim, a entrada de “novos textos” (parlendas, músicas, receitas, trava-línguas, versos etc.) nas salas de aula, considerados elementos de mudanças, ainda não são, pois são artificialmente preparados para essa finalidade, ou seja: ensinar a ler e a escrever, mas ainda são usados como pretextos no seio da alfabetização.

Entretanto, cabe trazer a tona o diálogo entre Gontijo e Geraldi que defendem a concepção interacionista (dialógica) da língua na qual os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais. Diante dessa vertente o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente- nele se constroem e são destruídos. (GONTIJO, 2009, p.73).

Assim, a linguagem é concebida como uma ação responsiva entre sujeitos, ou seja, uma ação entre locutor e interlocutor e a partir dessa relação, nesse processo de interação verbal que os indivíduos, locutor e o interlocutor produzem sentidos. Cabe explicitar aqui o que diz Geraldi, 1997, citado por Gontijo (2009, p. 83) sobre a importância do texto na sala de aula como unidade de ensino-aprendizagem:

[..] O reconhecimento de que podemos aprender palavras sem apreender seus sentidos, a certeza de que mera repetição não significa compreensão, e a compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquinas e instrumentos, já que estes alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetivos educacionais :mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas relações.

Assim, o texto é o lugar das correlações, ou seja, a porta de entrada, o elemento chave dessa relação dialógica que deve ser concebida em salas de alfabetização

precisamente. Reduzi-lo a unidades menores da língua é colaborar para o empobrecimento dessa relação, ou seja, uma prática contrária a essa impede que os alunos explorem e reconstruam toda as possibilidades de sentidos dessas unidades cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura. (GONTIJO, 2009, p. 84).

Esse diálogo entre Gontijo e Geraldi é extremamente importante para reforçar a posição linguística adotada nessa pesquisa e também enfatizar a contraposição das práticas mecânicas repetitivas incorporadas ainda em salas de alfabetização e até mesmo nos Programas Formadores adotados pelo Sistema Educacional que insiste em minimizar ou restringir a utilização do texto como pretexto para “introduzir” as unidades menores da língua com o intuito de “facilitar” o aprendizado para as crianças alfabetizandas.

A partir do diálogo explanado aqui sobre os referidos autores, retoma-se a obra inicial abordada nesse tópico, Gontijo (2014), na qual faz importante menção aos programas alfabetizadores implementados pelo Ministério da Educação.

Desse modo, essa pesquisa não pode deixar de explicitar um dos pioneiros que teve grande influência nas práticas adotadas até hoje em sala de aula: o Pró- Letramento. Este integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Qualidade para a Educação (2001).

É preciso explicitar aqui o conceito de alfabetização que norteou esse programa? Como o próprio nome diz, remete ao termo Letramento. Assim, o conceito de letramento é apresentado pelos autores do fascículo aos professores, o termo alfabetização passa a:

Designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. E diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo- alfabetização funcional- criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais, e posteriormente, a palavra letramento (BATISTA et al. , 2008, GONTIJO, 2014, p. 77)

Portanto nota-se que o conceito afirma que a alfabetização não deve se restringir ao processo de codificação e decodificação, incorporando práticas sociais de leitura e

anexando a este o conceito de alfabetização funcional que vem para designar as competências de uso da língua escrita.

Cabe mencionar que o programa foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Assim, com o objetivo de provocar mudanças na educação básica. No projeto a formação é compreendida como processo contínuo e, dessa maneira, a formação inicial e continuada são processos complementares. Entre os tipos de formação privilegiados, estão os cursos de formação continuada que visem a qualificação permanente dos professores, nesses cursos se insere o Pró-Letramento. (GONTIJO, 2014, p. 70).

Assim, o Programa adotado pelo MEC subsidia a prática tradicional enfocando práticas mecânicas. Portanto, não é difícil imaginar que profissionais foram formados por meio desses estudos, a partir das concepções de linguagem e alfabetização abordados e estudados. Então, pode-se concluir que tais abordagens têm fundamento e sustentação em salas de alfabetização, pois o próprio sistema contribuiu para que isso acontecesse.

Outras ações do governo além de investimentos em formação de professores foram o Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil e o Plano de Desenvolvimento de Educação e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Assim, segundo Gontijo (2014, p. 89):

O ler e o escrever também são aspectos que devem ser privilegiados na alfabetização ou no processo de aquisição do sistema de escrita. Porém, são atos que se diferenciam do que é proposto na dimensão produção e escrita, pois o que se sugere é ler e escrever palavras, frases e textos curtos, o que fortalece a manutenção de práticas fundadas na aprendizagem dos aspectos mecânicos da leitura e, da escrita e patrocina o retorno de métodos e materiais de ensino que já demonstraram a sua insuficiência na prática. Tendo em vista a criação da avaliação da alfabetização, é necessário construir objetivos de aprendizagem que possam ser medidos por meio no atual contexto, o empobrecimento da alfabetização e de suas dimensões, ou seja, o empobrecimento dos conhecimentos ligados à leitura e à escrita.

Portanto, a partir dos programas e investimentos criados pelo governo conclui-se a existência do empobrecimento nos conhecimentos que são aprendidos na escola na fase inicial de escolarização. E principalmente quando refere-se às capacidades e habilidades exigidas a alfabetização, por restringi-la ao sistema de códigos. Um outro fator preponderante é a maneira de mensurar as crianças, submetendo-as a

avaliações como a Provinha Brasil que aborda claramente aspectos totalmente mecânicos de leitura e escrita.

Para Gontijo (2014, p. 131):

De acordo com os documentos elaborados pelo MEC (2004), para orientar o ensino fundamental de nove anos, as crianças têm condições psicológicas para aprender a linguagem escrita. Se é assim, por que os conhecimentos de alfabetização foram tão restringidos? Por que o empobrecimento da experiência alfabetizadora? Se a redução tem relação com a necessidade de medição de “capacidades”, então a avaliação precisa ser repensada e, se, necessário, abandonada.

Assim, é necessário que realmente surjam programas que possam fortalecer o rompimento de heranças e dicotomias e reducionismo envolvidos as práticas inseridas no âmbito escolar, contribuindo para conceito de sujeito que pensado segundo o conceito adotado nessa pesquisa: ativo, responsivo, crítico, capaz de opinar e defender e argumentar diante as diversas situações e acima de tudo sejam capazes de aprender a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos.

Sabe-se que a sociedade atual não é fácil. Viver em sociedade também não é principalmente ao que tange as transformações sociais que se sabe que são difíceis de ocorrer numa sociedade tão injusta quanto à atual. Assim, a busca tem que ser constante, o interesse de todos para que possa alcançar a tão almejada educação e consequentemente alfabetização nos níveis sonhados.

2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A partir de diversas leituras e pesquisas referentes ao assunto abordado nesta pesquisa, convém ressaltar o artigo intitulado “*Um olhar para o trabalho com o gênero convite em turmas de alfabetização*” de Mônica de Araújo Saraiva.

Nesse artigo, a pesquisa traz à tona a importância dos gêneros textuais nas salas de alfabetização a serem utilizados como elemento essencial no contexto da alfabetização. A autora enfatiza que é possível alfabetizar, tomando o gênero como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, e o texto escrito do aluno como revelador dos aspectos (não) dominados da escrita, tendo o professor como elemento de mediação atuante. A partir dessa constatação, conduzir as práticas de

análise, de leituras e de produção escrita, da forma que a criança possa se apropriar, cada vez mais, dos usos sociais da língua.

Assim, de acordo com o mencionado artigo, a pesquisadora traz uma importante pesquisa em que objetiva especificamente analisar atividades de produção escrita de textos em uma turma de 2º. ano do Ensino Fundamental a partir de um trabalho mediado com o gênero convite, em que se pretendia refletir sobre um encaminhamento didático-metodológico em um processo investigativo qualitativo, do tipo etnográfico, respaldado na metodologia da pesquisa-ação, ressaltando a importância do professor como agente de mediação na construção dessa processo.

O entendimento da linguagem como social, histórica e ideológica é crucial para abalzar as condições humanas de interação, reconhecendo os sujeitos nesse contexto social. Por meio dessa interação, os discursos ocorrem, realizando em função desse contexto, atendendo ao propósito ao qual se destina. Por exemplo, uma receita se destina a alguém que quer aprender a executá-la, seja um bolo, uma sobremesa, enfim, todo e qualquer enunciado oral ou escrito têm um objetivo ao qual é destinado. Ou seja, fundam-se os pilares do discurso moldado em função do que, como, quando, onde e para quem dizer.

Como diz Bakhtin, 2003, citado por Saraiva, (2014, p. 2): “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”.

Por meio de estudos que norteiam a concepção sócio-histórica de linguagem é impossível ignorar a dinamicidade da língua e o fato dela constituir-se para/em situações de uso da linguagem. Deste modo, planejar seu ensino a partir dos contextos reais, (re) significados nos diferentes gêneros discursivos é contribuir para uma aprendizagem significativa em salsa de alfabetização, pois o trabalho com gêneros textuais, desde os anos iniciais colabora para a análise e a compreensão do funcionamento e dos mecanismos que organizam a linguagem oral e escrita. Portanto, atribuí-los como instrumentos culturais que permitem essa apropriação, significa embasar o ensino da língua em preceitos socialmente construídos.

Assim, o processo de apropriação da linguagem escrita perpassa pela compreensão dos signos historicamente e socialmente produzidos pela humanidade, pois é por

meio deles que atuamos socialmente em resposta às necessidades e propósitos de interação como locutores e interlocutores.

Portanto, reconhecê-los e compreendê-los é uma condição de inserção social. Segundo Vygotsky, 1996, citado por Saraiva (2014, p. 3): “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente.” [..]

Partindo dessa concepção, a escola é esse espaço de interação entre esses sujeitos. Ela deve ser a promotora dessas modificações, favorecendo a eles (sujeitos) o domínio de instrumentos que possibilitem a inserção e participação na sociedade letrada. Cabe mencionar que tal exigência faz-se necessária por estarmos inseridos numa sociedade grafocêntrica em que cada vez mais o preconceito entre os “alfabetizados” e “não-alfabetizados” torna-se crescente.

O artigo citado denota a reflexão sobre o objeto de ensino e sobre os usos que o aluno estabelece socialmente, com os conteúdos inerentes à língua materna, ressaltando a importância da mediação de forma que a língua seja portadora de significação social. Desse modo, é necessário enfatizar que a educação é um bem a serviço da emancipação social do aluno, que se concretiza pela apropriação do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, Cagliari, 2009, citado por Saraiva (2014, p. 3-4) contribui ao afirmar que:

[..] o objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escritas e oral, em diferentes situações da vida. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos correlação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

Sabe-se que a criança, ao ingressar no seio escolar, já é falante ativo, mesmo que possua uma deficiência, portanto, a escola não deve desconsiderar os saberes trazidos por esse falante, uma vez que já possui marcas em sua trajetória de vida que o caracterizam como sujeito ativo e participativo. Assim, esses saberes ou conhecimentos de modo geral relacionados à oralidade podem e devem ser considerados como ponto de partida, objetivando elevar esse conhecimento para o domínio dos aspectos convencionais relacionados à leitura e à escrita. Nesse contexto, afirma Cagliari, “para que os sistemas de escrita continuem a ser usados,

é preciso ensinar as novas gerações como fazê-lo” (CAGLIARI, 1998, apud SARAIVA, 2014, p. 04).

Assim, constitui-se este o legado da escola, estender o conhecimento da leitura e da escrita a cada nova geração, socializando os saberes que são próprios da cultura escrita.

Segundo Cagliari:

[...] a criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso que ela espera da escola (CAGLIARI, 2009, apud SARAIVA, 2014, p. 25)

Portanto, partindo da natureza social da linguagem, é de suma importância que a criança inserida em um processo de alfabetização, desde o traçado das primeiras letras do alfabeto, seja conscientizada da função integralizadora da linguagem, presente tanto no ato da leitura quanto da escrita. Assim, novamente questões de extrema relevância como as de fazê-las entenderem que tanto para a leitura ou para escrita há um objetivo, ou seja, seus usos fazem na presença de interlocutor, a necessidade da escrita para que ou para quem, levando-as a compreensão de uma convencionalidade histórica e social, comum entre os sujeitos envolvidos, interagindo e dialogando por meio de significações estabelecidas pela escrita.

Essa prática foi amplamente divulgada na formação do PNAIC (2014), no qual os estudos destinavam-se à área de alfabetização matemática no contexto do ensino dos números, por exemplo. A abordagem sugeria que a história dos números fosse trazida aos alunos, assim seria compreensível que os números surgiram a partir de uma necessidade e não surgiram aleatoriamente. A partir do diálogo com a história, a explanação oral era trazida para o contexto social dos alunos, suscitando perguntas como: “Para que você utiliza os números? Para que servem os números? Em quais situações você utiliza os números? Você acha importante a existência dos números?” Partindo, assim, o conhecimento para uma aprendizagem significativa.

A reflexão desses questionamentos é de extrema relevância para o êxito na aquisição desse conhecimento. A ausência dela pode ofuscar e comprometer o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois se corre o risco de

abster-se apenas aos fenômenos estruturais da língua, esquecendo-se da sua função na sociedade.

Portanto, considerando essa reflexão, convém citar aqui Geraldi que sabiamente questiona: “para que ensinamos o que ensinamos [...] para que as crianças aprendam o que aprendem?” (GERALDI, 2006, citado por SARAIVA, 2014, p. 4)

Para a compreensão dos recursos usados em uma produção escrita e o sentido que expressam, é necessário refletir sobre a língua, compreendendo sua dimensão dialógica. Assim:

A verdadeira essência da língua é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, apud SARAIVA, 2014, p. 4)

Desse modo, é por meio dessa relação interindividual que se concretiza a língua de fato. Tomando essa definição como princípio, é preciso reconhecer a leitura e a escrita como ações sociais que permeiam todo e qualquer trabalho com a linguagem. O professor, ao alfabetizar, ao oportunizar práticas efetivas com a leitura e a escrita, deveriam promovê-las de forma a contribuir para a autonomia do aluno, ampliando seus horizontes e capacitando-o para atividades conscientes de interação.

É necessário explicitar aqui que as ações com a linguagem, fundamentadas em seus usos sociais possibilitam a apropriação da leitura e escrita, portanto o uso de gêneros discursivos deve ser tomado como instrumento para o ensino da língua, pois muito deles, além de recuperarem o surgimento da escrita, registram a história da humanidade e revelam seus diferentes usos na atualidade, bem como colaboram para a promoção da humanidade.

Assim, a importância da utilização dos gêneros discursivos desde os anos das séries iniciais é um fator que propicia a mediação do conhecimento, pois o aluno, como já mencionado, é um sujeito com conhecimentos prévios que pode e deve ser explorado no processo ensino-aprendizagem, sendo concebido como ponto de partida no âmbito do processo. Desse modo, a apropriação da escrita como um bem social, ocorrerá na atuação do professor por meio de suas intervenções, propondo

atividades de reflexões e de análise da linguagem, de forma que contribua com a inserção de seu aluno no mundo da escrita.

Por meio de uma aprendizagem com sentido, ou seja, com significação para o aprendiz, ou em que ele compreenda para que ou porque está aprendendo determinado conteúdo e possa contribuir diretamente através de suas próprias experiências, essa aprendizagem se concretiza de fato. Segundo Cagliari (1998), essa compreensão pode assentar-se em uma análise do surgimento da escrita, justificada pelo ato da leitura.

Cabe ressaltar que tal prática, inspirada no pensamento de Cagliari, também foi amplamente divulgada na formação do PNAIC (2014) e nos ensinamentos de Linguagem, trazendo como foco a história e o surgimento da escrita, objetivando conscientizar os professores alfabetizadores que esse contexto faz-se necessário para que essa construção almeje significado e assim o aluno compreenda que a escrita nasceu também por uma necessidade social.

É importante salientar a contribuição significativa que o PNAIC trouxe à alfabetização. As abordagens estudadas foram de extrema relevância por remeterem a questões que problematizam o ensino da linguagem e também o ensino da matemática, por exemplo. O diálogo com teóricos que abarcam essa temática foi um aprendizado importante e renovador na história da alfabetização do Espírito Santo, pois cabe aqui salientar que o PNAIC-ES, realizando seus estudos na UFES, diferenciava-se dos demais por trazer teóricos que abordam a teoria histórico-cultural, tendo como mentora a professora Doutora Cláudia Mendes Gontijo, o que foi um marco crucial nos estudos e práticas explanadas pela formação.

Ainda relacionando as práticas em sala de aula, é preciso mencionar que os gêneros discursivos são constituídos por linguagem viva, representam a dinamicidade da língua que pode e deve ser ensinada na escola. Desse modo, sua inserção em turmas de alfabetização no ensino da língua escrita é uma forma de garantir uma aprendizagem com significação, a partir do momento que o aluno compreenda “o que” e “como” escrever, bem como sua funcionalidade nos diferentes gêneros discursivos.

Com relação ao trabalho com a escrita em turmas no processo inicial de alfabetização, Cagliari, 1998, citado por Saraiva (2014, p. 6) destaca que:

Ensinar as crianças a tornar conscientes os procedimentos de decifração da escrita é uma estratégia que as agradam mais do que ficarem repetindo coisas aparentemente sem sentido, ou ser largadas a própria sorte, esperando que saiam de dentro de si os conhecimentos que a escola exige para ler e escrever.

O ensino da leitura e escrita vai muito além do ensino de um processo de decodificação e codificação. Uma aprendizagem pautada segundo o pensamento de Cagliari, por exemplo, centra-se na promoção da criança como sujeito participante da história da comunidade, crítico e responsivo, agente transformador capaz de participar diretamente e indiretamente na construção de todo este processo.

No artigo citado, a autora externa a dificuldade encontrada por parte dos professores alfabetizadores, no trabalho didático a partir dos gêneros discursivos que circulam socialmente. Denota, ainda, que esse fato aponta para uma existência de um distanciamento entre teoria propagada pelos documentos pedagógicos e também pelas instituições formadoras e a efetiva prática na sala de aula. Partindo de uma percepção empírica, a autora direcionou-se para a necessidade de ações de mediação no trabalho com os gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem escrita pelos alunos. Para isso, foram abordadas algumas possibilidades de trabalho com o gênero “convite”, no qual tomou como parâmetro uma turma do 2º. ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de ensino de Cascavel-PR no ano de 2012.

Em seu trabalho, a autora explica o porquê da pesquisa se constituir em turma de 2º. Ano, segundo ela por considerar essa fase como o momento essencial para destacar a importância da leitura e da escrita na formação de sujeitos críticos e participativos da vida na sociedade.

Com base na exploração do tema, foi levado à sala diversas amostras de textos do gênero, a partir das quais foram promovidas atividades de reflexão coletiva sobre seu contexto de produção e circulação, enfatizando as diferentes situações em que se configuram este gênero.

A partir das reflexões, foi escolhida uma amostra como exemplo do gênero convite de reunião da escola, sobre o qual foi desenvolvida a análise descrita a seguir.

Figura 1: Convite para reunião na escola



Fonte: <http://gibarbosa1.blogspot.com.br/2010/08/modelo-de-convite-p-reuniao-de-pais-e.html>

Considerando a análise de um texto selecionado para ser explorado com os alunos, a autora ressalta que é comum surgirem indagações como: “É possível trabalhar esse texto com alunos no processo inicial de alfabetização/letramento? Qual o grau de interesse dos alunos? A forma em que foi abordado o conteúdo torna-se passível de compreensão? Desse modo, tais questionamentos são comuns por denotar total desconhecimento a importância da inserção dos gêneros do discurso no âmbito das práticas alfabetizadoras. Antes, porém, de deter-se a tais indagações, convém retomar a fala de Geraldi, para quem “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”(GERALDI, 2003, apud SARAIVA, 2014, p.7). Essa afirmação denota que somente com a organização e a efetivação de um trabalho de mediação entre ambas as partes, ou seja, professor x aluno, o objeto de estudo torna possível a apropriação das diferentes formas de uso da linguagem.

A autora explana em seu artigo que, ao iniciar as reflexões sobre o texto (figura 1), foi abordado seu contexto de produção e circulação, enfatizando aspectos como: quem o produziu, onde, para quem, com que propósito, para circular em que meio, ressaltando ainda que a reflexão sobre esses elementos de certa forma organizam a língua escrita, significa reconhecer que a língua se configura em função de uma necessidade de interação. Portanto, a autora enfatiza que tais reflexões permitiram o aprofundamento no conhecimento dos alunos sobre o gênero proposto, atentando para sua funcionalidade na sociedade, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo que se imbricam na organização do texto.

Outro ponto interessante presente no artigo foi também a exploração da própria construção do texto escrito pelos alunos, que relacionada com seu contexto de produção e de circulação, dão forma ao conteúdo temático: ao elaborar parte do convite com indagações. Assim, após as atividades de leitura e a análise linguística, os alunos foram conduzidos a várias outras atividades, envolvendo a sistematização da escrita para, posteriormente, serem encaminhados para a atividade de produção escrita de texto:

Elaborem um CONVITE para um COLEGA que estuda nessa mesma escola, no mesmo período que você, convidando-o para apreciar nossa exposição de textos do gênero “convite” que vai ser realizada no dia 23/04/2012, após o intervalo, no saguão da escola. (SARAIVA, 2014, p. 9)

Tomado esse encaminhamento como parâmetro para a produção escrita de textos do gênero “convite”, faz-se necessário anexar duas produções que ilustram o resultado obtido pelos alunos, inicialmente sem a mediação, uma vez que naquele momento seu objetivo era diagnosticar a compreensão individual de cada um em relação ao gênero e a proposta de produção para posteriores intervenções.

Figura 2: Texto produzido pelo aluno A2

Olá,
 Lembra? Não esquece
 saber que é uma exposição de
 textos, os modelos de convites
 Data: 23/04/2012
 Local: saguão
 após o intervalo
 dia: segunda-feira
 de sua amiga
 para Giovanna 4^a
 ano

Fonte: SARAIVA, 2014.

De acordo com a análise feita pela autora, o texto representa o resultado obtido pelos alunos que demonstram uma boa compreensão não só da função social, mas

também do formato do gênero. É possível observar que o autor coloca-se no texto como alguém destinado a saber o que tem a se dizer e para quem dizer, com quem age por meio da língua escrita. Assim, cumpre um objetivo em específico (convidar), garantindo as condições necessárias para que a ação com a linguagem se efetive. Conclui-se, portanto, que este aluno, além de cumprir com seu proposto comunicativo, compreendeu a função social do gênero convite.

Cabe expor mais um texto exposto pela autora:

Figura 3: Texto produzido pelo Aluno M

Amigo
 vemha vez a is
 posicao na sa
 guao da 2/04/2012
 vemha e tres
 eu quem posicao
 posicao na sa
 querer ta usina
 de murillo 2/ano

Fonte: SARAIVA, 2014.

Segundo Saraiva (2014, p. 10), o texto exposto revela que os alunos embora tenham compreendido a função social do gênero, apresentaram maior dificuldade para sistematizá-lo, demarcando a ausência de informação, como o local, além de não conseguir configurar minimamente sua estrutura composicional. A autora relata ainda que, de um universo de 23 alunos que compõem a turma, apenas 3 se portaram dessa forma, enquanto 16 conseguiram cumprir com a proposta de produção e 4 fugiram da proposta, fazendo um convite, no entanto, para brincar ou para um aniversário. Tal resultado foi analisado como satisfatório, pois grande parte dos alunos atenderam ao objetivo proposto.

Ainda sobre o trabalho executado por Saraiva (2014), os textos produzidos sofreram intervenções posteriormente, com atividades de análise linguística que propiciaram a reescrita do texto, a partir da avaliação dos resultados obtidos.

Para isso, convém mencionar que a estratégia utilizada de reescrita de texto foi feita por meio de uma Lista de Constatações/Controle (GONÇALVES, 2007, apud SARAIVA, 2014, p. 10) que possibilita ao aluno o reconhecimento do gênero, tendo em vista sua função social e seu propósito discursivo.

Assim, os próprios alunos foram os avaliadores de seus textos, verificando se contemplavam ou não as informações contidas em seus textos, verificando os aspectos essenciais de forma que o convite cumprisse sua função social. Conforme leitura e retomada do texto, assinalavam as opções “sim” ou “não”, afirmando ou negando a presença de determinada informação inerente ao gênero.

Quadro 1: Avaliação do gênero “convite”

Elementos que organizam o convite	Sim	Não
Para quem o convite se dirige?		
Está claro o motivo do convite?		
Procurou convencer?		
Tem a data?		
Tem o horário?		
Quem está sendo convidado?		
Onde vai ser a reunião?		
Quem está convidando?		

Fonte: SARAIVA, 2014.

De acordo com a lista, pode-se concluir que ela direciona o olhar do aluno para seu próprio texto. O ponto forte nessa abordagem é a própria análise crítica desse sujeito sobre sua própria produção. Pode-se imaginar o quão foi importante para estes alunos denotarem e reconhecerem seus erros ou acertos a partir de suas próprias percepções? Essa construção que inicialmente foi feita em conjunto, por meio de uma abordagem dialógica que, posteriormente, originou na construção do texto com sentido, foi capaz de trazer a correção com extremo significado para o aluno, oportunizando assim para que aprendizagem se consolide de fato.

Esse artigo foi escolhido para ser citado nessa pesquisa para demonstrar que é possível, sim, fazer a diferença em salas de aula de alfabetização. É possível uma luz no fim do túnel a partir de uma aprendizagem que realmente tenha significado

para o aluno, o qual sabe o que está estudando, para que está estudando e, sobretudo participe dessa construção, sendo um agente ativo nessa construção e o professor atue com o importante papel de mediador, conduzindo de forma criativa e propiciando uma abordagem crítica.

Ao abordar questões relacionadas ao ensino, Cagliari, 1998, citado por Saraiva (2014, p. 11) argumenta que: “o que se propõe é que a escola ensine os alunos a estudar, a trabalhar com os conhecimentos, e não com objetivo menor de ganhar nota para passar de ano”.

Assim, é importante salientar o quão é importante a função da escola como elemento de transformação desse espaço da sala de aula por meio de práticas que oportunizem essa reflexão sobre a verdadeira essência da língua, sem deixar de lado sua convencionalidade.

De acordo com a importância das regras que normatizam a língua, Cagliari, 1998, citado por Saraiva (2014, p. 11-12) enfatiza: [...] “as regras permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”.

Sobretudo a aprendizagem se faz por meio do ensino. O que cabe ressaltar aqui é a necessidade da escola propiciar ao aluno essa aprendizagem denotada no artigo citado que dialoga diretamente com esta pesquisa que vem enfatizando sobre as práticas envolvidas ao processo de alfabetização que têm sido evasivas ou repetitivas

Desse modo, é preciso que a escola ensine a ler, a escrever e para isso é inegável a utilização da apresentação do alfabeto para o aluno, por exemplo. O diferencial nessa prática relaciona-se a como apresentar esse alfabeto para o aluno, pois conhecer o alfabeto sem significação, sem saber como ele foi criado ou para que foi criado, enfim, sem uma linguagem compreensiva e interativa não será possível a aprendizagem da escrita como meio de interação de sujeitos históricos, sociais e críticos, oportunizando a aprendizagem sólida e com significação.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso. Optou-se por esse modelo de classificação por saber que o estudo do problema delimitado nessa pesquisa será estudado profundamente considerando suas variáveis, realçando a veracidade do lócus pesquisados. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, serão enfatizados o aprofundamento da compreensão do lócus pesquisados, ou seja, para que assim a pergunta-problema possa ou não ser respondida.

Segundo Yin (2005, p. 39),

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Yin (2005 p. 40) classifica o estudo de caso quanto ao tipo, que pode ser: descritivo, explanatório e exploratório; e quanto as suas características, que podem ser: especificidade, pluralidade, contemporaneidade e análise intensiva. Outra característica do estudo de caso é a variação de análise que pode vir a existir na pesquisa, sendo que o pesquisador poderá optar pela análise de um caso único ou múltiplo.

Assim, os estudos de caso podem ser constituídos tanto de um único, quanto múltiplos casos. Essa pesquisa consiste em um único caso, ou seja, toda sua temática permeia em pesquisar e analisar as práticas de alfabetização em uma turma do primeiro ano de aprendizagem de uma escola do Ensino Fundamental da rede municipal de São Mateus-ES.

A partir dessa temática, será analisada a concepção de alfabetização da professora, a concepção de linguagem utilizada em suas práticas e também a dimensão de alfabetização que permeia as práticas docentes.

A partir dessas coletas de dados feitas através da observação participante em que serão observadas e analisadas todas as práticas em sala de aula, isto é, não somente em atividades direcionadas à disciplina de Linguagem, mas também as

outras disciplinas como: Matemática, Ciências, História e Geografia, bem como a interação professor-aluno.

Cabe mencionar que essas observações serão necessárias para que se consolidem de forma verídica os dados coletados e que assim as vozes dos sujeitos analisados prevaleçam acima de qualquer análise feita. Serão analisadas também as fichas descritivas de avaliação da turma, a fim de diagnosticar a aprendizagem das habilidades que lhe são ofertadas ao longo do período estudado.

Quanto às observações, além das análises, para que essas vozes premiem o âmbito deste trabalho, serão realizadas, após período de observação, as entrevistas com os sujeitos participantes. Sendo eles: a professora alfabetizadora (cf. Anexo A), coordenador pedagógico da escola (cf. Anexo B), três alunos da turma para que sirvam de amostragem (cf. Anexo C), três pais da turma (cf. Anexo D), enfim, todos os sujeitos da pesquisa. Assim, pretende-se valorizar esses diálogos para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados.

Além das entrevistas, serão analisadas também fotografias da sala de aula para que assim haja realmente uma relação entre realidade e prática, avaliações aplicadas pelo professor alfabetizador ofertadas pelos programas alfabetizadores adotados pela rede, atividades trabalhadas pelos alunos por meio da prática da professora que atua na sala investigada.

É necessário salientar que essas análises possibilitarão alcançar de fato os dados das análises necessárias para consolidação dos dados obtidos consistindo assim no corpus verdadeiro obtido por essa pesquisa.

3. 2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

Com base no Regimento Interno da Unidade Escolar pesquisada com data do ano de 2008, foi possível coletar algumas informações que traçam o perfil desta unidade.

Faz-se necessário realçar aqui o universo onde a pesquisa foi realizada: em uma escola da rede municipal de São Mateus.

Criada pelo decreto-lei nº 749/98, de 02 de março de 1998, ano este do início das atividades, porém na administração do prefeito atual da época, Rui Baromeu.

Os recursos financeiros provenientes à escola são oriundos de verbas públicas municipais e/ou federais nos termos Legislação em vigor, e da comunidade escolar.

A educação desenvolvida pela unidade escolar acha-se integrada aos fins e princípios da Educação Nacional consubstanciados no art. 2º. da Constituição Federal e nos artigos 2º. e 3º. da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional Lei 9394/96, aqui transcritos:

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

O ensino na instituição será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- IV - Respeito à liberdade e o apreço à tolerância;
- V - Coexistência de Instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso único para todas as instituições mantidas pela União.
- VIII - Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei 9394/96 e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia dos padrões de qualidade;
- X - Valorização de experiências extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e s práticas sociais.

A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola traz como objetivo:

Contribuir na formação de cidadãos participativos, criativos, autônomos e conscientes, capazes de transformar o meio em que vivem, através de um ensino de qualidade, fundamentados em conhecimentos, habilidades e valores em conjunto com a família e comunidade.

A escola oferta o ensino fundamental I e II (1º. ao 9º. ano do ensino fundamental no turno diurno, oferecendo também a modalidade de ensino EJA no turno noturno). Segundo a unidade escolar, o currículo é o instrumento de construção cultural, através dos quais os alunos experimentam, assimilam, compreendem e enfrentam as exigências da vida social.

Desse modo, segundo consta no regimento interno em seu artigo 80, o currículo é elaborado num processo de trabalho coletivo, considerando a realidade sócio-econômico-cultural influente na escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as expectativas dos alunos.

Em seu artigo 81, denota sobre o currículo do ensino fundamental, enfatizando que são compostos de uma Base Nacional Comum, composta por disciplinas obrigatórias e por uma parte diversificada, visando atender as diferenças dos alunos, peculiaridades locais e planos da escola, respeitada a legislação de ensino vigor.

Segundo o Plano Político Pedagógico, a unidade escolar traz como missão ofertar um ensino de qualidade visando oportunidades iguais para a transformação social.

Convém expor a visão da escola que conforme relatado no P.P.P. é ser reconhecida como instituição que concretize aprendizagens significativas.

Os valores mencionados neste documento são:

Ética:

Comprometimento;

Respeito ao ser humano;

Profissionalismo;

Responsabilidade;

Honestidade;

Integridade;

Sustentabilidade.

Sobretudo, convém mencionar que o Plano Político Pedagógico da unidade escolar é pautado em autores que comungam com esta pesquisa tais como: Vygotsky e Paulo Freire.

Assim, é importante findar este capítulo citando Paulo Freire, conforme consta neste importante documento dessa unidade escolar, p.15, citado acima:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...], daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2003, p. 280).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Por meio das observações feitas através das entrevistas com os alunos, nota-se que em nenhuma delas é mencionado o caráter social da leitura. Embora mencionem a leitura como algo para realizar alguma ação, por exemplo: “ir para a faculdade”, “para aprender” ou para ler algo, a importância do ato de ler é minimizada através das falas mencionadas como simples tarefa de aprender algo ou fazer algo. Percebe-se que a leitura é vista de forma mecânica e não como algo natural.

De acordo com Cagliari, os problemas referentes à leitura e à escrita relacionam-se com as práticas mecânicas enraizadas por professores que ainda não se desapegam desta forma de ensino. Assim, percebe-se que as crianças ainda não trazem em seus discursos argumentos que solidifiquem um ensino pautado numa forma dialógica crítica discursiva.

Nota-se nos relatos orais das crianças aspectos sociais, como “ler para alguém” ou “ler numa palestra”, já na escrita essa importância é reduzida a aspectos mecânicos, por exemplo, “escrever o nome”. Apenas uma criança respondeu que é importante ler para aprender e escrever para ler. Reafirmando Cagliari quando diz que a leitura e escrita estão interligados, ou seja, tudo o que é referente à escrita é centrado neste processo, ou seja, na aquisição da leitura e escrita (CAGLIARI, 2005, p. 8).

De acordo com as respostas obtidas dos alunos, os aspectos mecânicos referentes às práticas em sala de aula também são confirmadas. A maioria das respostas das crianças mediante a pergunta: “O que você mais gosta na aula da professora” foram que gostam da atividade da folhinha, com exceção de uma que respondeu gostar de texto. Sinceramente, pensei em questioná-la e lhe perguntar o que ela entende por texto, para saber se teria conhecimento de gêneros textuais, enfim, fazer uma abordagem para obter uma eficácia maior nesta análise, mas confesso que não fiz e fico até hoje me perguntando o que é texto para essa criança. Porém, essa mesma criança, antes de responder que gostava de texto, disse também gostar das aulas de Educação Física. Após intervenção feita por mim, respondeu gostar de texto.

Já na entrevista com a professora alfabetizadora, em muitas das suas falas, são percebidas algumas angústias, “pedras no meio do caminho” que nos são lançadas.

Pedras essas que muitas vezes, se pudéssemos, lançá-las-íamos bem longe, mas não temos nem força e poder para isso, então acabamos por muitas vezes abraçando essas “pedras” e seguimos em frente. Assim, a professora, em seu conceito de alfabetização, deixa claro a importância da aquisição do código, ao reafirmar que ensina a criança a juntar as letras, o som das letras, enfim, contribuindo para uma prática da aquisição da leitura como decodificação, embora ressalte a importância do sujeito nessa construção e destaque as demais áreas do conhecimento.

Nota-se, também, neste diálogo referente ao reconhecimento da concepção de alfabetização, a dificuldade de compreensão sobre o assunto, embora já tenha havido formação continuada que ofertasse conhecimentos referentes a essas concepções, como a formação pelo PNAIC, por exemplo.

Segundo Cagliari (2005, p. 127), no processo de alfabetização, o texto é utilizado como pretexto para ensinar algo. Nota-se que esta é realmente uma prática comum em salas de alfabetização. Em consonância com a entrevista realizada com a professora alfabetizadora, ao ser indagada sobre a concepção de alfabetização utilizada pela mesma, foram compreendidas quais técnicas ela utiliza. Em seu relato e em suas práticas, nota-se que em diversas situações o texto é usado com pretexto. Portanto, se procura trabalhar um assunto ou determinada letra, não é dada de forma isolada como dito por ela, “sempre está relacionado a alguma coisa”, “se procuro ensinar o valor sonoro do j com as vogais”. Assim, o texto é ali utilizado para subsidiar essas práticas, funcionando como um papel secundário neste processo, uma vez que neste caso, ele não é o ponto de partida e nem de chegada e sim apenas um pretexto para ensinar as unidades menores da língua. Cabe ressaltar que em todo momento da entrevista, a alfabetizadora relata a importância da participação da criança nesta prática e a valorização dessa participação.

Ao ser questionada sobre as habilidades necessárias para um aluno ser considerado alfabetizado, a professora reconhece novamente a importância da valorização do sujeito como ser histórico cultural e vasto de conhecimentos prévios que devem ser valorizados indo ao encontro do conceito de Gontijo sobre a alfabetização onde ressalta a importância dessa valorização nesta etapa de aprendizagem. Porém, ressalta a importância da codificação e decodificação e enfatiza o ensino do som, da

sílaba. Em seus relatos, a professora faz jus a uma prática mesclada: reconhece a importância do aluno como agente principal participante do processo, reafirma a importância da relação sons e letras e letras e sons contida no conceito de Gontijo, porém utiliza e reconhece também a importância da codificação e decodificação, ressaltando a necessidade do aluno crítico reflexivo neste contexto.

Nota-se, também, em seu relato, que a infraestrutura é algo que restringe e interfere diretamente neste processo. Ao ser indagada, a professora mencionou criticamente a estrutura física, ou seja, relatando a dificuldade com a estrutura do prédio, como larguras de janelas inadequadas e até mesmo a divisão da sala com outros professores que atuam no turno inverso que possuam práticas contrárias a sua e, por isso, dificulta ainda mais na divisão do espaço da sala. Um outro problema mencionado foi a falta de recursos disponibilizados pela escola. Desse modo, a alfabetizadora afirma que todo material é confeccionado por ela, sobre seu custeio. E por fim, conclui que a infraestrutura não favorece no processo de alfabetização infelizmente.

A fala da professora em relação à infraestrutura comunga diretamente com a explanação de Marcílio (2016), em que faz um recorte histórico sobre o atraso da Alfabetização no Brasil. Nesse contexto, a autora retrata causas que contribuíram para esse impedimento que ocasionou muitos entraves, por exemplo, a desvalorização e a má formação do professor, o sistema de ensino e um deles também relatado pela autora foi a falta de infraestrutura, desde que a escola pública foi instituída no Brasil em 1759. Portanto, pode concluir que este problema resulta-se em um fator histórico que vem sendo herdado por muitas gerações. Embora a autora enfatize que o Brasil é um dos países que mais investem em educação e, portanto, a falta de investimento não é realmente o problema. A problemática consiste diretamente na má administração de verbas destinadas a esta finalidade e também a falta de honestidade de muitos. (MARCÍLIO, 2016, p. 496).

Ao ser indagada sobre os Programas Alfabetizadores adotados pela rede (IAS- Instituto Ayrton Sena, PNAIC – Pacto Nacional Pela Aprendizagem, PAES – Programa de Alfabetização do Espírito Santo), a entrevistada disse que o IAS serviu apenas para coletar dados que não funcionavam de forma eficaz para sua prática, pois não havia uma devolutiva em tempo hábil pra fazer uma intervenção nas

dificuldades coletadas pelos seus diagnósticos. A professora reafirma que não havia nenhum tipo de material para subsidiar o trabalho do alfabetizador em sala e, assim, o programa funcionava, aos seus olhos, apenas como coletor de dados.

Já o PNAIC funcionou, segundo sua opinião como formação continuada, em que ela, como cursista, recebia e aplicava tudo que era orientado. A problemática apontada é que tudo o que era aplicado não tinha uma sequência, segundo seu ponto de vista, funcionava como algo obrigatório.

O PAES, como relatado, foi visto como positivo, por trazer um material pronto, aulas dadas, mesmo precisando ser aperfeiçoadas ou até mesmo melhoradas pela professora. Como ponto negativo, a professora enfatizou o tempo destinado a cada aula que, em muitas ocasiões, não é o seu tempo e nem o da criança. Saliou também que o material não é interdisciplinar, o que dificulta muito a abordagem, cabendo ao alfabetizador fazer essa busca e aprimoramento. E conclui que, de certa forma, o material ofertado pelo programa a atendeu satisfatoriamente, pelo fato de não limitá-la e estar de acordo com sua concepção de alfabetização.

Na pergunta sobre a adoção dos Programas Alfabetizadores e sobre a influência deles em suas práticas, a alfabetizadora reconhece que tais programas influenciam, sim, as práticas rotineiras em sala de aula, ressaltando que, em muitas ocasiões, é necessário refletir ou reestruturar algumas práticas para aprimorá-las.

Ao ser indagada sobre os subsídios decorrentes das avaliações externas ofertadas por esses programas, a mesma respondeu não receber nenhum tipo de auxílio ou dado positivo norteador em virtude da realização desses testes. Afirmou, também, o fato da devolutiva ou resultados dessas avaliações não ocorrer em tempo hábil, havendo a dificuldade em realizar as intervenções que estes testes poderiam apontar. Assim, conclui-se que essas avaliações são realizadas no contexto da alfabetização sem um objetivo específico, pois o alvo maior que seriam os alunos e/ou nortear e subsidiar a prática do alfabetizador em sala de aula não são alcançados ou se realmente são alcançados, esse alcance não é reconhecido de forma positiva pelo professor alfabetizador.

No final da entrevista, ao ser questionada sobre a atual situação da alfabetização no município, a alfabetizadora considera que continua da mesma forma. Segundo sua

opinião, há uma grande dificuldade devido à rotatividade de programas adotados pela rede. Assim, ela considera complexo opinar de forma geral devido ao desconhecimento de índices indicadores, afirmando que poderia opinar apenas por uma escola e conclui fazendo um comparativo entre a Educação Infantil e suas contribuições para o Ensino Fundamental, ou seja, a permanência da criança na Educação Infantil contribui de forma positiva para a alfabetização, pois segundo relatado por ela, a criança já chega à escola com conceitos formados, por exemplo: O que é letra? O que é número? O que é história? O que é texto? Enfim, essa etapa de ensino favorece neste processo.

E por fim, a entrevistada conclui que, no Ensino Fundamental, quando funcionava o instituto Ayrton Sena, parecia haver mais foco. De acordo com sua análise, mesmo que o Programa funcionasse como coletor de dados, havia um acompanhamento maior por parte da Secretaria Municipal de Educação nas Escolas e, atualmente, há uma liberdade maior e, por este motivo, segundo sua opinião, parece que cada escola caminha da sua forma e assim com adesão de um programa considerado bom, segundo sua opinião, mas não há acompanhamentos ou subsídios por parte da instituição que traga retorno ou mesmo assistência ao professor alfabetizador. Assim, como dito por ela mesma: “O programa é bom, mas parece não tirar proveito de nada, só jogou!”.

Ao finalizar a entrevista, a professora questiona a alfabetização por decodificação, fazendo o seguinte apontamento: “Como está essa alfabetização? Será que é só por decodificação? Será que o menino que lê consegue sobressair em outras áreas?” Tais questionamentos feitos denotam preocupação da alfabetizadora relacionada a sua prática em sala de aula e também a influência exercida pelos programas alfabetizadores em suas práticas, diretamente.

Assim, a alfabetização feita numa abordagem voltada à codificação e decodificação, trazidas pelos Programas Alfabetizadores, Avaliações Externas e também em práticas de sala de aula, segundo Gontijo (2014, p.89) contribuem para o empobrecimento da alfabetização e suas dimensões por restringi-la ao sistema de códigos e também ao mensurar as crianças, submetendo-as a avaliações que abordam habilidades mecânicas de leitura e escrita, contribuindo assim para uma alfabetização funcional.

Cabe ressaltar também que os Programas Alfabetizadores surgem, objetivando atender as necessidades de todos: alunos com dificuldades de aprendizagem, baixo índice de alfabetização, subsidiar práticas pedagógicas alfabetizadoras, enfim, há um objetivo para que ele surja. Porém, o que é necessário enfatizar e apontar nesta pesquisa é que um dos protagonistas deste papel é o professor, o qual não é ouvido e nem participa desse papel. Portanto, uma das “dores”, aqui, ressaltadas é a falta da participação do executor do programa. Poderíamos fazer uma rude comparação: uma casa, para ser construída, contrata-se uma firma com operários que executem todo o trabalho de execução e construção dessa casa, da base ao alicerce, até a fase final. Assim, não se contrataria outro profissional para executar esse tipo de trabalho. Então, por que na educação é diferente? Por que não há a participação do executor de todo o trabalho? Como dito pela alfabetizadora na entrevista, o programa é jogado, imposto, sem diálogo.

É reconhecida a importância desses programas e a influência deles nas práticas alfabetizadoras em sala de aula, como afirmado pela professora alfabetizadora entrevistada. Porém, é necessário salientar que é preciso que haja um rompimento de heranças reducionista herdadas no âmbito escolar. Segundo Marcílio (2016), após o processo de institucionalização do sistema escolar começar a ganhar forma, ao final do século XIX, a alfabetização caminhava a passos lentos e, desde então, aprender era sinônimo de memorizar e ensinar era dominar o material a ser utilizado. Muito tempo se passou, porém, parece que não tem havido grandes mudanças quando o assunto é alfabetização, pois a alfabetização é pautada na codificação e decodificação.

A entrevista realizada com a pedagoga da escola confirma o conceito de alfabetização atrelado à codificação e decodificação. Nota-se que o caráter social é reconhecido por ela, porém a alfabetização é reduzida à leitura e à escrita apenas.

Ao ser questionada sobre as habilidades mínimas desenvolvidas pelos alunos para ser considerado alfabetizado, é reafirmado o conceito de alfabetização por decodificação, conforme explicitado em suas respostas.

Conforme a professora alfabetizadora destacou, a infraestrutura influencia no processo de alfabetização e este fator também é reconhecido por sua pedagoga que enfatizou também a falta de recursos financeiros da escola.

Muitas das falas da pedagoga vão ao encontro da fala da professora alfabetizadora entrevistada, por exemplo, as contribuições dos Programas alfabetizadores, a concepção de alfabetização. A pedagoga reconheceu a importância do IAS e sua coleta de dados que orientava e acompanhava o trabalho dos professores. Outro fator relatado também por ela foi a importância da capacitação ofertada pelo PNAIC, reconhecendo como positiva suas capacitações e destacando a importância dos Direitos de Aprendizagem defendidos por ele.

Já nas entrevistas realizadas pelos pais de alunos da escola, nota-se a total satisfação dos mesmos com o trabalho de alfabetização que vem sendo realizado pela escola com seus filhos. A ênfase principal pelo motivo da satisfação é o fato da criança já ter aprendido a ler, escrever, fazer cálculos. Assim, a alfabetização abarcada pelos pais é reduzida, também, mesmo de forma inconsciente, ao ensino do código.

4. 2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA INVESTIGADA

As observações ocorreram em um período menor que o determinado, pois se previa uma participação com observação maior do que a realizada, na qual não foi possível devido à não-liberação de uma licença para estudos concedida pela municipalidade para a realização desta pesquisa. Porém, esse entrave não foi considerado totalmente negativo, devido ao fato de estar presente nesse contexto escolar todos os dias, ou melhor, trabalhar nesta escola e, de certa forma, estar presente rotineiramente neste ambiente alfabetizador.

Assim, essa observação foi realizada em período de uma semana, nos dias de 12/11, 13/11, 14/11, 19/11, 20/11, 21/11 e 22/11, sendo pela manhã, em que foram acompanhadas e observadas as práticas da professora em todas as disciplinas direcionadas por ela. Todas as observações constam em registros realizados em diário de bordo e também foram coletadas fotografias de algumas atividades realizadas pelas crianças sobre a orientação da professora, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

No primeiro dia de observação, a professora iniciou a aula acolhendo os alunos, dando boas-vindas, o que é praxe em suas aulas. Ao iniciar suas atividades com um texto no quadro, um poema, intitulado “Papo” do autor José Paulo Paes, foi

abordada pela pedagoga da escola e teve que alterar seu planejamento, a qual lhe entregou as Avaliações do Programa Mais Alfabetização (PMALFA – Programa Mais Alfabetização), dizendo-lhe que havia prazo para inserir os resultados no sistema e devido ao atraso na impressão das provinhas, deveriam ser aplicadas naquele dia. E assim, a professora, recebeu o manual do aplicador e realizou a aplicação do teste.

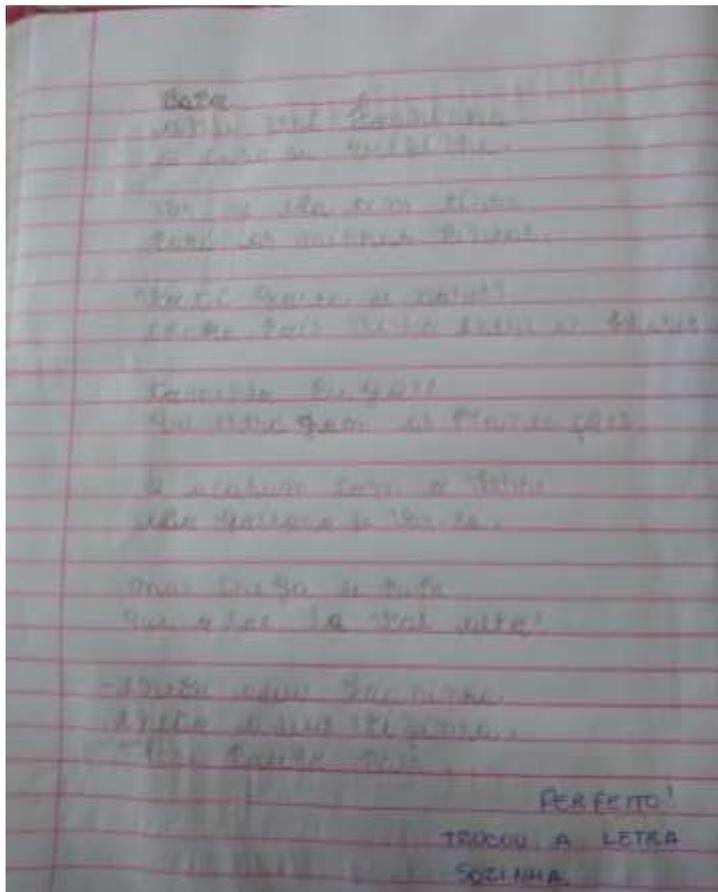
Essa aplicação é feita através de uma abordagem oral, sob a orientação do Caderno do aplicador, seguindo suas orientações.² Assim, o alfabetizador deve ler somente as instruções contidas onde aparece o desenho de um megafone. E assim, sucedeu a aplicação da Avaliação de Língua Portuguesa, intitulada como Avaliação diagnóstica de saída por meio da abordagem da professora. Notou-se que essa aplicação é bastante repetitiva, tornando-se exaustiva, devido ao fato de abordar em suas partes aspectos mecânicos da língua, priorizando a alfabetização como codificação e decodificação, abordando unidades menores ou mínimas da língua, por exemplo, em uma das suas questões: Figuras que começam com a mesma sílaba, organização das palavras em ordem alfabética, leitura de palavras que remetem ao nome de figuras, qual é o assunto do texto, ditado de palavras e no final traz uma produção escrita de uma frase a partir de uma gravura.

A duração do teste foi de aproximadamente duas aulas e meia, devido ao imprevisto ocorrido. Ao final da aplicação, a professora permitiu aos alunos colorirem os desenhos contidos no teste.

Após o recreio, a professora retornou com seu planejamento, aplicando o texto iniciado na aula, passando-o no quadro, e os alunos copiaram em seus cadernos. Cabe ressaltar que, durante a execução do trabalho, não foi enfatizado o gênero textual abordado.

² Essas avaliações aplicadas continham, cada uma, aproximadamente, 25 páginas, portando tornando-se inviável anexá-las nesta pesquisa. Contudo, suas aplicações foram observadas e analisadas.

Figura 4 - Atividade trabalhada no dia 12/11/20018



Fonte: SILVA, 2018.

Foi feita a leitura com a participação dos alunos. Nesse caso, nota-se que o texto foi utilizado apenas como um pretexto para iniciar o trabalho com as unidades menores da língua. De acordo com Cagliari (2005), o texto não deve ser utilizado apenas como pretexto em salas de alfabetização, por exemplo, para corrigir erros ortográficos, caligrafia, concordância ou outros objetivos, afinal texto é texto. Esse trabalho é pautado na concepção dialógica da língua, no qual considera o texto como o lugar da interação entre interlocutores, ou seja, sujeitos ativos que dialogam entre si e, a partir daí, contribuem diretamente nessa construção. Assim, o próprio texto ou os variados textos são o ponto de partida e de chegada nessa construção, tendo como colaboradores cruciais os interlocutores com seus diálogos e contextos que contribuem diretamente nessa construção.

Portanto segundo Kock, citada por Gontijo (2009, p. 20), o texto é um [...] “evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não. Copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante

Assim, um texto é uma tessitura, um conjunto de diálogos que se fundem com significados produzidos por sujeitos em situações de interação verbal. Então, por isso não deve ser usado apenas como pretexto para inserir palavras ou sílabas, pois segundo Geraldi, citado por Gontijo (2009, p. 21-22), a adoção do texto como unidade básica nos faz desistir de um ensino transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nos faz aproximar de um ensino em que a aprendizagem se efetiva na experiência de produzir algo, dialogando com o que nos foi disponibilizado por produções anteriores.

Ao final das atividades copiadas, os alunos receberam uma cruzadinha, na qual foram trabalhadas palavras com a letra r e palavras com j, enfatizando seus diferentes sons nas palavras, conforme imagem abaixo:

Figura 5 - Atividade trabalhada no dia 12/11/2018



Fonte: SILVA, 2018.

Toda intervenção é feita pela professora de forma individual. Nota-se que os alunos que possuem maiores dificuldades sentam-se mais próximos dela, nas cadeiras da frente. A sala é organizada em filas indianas, em que as crianças sentam em mesas individuais. Durante toda a execução de sua prática, a professora faz intervenções, chamando a atenção das crianças para os sons das palavras, pronunciando-as devagar, enfatizando os sons dos fonemas da língua.

Nota-se em sua prática que as propostas trabalhadas evidenciam o ensino das palavras ou treino e reconhecimento das mesmas, ou situações que promovam a escrita de palavras isoladas.

Essa atividade foi realizada no dia 12/11/2018, após a cópia de um texto no quadro, em que a professora fazia a intervenção direta com cada dificuldade que surgia ao longo da execução da atividade proposta.

Durante toda a execução, foi realizado um diálogo sobre a letra R e palavras com J enfatizadas pela professora.

Assim, foi feito o direcionamento da aplicação da cruzadinha. Os diálogos realizados durante essa execução denotam que a ênfase em relação ao ensino de sons e letras e letras e sons é mantido, porém enfatizando a unidade sílaba. Em toda execução, é contado o som das sílabas, quantas vezes abrem a boca para pronunciar as palavras, enfim, nota-se que a prática é pautada ao ensino da sílaba, ou seja, unidade menor da língua. A professora aborda a consciência fonológica, chamando os alunos para ouvirem as palavras e pronunciá-las.

Gontijo (2009, p. 53) considera que, durante o período inicial de alfabetização, é dado tratamento inadequado ao ensino das letras do alfabeto, pois é levado apenas o sistema de escrita e desconsidera-se a fala, deixando de conhecer que a criança, em todo momento, procura estabelecer relações entre a fala e a escrita. Desse modo, é necessário enfatizar que devido a práticas enraizadas, isso é comumente mantido em salas de alfabetização.

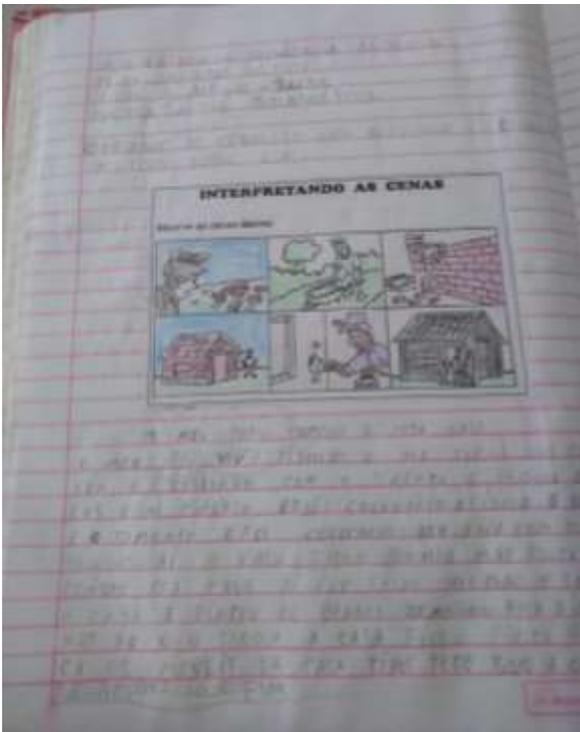
Sabe-se que a nossa língua e sua vastidão de fonemas e sons amplamente variados é bastante complexa. Em consonância a isso, Cagliari (2005, p. 9) contribui ao afirmar que uma das causas do fracasso na alfabetização é a incompetência técnica, pois muitos não sabem ensinar por desconhecerem aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Assim, não basta apenas conhecimentos linguísticos, mas é necessário o reconhecimento no processo de alfabetização das variações desses fonemas na língua, pontos de articulação, variações linguísticas, enfim, um conhecimento mínimo de fonética e fonologia para orientar seus alunos em sala de

aula e assim deixar de rotular os “erros” cometidos pelos alunos em turmas de alfabetização.

No segundo dia de observação, após o início da aula e acolhida dos alunos, a professora iniciou sua aula, dialogando com seus alunos sobre a importância dos cuidados com seus materiais de uso individual, por exemplo, lápis de cores, cola, tesoura etc. Enfatizou também o zelo com a utilização dos cadernos, orientando seus usos e manuseios.

Após esse diálogo, a professora propôs uma produção de texto com o seguinte título: “Observe as imagens e escreva um texto, observando a sequência das gravuras.” A alfabetizadora enfatiza também sobre a ordem de acontecimentos dos fatos: começo, meio e fim, personagens que participam da história, título do texto, enfim, destacando aspectos que dão ênfase à estrutura do texto, sem considerar novamente o estudo com do gênero textual “conto”.

Figura 6 - Atividade trabalhada no dia 13/12/2018



Fonte: SILVA, 2018.

Nessa condição de produção o aluno é levado a produzir um texto meramente para sua professora em que não haverá outros leitores dessa produção, deixando de levar em conta a produção oral e a valorização desses sujeitos.

Assim, Geraldi, citado por Gontijo e Schwartz (2009, p. 65) dizem que

[..] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua ; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido pro uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele?)

Foi interessante observar essa prática, pois a professora entregou as folhas xerocopiadas aos alunos com as gravuras e disse: “As imagens mostram a construção de uma casa. Imagine como isso é feito e escrevam.” Os alunos considerados já alfabetizados escreveram sobre o assunto proposto, conforme a indicação solicitada. O curioso foi perceber que, para alguns dos alunos, escrever bem era escrever muito, ou seja, escrever um texto longo: “(Aluna C) ‘Olha tia, que monte que escrevi!’ (Professora): ‘Ótimo!’” (Diário de bordo, 13/11/2018).

Ao final das produções, não é reservado um momento para leitura destas, ou troca dos conhecimentos obtidos por meio desse trabalho, deixando de haver um diálogo que promova um ensino pautado no dialogismo, o qual permeia este trabalho, ou seja, numa concepção de linguagem como atividade discursiva em que se centraliza em uma ação entre sujeitos, havendo a existência e valorização entre locutor e interlocutor, pois é nesse processo de interação verbal que esses diálogos produzidos por esses indivíduos possuem sentidos.

Já para os alunos ainda considerados não-alfabetizados, a professora os atende de forma individual e dita para eles palavras que remetem às gravuras contidas na imagem para, assim, analisar a fase da escrita em que esse aluno se encontra.

Assim, dizem Gontijo e Schwartz (2009, p. 88):

Por isso, acreditamos ser importante que o ensino da produção de texto na escola contemple um interlocutor real para o texto do aluno e que ensine a criança a construir a imagem desse interlocutor para que tenha condições de fazer uso dos recursos linguísticos e extralinguísticos de que precisa para produzir no outro um efeito de sentido.

No dia desta atividade, a professora teve dois planejamentos, portanto só foram dadas três aulas. Durante o período de planejamento, a professora atualizou registros em sua pauta *on-line* e organizou seu caderno de planejamento. Durante seu planejamento, não houve a participação de sua pedagoga.

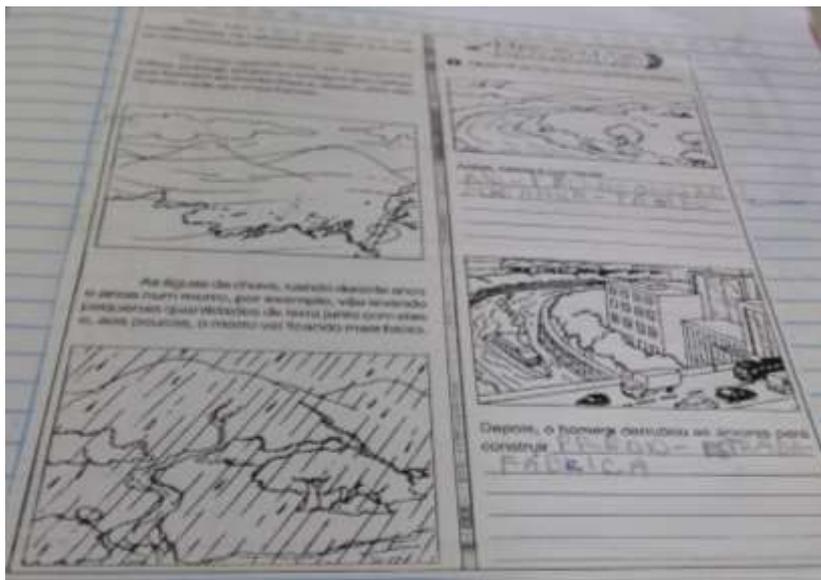
No terceiro dia de observação, a professora trabalhou com as disciplinas de História/Geografia e Matemática. Nas primeiras aulas, abordou o conteúdo sobre Paisagem Natural e Paisagem Modificada por meio de atividades xerocopiadas.

Figura 7 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



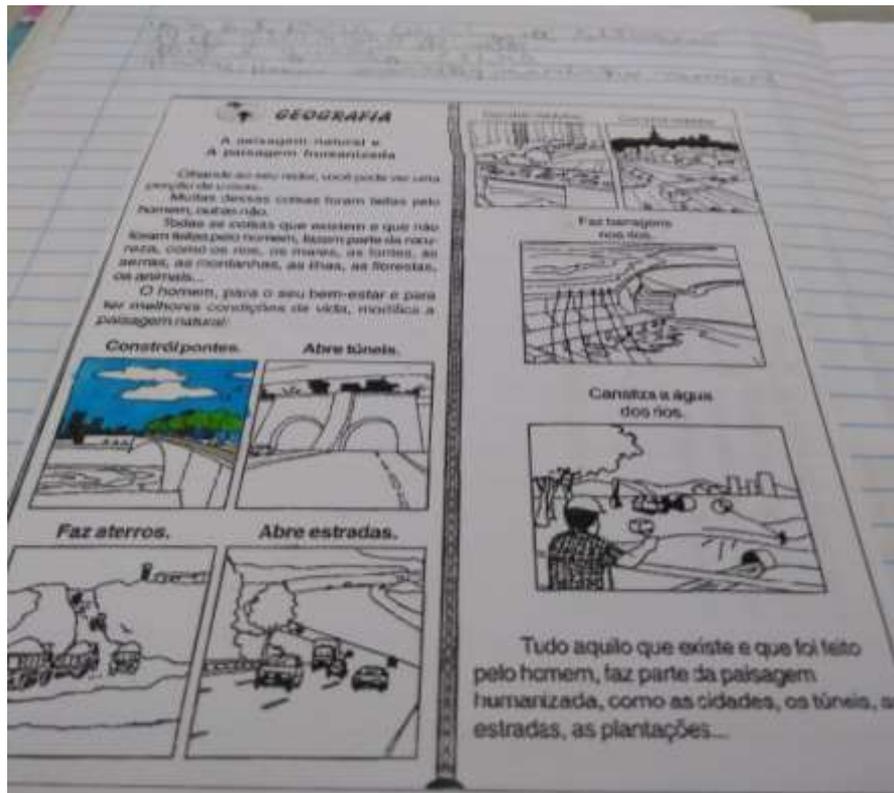
Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 8 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



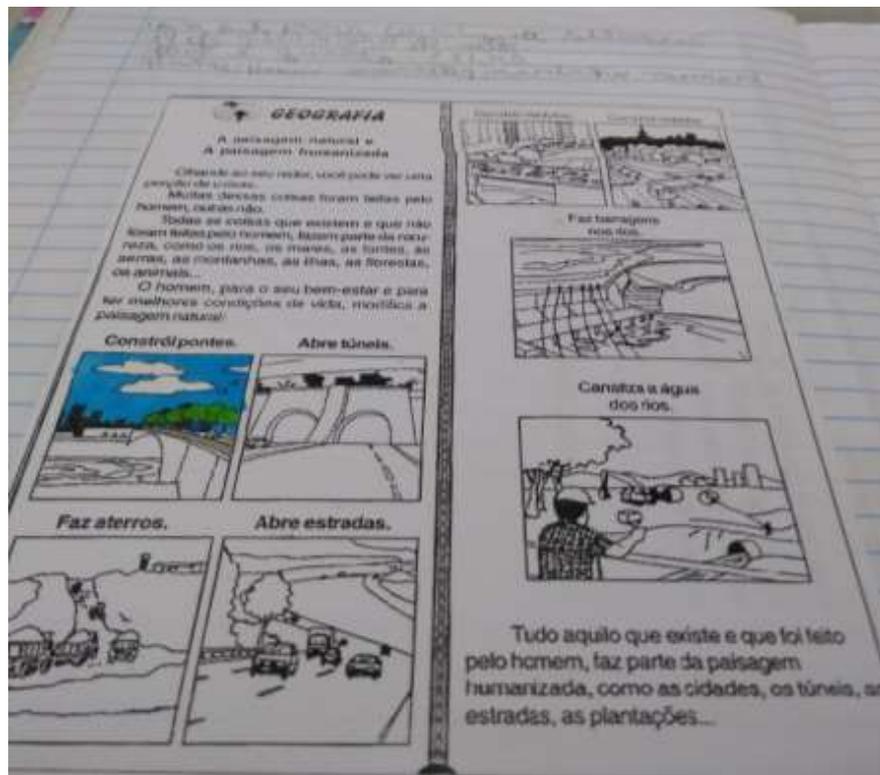
Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 9 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



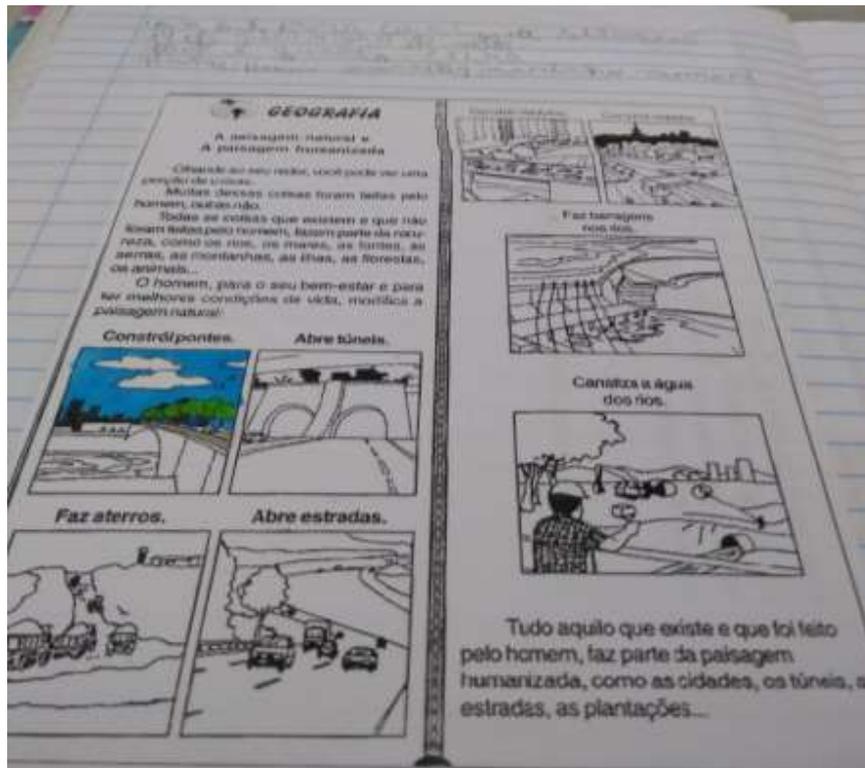
Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 10 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



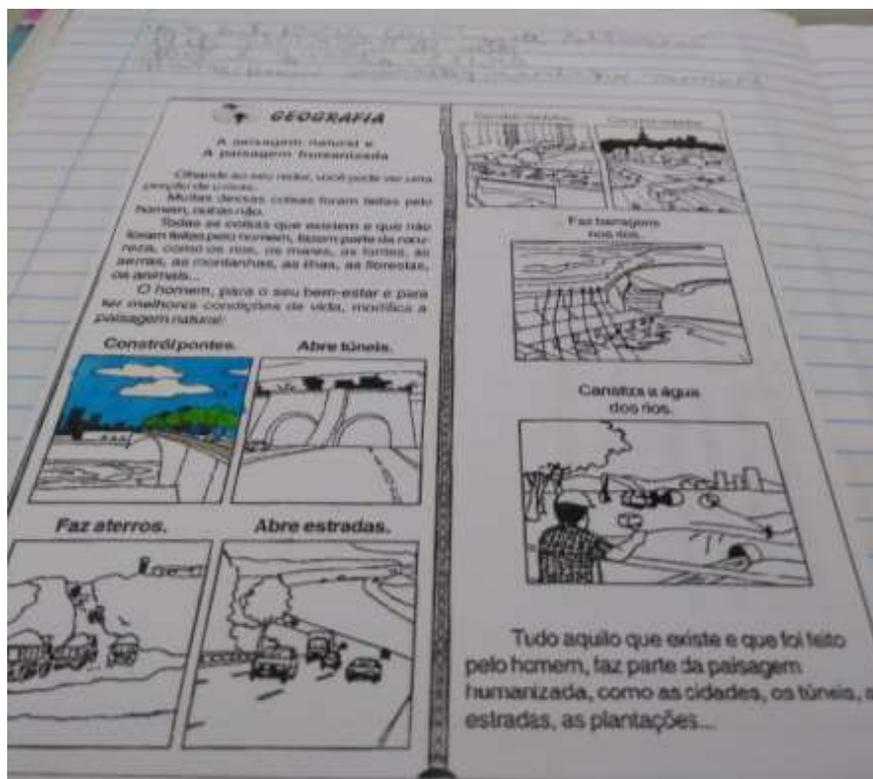
Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 12 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



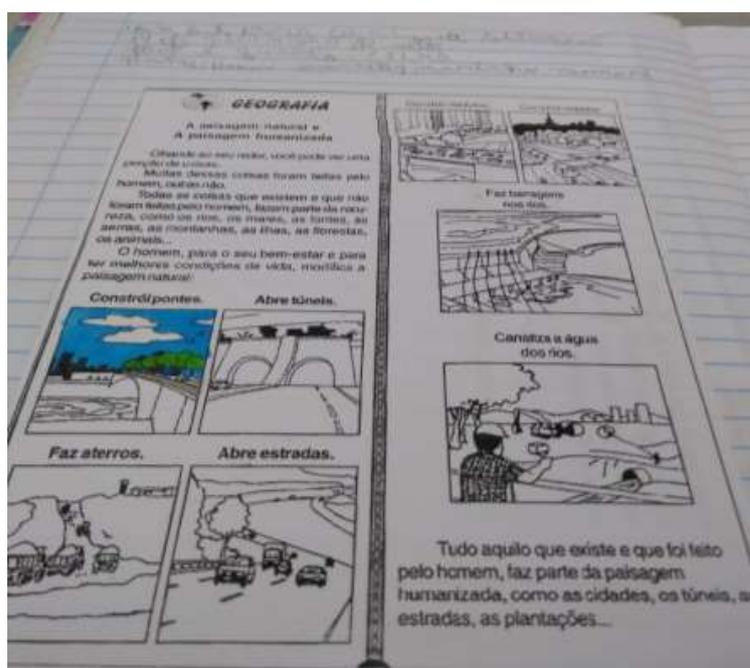
Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 13 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



Fonte: MARCELINO, 2018.

Figura 14 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



Fonte: MARCELINO, 2018.

Inicialmente, foi feita uma abordagem oral pela professora regente, explicando as diferenças entre os dois tipos de paisagens. Durante sua explicação, a professora ouvia e participava das intervenções feitas por seus alunos:

“(Professora): Quais são os elementos que estão presentes em uma paisagem natural que vocês conhecem?”

(Aluno L) Mar, areia, árvores....

(Professora): Isso mesmo! É a paisagem que não sofreu modificações ao longo do tempo, não é? E a paisagem Modificada ou Humanizada?

(Aluna C): Ela teve modificações!

(Professora): Então o que é comum nessas paisagens?

(Aluno C) Um monte de construções: casas, prédios, lojas...”

(Diário de bordo, 14/11/2018)

Assim, a professora aplicou a atividade, lendo e fazendo as explicações e intervenções durante a execução do assunto proposto. Após o conteúdo introdutório, foi aplicada a segunda atividade que solicitava aos alunos para colorir a imagem do

ambiente natural e, em seguida, escrever uma lista sobre o que visualizasse fazer parte deste ambiente. Assim, o conteúdo é mantido sobre controle da mediadora que "detém" todas as etapas do conteúdo explanado pela mesma.

Figura 15 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



Fonte: MARCELINO, 2018.

Após o recreio, foi trabalhada a disciplina de Matemática, abordando o conteúdo de composição e decomposição de números a partir de 100 e leitura e escrita de números por extenso. A professora, durante a execução da atividade, utilizou a ficha escalonada (ofertada na Formação do PNAIC Matemática no ano de 2015) para mediar a atividade. As atividades foram passadas no quadro e expostas através de sua explanação oral e manuseio pelos alunos das respectivas fichas.

Figura 15 - Atividade Trabalhada no dia 14/11/2018



Fonte: MARCELINO, 2018.

Quanto à atividade trabalhada sobre os tipos de paisagem, nota-se que há um grande interesse das crianças por esse tipo de atividade, como dito na entrevista pelas mesmas, as atividades da folhinha. Portanto, nota-se que, nesse contexto, a professora deixou de abordar as próprias paisagens inseridas no seu próprio contexto, por exemplo, o pátio externo da escola, as construções contidas ao redor da escola, enfim, deixando de trazer a realidade que poderia ter contribuído diretamente para a compreensão do assunto explorado, pois as paisagens fazem parte do dia a dia de todos, e isso não foi levado em conta, visto que o conteúdo foi aprisionado nas imagens contidas na folhinha dada por ela, apenas, embora tenha havido a participação das crianças com seus conhecimentos sobre o assunto.

Costa, citado por Gontijo (2008, p. 99), diz que, no século XIX, o ensino era voltado à palavra, portanto essa prática consistia no uso de imagens atrelado à palavra em si, considerada uma grande inovação. Em seus estudos referentes à alfabetização no Espírito Santo, no período de 1870 a 1920, denota que foram discutidas várias questões referentes ao assunto durante esse período e assim foi instituído o método intitulado como Intuitivo ou Lição de Coisas. Sua proposta metodológica consistia em:

[...] destaca a necessidade de ensinar o discípulo a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia. [...] Procedendo dessa maneira, o professor pode ensinar muitas palavras antes de iniciar o estudo dos sons ou das letras de cada uma. (COSTA, apud GONTIJO, 2008, p. 108).

Portanto, ao fazer a referência sobre a contribuição citada, nota-se que o ensino consiste na prática que ainda considerada a palavra, visando ao trabalho com as sílabas e letras, partindo de unidades menores, ou seja, a palavra “solta”, mesmo que parta de um significado considerado como pretexto para essa funcionalidade.

Desse modo, contribui Costa, citado por Gontijo (2008, p.167):

[...] a palavra que passa a ser o ponto de partida para ensinar os sons ou as sílabas e que gera um movimento considerado de inovação metodológica é tributária da linguística do século XIX, que desconhecia as reais unidades das línguas: os enunciados.

Portanto, indo ao encontro da citação, as palavras ainda são o ponto de partida nas salas de alfabetização. As práticas até mesmo propostas pelos Programas de Alfabetização, como o adotado pela rede, o PAES, adota tal conduta.

Cabe relatar aqui um breve esboço do que é o PAES. É o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo que tem como objetivo fortalecer a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil até as séries finais do ensino fundamental desenvolvido em ação conjunta entre governo do estado e redes municipais:

Portanto, a realização de parceria entre a secretaria de Estado da Educação e as Prefeituras Municipais, tem como objetivo propor ações focadas nas salas de aula, voltadas para resultados de aprendizagem, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos alunos da educação básica no Espírito Santo. (<https://sedu.es.gov.br/paes>)

A justificativa acerca do Programa adotado é contraditória, quando afirma que as ações que estão voltadas à aprendizagem dos alunos se manteriam através do constante diálogo, o que não é verídico. Sabe-se que esse diálogo não ocorreu, não ocorre e não irá ocorrer. O programa adotado tem muitas variantes que são necessárias questionar. Originário do estado do Ceará, a realidade abordada é totalmente diferente da realidade a qual nossos alunos estão inseridos. A justificativa para sua adoção foi devido ao sucesso que este estado obteve com sua implantação. Assim, surge um questionamento que não se cala: O programa atende as demandas sociais e reais dos nossos alunos? A que ou a quem se destina tais programas? Qual é o real interesse nisso tudo?

Assim, os enunciados deixam de ser valorizados e o ensino é centrado apenas na escrita e na leitura, sem significados, efetivando-se numa prática mecânica e engessada do ensinar.

Conforme a atividade proposta pela professora, o gênero textual “lista” foi trabalho, porém sem efetivar-se em uma proposta dialógico-interacionista. Assim, percebe-se que o ensinar ainda consiste em categorizar as crianças em diferentes níveis de leitura e escrita, pois ao final das atividades feitas, a professora fazia essa análise, comparando o possível avanço de cada aluno e as crianças que possuíam dificuldade eram atendidas de forma individualizada sob a intervenção dela, que ditava pausadamente palavras que remetiam à imagem proposta, visando à compreensão da letra e do som da palavra, partindo do todo para as partes, contribuindo assim em um ensino pautado na linguagem escrita de modo controlado e artificial.

Com base nos estudos feitos por Gontijo (2014, p. 51) e indo em concordância com estes, o construtivismo não trouxe grande influência nas práticas dos alfabetizadores em relação às práticas de leitura e escrita, ressaltando que sua influencia maior consistiu em um modelo que perdura até hoje no modelo de avaliação das escritas infantis, fundamentado nas hipóteses evolutivas de desenvolvimento da escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabética.

Sobretudo, nota-se que essa prática é desenvolvida por muito tempo. Cabe aqui a pergunta da própria professora em seu relato durante a entrevista: “Essa codificação e decodificação é suficiente para este aluno? Ele dará conta em outras áreas de conhecimento?”

Ao ser indagada sobre a concepção de alfabetização e linguagem subsidiada por ela em suas práticas, houve uma dificuldade expressa por ela, que resulta na dificuldade e possível falta de conhecimento da mesma pelo assunto. Porém, a mesma reconhece a concepção de alfabetização por decodificação e reitera seu conhecimento por meio de seus relatos. Mas reafirma que sua prática está centrada no fato do ensino estar ligado a algum assunto, ou seja, associado a algo trabalhado em sala, de forma intencional.

No quarto dia de observação, a professora concluiu a aplicação dos testes de matemática referentes ao Programa Mais Alfabetização de Matemática e aplicou o teste de Língua Portuguesa.

Devido esta pesquisa não ter mencionado este programa de alfabetização, cabe trazer uma explicação geral sobre ele. O Programa Mais Alfabetização foi criado com a Portaria 4/2018, que tem como objetivo o fortalecimento e apoio nas escolas no processo de alfabetização dos estudantes de todas as turmas, do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Para isso, a ação principal é a garantia de um assistente de alfabetização ao professor em sala de aula. Assim, cada professor alfabetizador que atua nas salas de primeiros e segundos anos conta com um apoio de um assistente que dá suporte ao trabalho planejado pelo professor regente. O programa conta com o apoio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), em que são subsidiados todo custeio com o pagamento deste profissional contratado pelo município, para dar suporte ao alfabetizador que será pago pelo gestor da escola que atua.

O parâmetro para indicar a quantidade de horas que este profissional irá atuar em salas de aula foi o resultado da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Assim, escolas consideradas com notas insuficientes nessa avaliação foram contempladas com 10 horas semanais em cada turma de alfabetização, nas outras foram destinadas cinco horas semanais. Além do suporte do assistente de alfabetização em sala de aula, as escolas e redes fazem avaliações periódicas para acompanhar a aprendizagem das crianças e dar suporte ao replanejamento do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando os resultados obtidos com o programa.

Os profissionais foram selecionados e contratados pela rede municipal e iniciaram seus trabalhos na rede municipal de São Mateus, no mês de maio de 2018, e findou no mês de novembro deste ano. Na sala de aula da escola investigada, também iniciou neste mês de acordo com a divulgação no *site* do MEC. Assim, as assistentes atuavam 5 horas semanais por turma.

Assim, o programa faz parte de uma das ações que protagonizam a preocupação referente ao cenário considerado preocupante da alfabetização no Brasil. Os dados revelados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2016 denotam resultados insuficientes neste processo, por isso se justifica o programa criado:

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização das crianças brasileiras em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. Os resultados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se no nível 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo tendo passado por três anos de escolarização apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) entre 14 e 15 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes. (Fonte: undime.org.br/noticia/08-01-2018-15-01-programa-mais-alfabetizacao-mec-cria-programa-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem).

Não cabe concordar com os dados explícitos nessa citação. Ela foi utilizada nesta pesquisa apenas para contribuir a causa do surgimento do programa ao qual vem

sendo também realizado pela rede municipal. Até mesmo porque os critérios avaliados nas avaliações trazidas por ele são contrários ao conceito de alfabetização balizador deste trabalho ao considera a alfabetização como uma prática sócio cultural em que se desenvolve a consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura e os conhecimentos sobre o sistema escrito da língua portuguesa, incluindo a relação entre sons e letras e letras e sons.(Gontijo,2008,p.15).

Para que seja comprovada a distância entre as duas vertentes0 abordadas cabe mencionar aqui o conceito de alfabetização que é explanado na página que noticia o Programa mais Alfabetização:

Para ser considerado alfabetizado o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita: construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. Já em matemática, deve aprender a racionar, representar, comunicar, argumentar, resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente. (<https://undime.org.br/noticia/08-01-2018-15-01-programa-mais-alfabetizacao-mec-cria-programa-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>).

Portanto, há de se considerar que estes mecanismos seguem uma vertente de alfabetização que desconsidera o sujeito, participante direto no processo, deixando de efetivar, também, aspectos que são essenciais nesta fase, por exemplo, os contextos sociais nos quais estão inseridos. Assim, esses mecanismos funcionam apenas como medidores e, infelizmente, na atualidade, tem se tornado objeto de disputa no seio escolar. Dessa forma cabe salientar que seria preciso um estudo detalhado e criterioso a cerca destes dos dados, a fim de compreender os condicionantes que estão envoltos no seio pedagógico das escolas, que implicam diretamente neste contexto, afinal toda prática é realizada e efetivada neste contexto, e não fora dele.

Ao mencionar o conceito de alfabetizador exposto, cabe mencionar o seu caráter meramente funcional ao considerar que a alfabetização se resume à compreensão do sistema alfabético de escrita. Embora faça menção à autonomia da leitura e produção de textos, o conceito é reduzido, não levando em consideração o contexto histórico- sócio-cultural dos indivíduos, o desenvolvimento da consciência crítica, as produções orais, ou seja, as dimensões da alfabetização. Sobre a alfabetização, é um sinalizador constante nos moldes centrados nos programas que vem sendo adotada pelo governo, essa é uma verdade gritante.

Portanto, de acordo com Gontijo (2014, p.131):

De acordo com os documentos elaborados pelo MEC (2004), para orientar o ensino fundamental de nove anos, as crianças têm condições psicológicas para aprender a linguagem escrita. Se é assim, por que os conhecimentos de alfabetização foram tão restringidos? Por que o empobrecimento da experiência alfabetizadora? Se a redução tem relação com a necessidade de medição de “capacidades”, então a avaliação precisa ser repensada e, se, necessário abandonada.

Ainda sobre os testes elaborados pelo governo, por exemplo, a Provinha Brasil entre outras, contribuem para o empobrecimento dos conhecimentos destinados à alfabetização e também à falta de conhecimentos ligados à escrita ou à produção de textos, tornando as pessoas robotizadas em sistema medidor padronizado que deixa de lado o fator social neste processo. Assim, contribui Gontijo (2014, p.131):

Paralelamente a isso, preocupa-me que a leitura seja vista apenas como processo de decodificação e, portanto, como processo de reconhecimento de informações explícitas no texto e de identificação das formas linguísticas, ou seja, das unidades da língua (frases, palavras, sílabas, fonemas).

Sobretudo, convém salientar que estas avaliações fazem parte do contexto escolar rotineiramente e como expresso pela professora alfabetizadora em seus relatos, tais práticas influenciam diretamente em suas práticas diárias, mesmo que busque filtrar e aprimorar aquilo que não é considerado viável conforme relatos obtidos na entrevista. O que é preocupante neste contexto é quando pensamos no empobrecimento das habilidades permeadas por estes programas e testes ofertados. Portanto, as contribuições trazidas por eles em contexto escolar é mínima, quando não é enfatizada a alfabetização plena e suas dimensões.

5 CONCLUSÃO

Conforme Bakhtin (2003), o emprego da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Portanto, esse trabalho é fruto constante destes diálogos. Pautando-se nessa concepção, foram analisados e valorizados todos os relatos ouvidos e registrados para que os objetivos aqui propostos fossem alcançados. Cabe mencionar que a abordagem teórica e metodológica orientadora deste trabalho foi de grande valia para que os participantes da pesquisa, ou seja, os sujeitos envolvidos em seus atuais contextos fossem de fato investigados. Assim, os diálogos realizados com os autores, como Gontijo, Bakhtin, Cagliari, Geraldi e todos os outros contribuíram direta e indiretamente para a base teórica apoiadora, para que todos os argumentos pautados aqui se tornassem sólidos. Também foi primordial para a construção desta pesquisa.

Este estudo tem como seu objeto analisar as práticas de alfabetização em uma turma de primeiro, visando à contribuição no sentido de melhorias para a qualidade desse processo tão importante.

Para a realização deste estudo, iniciou-se com uma breve explanação sobre as causas estruturais que contribuíram para o atraso neste processo no Brasil. Segundo Marcilio (2016), houve causas estruturais que criaram obstáculos poderosos para o avanço da cultura escolar, sendo fundamentalmente três: o sistema escravista que perdurou durante quatro séculos e ainda reflete nos dias atuais. O segundo fator foi o sistema do apadroadado régio, a união do Estado e da igreja que influenciou diretamente, monopolizando o ensino que não tinha como objetivo central a aprendizagem, ou seja, o objetivo era a conversão dos fiéis com ensino mecânico, visava à formação do clero. E por fim, a demora em implantar um sistema escolar integrado durante o império.

Este último fator também ocasionou uma grande disparidade, contribuindo para as desigualdades sociais. A grande dificuldade em encontrar um método alfabetizador que resolvesse todos os problemas perdurou durante muito tempo e por isso prevaleceu o método individual, em que o professor utilizava-se do método que julgava ser mais apropriado. Assim, uma herança histórica de fracassos e busca de acertos foi marcante no seio histórico deste processo e é transpassado até os dias atuais, pois naquela época, ou seja, a partir do século XIX, em que o processo

educacional foi de fato ganhando forma, a alfabetização ainda caminhava lentamente e desde então aprender era sinônimo de memorizar e ensinar, consistindo no domínio do material a ser utilizado. E atualmente, tem sido diferente?

Nos estudos referentes à alfabetização, cabe reafirmar que esta pesquisa está pautada na concepção de alfabetização, segundo Gontijo (2009), a qual a considera como uma prática sociocultural que desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.

Portanto, considerando essa concepção que norteia este trabalho, cabe explicar os contrastes e divergências observados nas práticas adotadas pelos programas alfabetizadores adotados rede municipal, por exemplo, práticas desenvolvidas pelo atual programa do Município, o PAES e PMALFA, Programa mais Alfabetização. Nota-se que as atividades baseiam-se na alfabetização como codificação e decodificação, deixando, assim, de considerar este processo como prática sócio-cultural e contribuindo para a construção do sujeito engessado sob os moldes da escrita, pois as atividades desenvolvidas por estes permeiam este tipo de prática.

Sabe-se que tais práticas refletem e influenciam nas práticas da professora em sala de aula, conforme relatado pela professora alfabetizadora da sala investigada. Portanto, baseando-se no real contexto ao qual está inserida a alfabetização no município de São Mateus, permeado por programas do governo que utiliza no processo de alfabetização práticas arbitrárias à concepção norteadora deste estudo, não há como as práticas da professora alfabetizadora serem diferentes a tudo isso, uma vez que a influência é algo assumido pela mesma. Assim, essa é a concepção de alfabetização que tem permeado as salas de alfabetização no município: a alfabetização segundo aos moldes codificantes e decodificantes.

Diante de uma proposta pragmática, que enfatiza a alfabetização como código, alinhando-se ao conceito de Soares (2003), a qual considera que a Alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita.

Segundo essa concepção, há a redução de alfabetização ao sistema de códigos. Portanto, a ideia de minimizá-la apenas a essa competência é uma contribuição ao empobrecimento deste processo que certamente contribuirá para a alfabetização funcional.

Essa abordagem, na qual o município de São Mateus está inserido, não trabalha a alfabetização conforme considerado por este trabalho. Dessa forma, não dialoga com a proposta defendida e exposta aqui. Diante disso, é cabível a hipótese que:

[...] a maioria dos professores utilizam-se de práticas tradicionais nas quais a aprendizagem é concebida como algo cumulativo e linear, introduzindo os conhecimentos que devem ser adquiridos aos poucos enfocando-se na repetição e memorização. Nessa abordagem, cabe ao professor seguir uma progressão sistemática de definições e exercícios apresentados passo a passo, do mais simples ao mais complexo. Nessa perspectiva, o aluno é concebido como indivíduo desprovido de conhecimentos, sem experiências socioculturais relevantes para o processo escolar. (VECE; MOCROSKY; PAULO, 2014, p. 56).

Essa pesquisa trouxe em seu referencial teórico-metodológico balizador a teoria sócio-histórico-cultural da Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz abordada em seu livro: *Alfabetização Teoria e Prática* (2009).

Nessa obra, as autoras defendem que o processo de alfabetização deve centrar-se na valorização dos saberes trazidos pelas crianças. Essa concepção visa à valorização do sujeito como um todo, sendo vistos como interlocutores, ativos, que dialogam e exercem função primordial nesse processo, são considerados sócio-culturais. Assim, diante dessa vertente, a concepção de linguagem e de alfabetização estão articuladas a uma forma de conceber o que é produzir textos orais ou escritos. Portanto, essa concepção reconhece a criança como um sujeito que é ativo em sua produção linguística e já realiza trabalho constante com a linguagem e, portanto, com textos orais e escritos.

Gontijo (2002) dialoga com os conceitos de alfabetização utilizados por autores, como Ana Teberosky e Emília Ferreiro. Nota-se que esse diálogo tem como objetivo confrontar e expor as diferenças entre as perspectivas das autoras, pois os estudos de Gontijo contrapõem-se à visão da ocorrência de estágios e níveis de evolução da escrita contidos na alfabetização de uma criança ou adulto.

Cabe ressaltar que as fichas avaliativas do Programa PAES utilizam como critério essa vertente. A primeira ficha é denominada “Avaliação de entrada”, realizada no início do ano letivo. Depois, é realizada a “Avaliação intermediária”, e por fim, a “Avaliação de saída”, que é a última. Vale destacar que tais fichas são respondidas após a aplicação de um teste diagnóstico pelo professor alfabetizador. E por fim, o alfabetizador analisa os níveis de alfabetização que são preenchidos nessa ficha subsidiados pelo diagnóstico comprovadamente aplicado. Tais diagnósticos consistem em uma prática meramente mecânica que condiciona o aluno a cumprir ao que está previamente determinado, como por exemplo, escrever nomes de animais, frase, etc. Dessa forma, a avaliação do aluno se concretiza.

Outras formas de avaliações que cerceiam o ambiente alfabetizador são as avaliações do PMALFA – Programa mais Alfabetização, intituladas como Avaliação Diagnóstica de Entrada e Avaliação Diagnóstica de Saída.

Foram citados acima dois critérios avaliativos que subsidiam a alfabetização e são utilizados como medidores de aprendizagem na rede. Cabe mencionar que não foi citada a avaliação do PAEBES, que também permeia este contexto. Há, também, a ficha avaliativa da rede municipal que deve ser preenchida trimestralmente, delineando os conteúdos atingidos ou não pelos alunos.

Sobretudo, diante tantas “pedras”, percalços e demandas ao longo do caminho alfabetizador, cabe fazer a seguinte reflexão: elas são lançadas e cabe ao alfabetizador abraçá-las, querendo ou não. Diante desse cenário, conclui-se que avaliações dessa tipologia estão centradas no pragmatismo e suas metodologias visam a um ensino meramente mecânico reducionista. Tomando como exemplo as avaliações do PMALFA e PAES, todas minimizam e restringem a alfabetização como código, apenas ofertando aos nossos alunos uma alfabetização meramente empobrecida.

Assim, essa pesquisa comungou diretamente com Gontijo, que se fundamenta, especificamente em autores como Vygotsky e Luria, que adotaram uma perspectiva histórico-cultural. E é dessa perspectiva que Gontijo (2002) visa analisar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Segundo Gontijo (2002), a linguagem escrita não é apenas um sistema de sinais gráficos que servem para registrar os sons da fala humana, ela é também um conhecimento construído ao longo do tempo, que serve de apoio a funções intelectuais, além de ser mediadora entre homens e indivíduos e as tarefas mais amplas do gênero humano.

Desse modo, segundo a autora, a criança inicia um processo formativo em si quando se apropria da linguagem, dos instrumentos e dos costumes. Portanto, ao entrar na escola, a criança inicia os processos de apropriação de objetivações genéricas, isto é, o processo de apropriação da escrita e da leitura. Porém, o contato com a leitura e a escrita por si só não garantem essa apropriação, é necessário que esse sujeito esteja em comunicação com outras pessoas, sendo esta uma condição essencial para que esse processo se concretize efetivamente.

Em uma pesquisa realizada, Gontijo (2002) menciona que a escola pesquisada não atribui à alfabetização o seu significado social, reforçando a sua dissociação. Através da análise feita, nota-se que a ênfase dada era o caráter ideológico. A pesquisa apresentada pela autora reforça a temática desse projeto, visto que o seu objetivo centra-se em analisar práticas de alfabetização em escolas da zona urbana da rede municipal de São Mateus, com o intuito de estudar esses sentidos atribuídos à alfabetização.

A autora menciona a importância do desenho e da imitação para o processo de apropriação da leitura e da escrita e, para Vygotsky, imitação não é um ato mecânico, pois a aquisição de um hábito provoca a aquisição de novas habilidades. A imitação da atividade de leitura dos adultos pela criança gera o desenvolvimento da leitura na forma como está constituída historicamente (GONTIJO, 2002).

Para Gontijo, não há um ordenamento genético para a relação letras e imagem. O desenho infantil e o desenho de qualquer fase dependerão do contexto sócio-históricos em que ocorre o desenvolvimento, e essas condições estão inseridas e são determinantes.

Em sua pesquisa, a autora pode constatar que a escola analisa e valoriza os aspectos formais da escrita. Contrapondo-se a essa visão, ela afirma que a apropriação da escrita, na escola, não pode ser definida por meio de estágios que se

desenvolvem numa linha reta e gradual, independentemente das condições sócio-históricas concretas em que desenvolve a apropriação da leitura e da escrita, pois essas são a base para a formação dos processos cognitivos.

Desse modo, a autora faz um questionamento referente à apropriação da leitura e escrita na perspectiva de o código ser suficiente para o processo de alfabetização, sem que as crianças compreendam a sua significação social. Desse modo, a aquisição da habilidade de análise das unidades menores das palavras e de grafar símbolos gráficos adequados não são suficientes, pois esse fator não deve ser restringido a apenas uma aquisição de habilidades por não ser constituído por um processo puramente mecânico.

Ensinar a ler e a escrever é um processo de reconstrução pelo professor, junto com as crianças, das operações cognitivas que estão na base desse conhecimento. Entretanto, o ensino dessas operações precisa estar integrado à significação social da escrita. Desse modo, a educação escolar deve ser um processo que abarque, ao mesmo tempo, apropriação de operações intelectuais humanas e ações motoras que estão na base dos conhecimentos integrados a sua significação (GONTIJO, 2002).

Assim, a autora expõe sua conclusão acerca de que os sentidos referentes à alfabetização, adotados pelas crianças e pelos adultos, estão dissociados do seu real significado social. Por isso, recuperar a historicidade do processo de alfabetização é um desafio verdadeiro que se encontra presente no contexto brasileiro e, ressalta a autora, esse processo não deve restringir-se apenas à aquisição de habilidades mecânicas. Pelo contrário, deve superar a reprodução de formas concretas de atividades práticas, pois deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.

Portanto, nota-se que Gontijo (2002) já enfatizava a importância do contexto histórico-cultural no processo de apropriação da leitura e escrita de uma criança ou adulto e, em 2008, a autora faz um aprofundamento dessa teoria e define o conceito de alfabetização, explicitando as quatro dimensões linguísticas inclusas nesse conceito. Nessa última obra, a autora menciona novamente a importância da

mediação na aprendizagem da linguagem escrita e ressalta o importante papel da organização da sala de aula para atender e contribuir com essas necessidades de leitura e escrita.

A autora ainda faz a distinção de alfabetização em termos: etimológicos e pedagógicos. Segundo o primeiro termo, a palavra alfabetização significa levar a aquisição do alfabeto e, portanto, das habilidades de ler e escrever. Dessa forma, o significado etimológico dessa palavra pouco contribui para que possa construir um conceito de alfabetização. Já se referindo aos termos pedagógicos, é muito importante termos um conceito de alfabetização que abranja suas diferentes dimensões e que constituem eixos norteadores do trabalho ensino-aprendizagem (GONTIJO; SHWARTZ, 2008, p.14).

Diante do exposto, pensamos a alfabetização:

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. (GONTIJO; SHWARTZ, 2008, p. 14-15).

Sobretudo, é cabível enfatizar que no processo de alfabetização, é extremamente necessário o reconhecimento da concepção de linguagem como norteadora de todo trabalho que conduz o alfabetizador em sala de aula. Portanto, a concepção de linguagem norteadora desta pesquisa concorda com os estudos de Bakhtin que considera o ensino da língua apoiado ao pensamento de Geraldini.

Sabe-se que a linguagem é de extrema importância, pois tudo o que fazemos ou pensamos está intimamente ligado a ela. Assim, ela está presente em tudo. Até mesmo em um simples gesto, em um olhar, em placas de trânsito, *outdoor*, folhetos de propagandas, enfim, em inúmera quantidade de enunciados repletos de significação, de enunciados.

Mas o que é o enunciado? Segundo Mikhail Bakhtin, O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo: [...] “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de

utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2006, p. 261).

De acordo com essa concepção, a língua só existe em função do seu uso. Assim, para que haja comunicação, é necessária a relação entre os locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta). Nessa concepção, a prática alfabetizadora provém essencialmente da relação entre sujeito, o agente das funções sociais.

Desse modo, segundo Bakhtin, o homem é um ser sócio-histórico, isso quer dizer que o estudo da linguagem só é possível na interação, e afirma que a análise da linguagem não pode ser realizada, separando-se do sujeito. Portanto, para Bakhtin, o estudo da língua só acontece no enunciado, quando realmente há interação entre eu e o outro.

Segundo a concepção baktiniana, os gêneros do discurso ocorrem em diversas situações dia a dia. Tais gêneros, segundo Bakhtin (1997, p. 282), são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Desse modo, Bakhtin chama a atenção para o caráter heterogêneo dos gêneros do discurso, classificando-os em primários e secundário.

Segundo Bakhtin, (1997, p. 281):

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...

Assim, os gêneros vêm sofrendo devidas alterações devido ao contexto histórico-sócio-cultural no qual estão inseridos, daí justifica-se a sua heterogeneidade. Desse

modo, a cada contexto ou situação, caberá um tipo de gênero com suas oriundas características.

É necessário ressaltar a grande importância dos gêneros do discurso em salas do ciclo de alfabetização, por isso, este trabalho faz esse enfoque ao atrelamento dos gêneros textuais no processo de alfabetização. Assim, nessa condição, as práticas inseridas neste contexto, devem ter o professor exercendo papel de mediador, de forma que as práticas executadas contribuam para que a criança possa se apropriar, cada vez mais, dos usos sociais da língua.

Nesse assunto, Cagliari (2009, p. 24), afirma que o objetivo geral da língua portuguesa na escola é mostrar como funciona a linguagem humana e seus usos, objetivando estender ao máximo ou abranger metas. Assim, o importante neste ensino é levar os alunos a compreenderem o que é uma língua, suas propriedades e usos, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com a relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

Conclui-se que a concepção de linguagem que tem povoado as práticas alfabetizadoras no município de São Mateus é aquela denominada “objetivismo abstrato”, na qual concebe a linguagem como transmissão autônoma de mensagens de um emissor a um receptor, porém ambos isolados socialmente. Diante dessa concepção, a língua é vista como código, portanto é explicada a presença de práticas que norteiam essa concepção em salas de aula. Assim, o texto é utilizado como pretexto para introduzir as unidades menores da língua.

Observou-se que as dimensões de alfabetização adotadas pela professora participante foram as relações sons e letras e letras e som, utilizadas nos contextos trabalhados, apoiados em atividades ministradas. Assim, o trabalho aborda as tipologias textuais: narração, descrição e dissertação, o trabalho não é enfatizado tomando como ponto de partida os gêneros textuais.

Gontijo (2014, p. 89) salienta que os ensinamentos referentes à leitura e escrita devem ser evidenciados na alfabetização, porém são atos que se diferenciam na dimensão produção e escrita, pois a finalidade é apenas ler e escrever palavras, frases e textos curtos, contribuindo, assim, para o fortalecimento de práticas mecânicas da leitura e da escrita. Na presença de indicadores avaliativos no âmbito alfabetizador,

faz-se necessária a construção de objetivos de aprendizagem que possam ser medidos por meio do atual contexto, o empobrecimento da alfabetização e suas dimensões, ou seja, o empobrecimento dos conhecimentos ligados à leitura e à escrita.

A metodologia utilizada contribuiu positivamente para a conclusão dessa pesquisa. O estudo de caso possibilitou centrar-se de fato no lócus a ser investigado. Assim, as vozes, enunciados, diálogos que permearam o contexto investigado foram valorizados, analisados e registrados para que os objetivos traçados fossem alcançados.

Foram ouvidos os sujeitos que vivificam o objeto dessa pesquisa: o professor alfabetizador que atua na sala de aula investigada; três alunos inseridos neste contexto e três responsáveis pelos alunos e a coordenadora pedagógica da escola. Esses diálogos possibilitaram trazer o real contexto do lócus investigado por meio dos discursos que foram vivenciados.

Diante de todas as exposições relatadas pelas entrevistas, pôde-se inferir que boa parte da alfabetização em São Mateus ainda é influenciada pelo sistema de codificação e decodificação. Essa herança herdada por gerações e trazida ao longo de toda a história da alfabetização no Brasil ainda é forçosamente enraizada nas práticas em salas de aula. Percebe-se também a presença do método fônico de forma constante nas práticas executadas. Assim, de acordo com a concepção de alfabetização, prevalece também a prática pautada no método tradicional mesclada com o Construtivismo, em que o professor detém o conhecimento, embora haja aberturas para a participação dos alunos de forma indireta neste processo.

Com ou sem “pedras”, o trabalho foi realizado, sabe-se que se faz necessário que a alfabetização continue galgando ainda muitos passos para que de fato alcance os princípios freireanos. A liberdade ainda não é uma constante neste espaço. Ainda preferimos sonhar com escolas que sejam asas e sem as tão pesadas “pedras no meio do caminho”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Gaiolas ou Asas**. Porto: Asas, 2004.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução da metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1993.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 12. ed. 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na Alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- DORETTO, S. A; BELOTI, A. Concepções de Linguagem e Conceitos Correlatos: a Influência no Trato da Língua e da Linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8. ed, 2014.
- FERREIRO: Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese de Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- W. (GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Atlas: São Paulo, 1991.
- GONSALVES, H. de A. **Manual de Metodologia de Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2. ed., 2014.
- GONTIJO, C. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: Teoria e Prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.
- GONTIJO, C. M.M. **Alfabetização políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. C. M. M. **O Processo de Alfabetização: novas Contribuições**: São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GUMPERZ, J. C. **A Construção Social da Alfabetização**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**: São Paulo: Edusp, 2016.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso**: São Paulo: Cortez, 2008.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:
<http://pnaic.ufsc.br/?cat=479244>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SARAIVA, M. A. Um Olhar Para o Trabalho com o Gênero Convite em Turmas de Alfabetização. **Work**. Pap. Linguíst., 15, Florianópolis, jan/abr, 2014.

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

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VECE, J. P.; MICROSKY, I. F. Diferentes enfoques no ensino de números. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação. (ORG). **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**: Quantificação, Registros e Agrupamentos. I ed.. Brasília: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2014, v. 2, p. 55-61.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

ANEXO A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pela professora da turma observada****FACULDADE VALE DO CRICARÉ****MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
Servidora Pública da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”, estou de acordo em participar da pesquisa e plano de intervenção intitulado: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES. Esclareço que estou ciente e esclarecida pela pesquisadora sobre os objetivos, a publicidade e os procedimentos da pesquisa. Foi me garantido a fidedignidade das informações passadas e o retorno por completo da pesquisa. Fica cabendo as partes envolvidas, quais se sentirem prejudicadas com a quebra da ética na pesquisa, o acesso aos mecanismos administrativos e judiciais.

São Mateus-ES, _____ de _____ de _____.

Assinatura da professora

ANEXO B**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pela coordenadora pedagógica da turma observada****FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
Servidora Pública da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvaes”, estou de acordo em participar da pesquisa e plano de intervenção intitulado: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES. Esclareço que estou ciente e esclarecida pela pesquisadora sobre os objetivos, a publicidade e os procedimentos da pesquisa. Foi me garantido a fidedignidade das informações passadas e o retorno por completo da pesquisa. Fica cabendo as partes envolvidas, quais se sentirem prejudicadas com a quebra da ética na pesquisa, o acesso aos mecanismos administrativos e judiciais.

São Mateus-ES, _____ de _____ de _____.

Assinatura da coordenadora pedagógica

ANEXO C

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado
pelo responsável de cada aluno da turma observada**

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
responsável legal pelo(a) aluno(a) _____

_____ da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”, autorizo a participação deste da pesquisa e plano de intervenção intitulado: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES. Esclareço que estou ciente e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, a publicidade e os procedimentos da pesquisa. Foi me garantida a fidedignidade das informações passadas e o retorno por completo da pesquisa. Fica cabendo as partes envolvidas, quais se sentirem prejudicadas com a quebra da ética na pesquisa, o acesso aos mecanismos administrativos e judiciais.

São Mateus-ES, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

ANEXO D**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado
pelo responsável entrevistado****FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
responsável legal da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut
Silvares”, autorizo a minha participação desta pesquisa como entrevistado, bem
como plano de intervenção intitulado: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA
TURMA DO PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES. Esclareço que estou ciente
e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, a publicidade e os
procedimentos da pesquisa. Foi me garantida a fidedignidade das informações
passadas e o retorno por completo da pesquisa. Fica cabendo as partes envolvidas,
quais se sentirem prejudicadas com a quebra da ética na pesquisa, o acesso aos
mecanismos administrativos e judiciais.

São Mateus-ES, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

ANEXO E

Autorização institucional

 EMEF 'DORA ARNIZAUT SILVARES' Av. João Batista Crespo n° 100 – Santo Antônio – CEP: 29941-750 – São Mateus-ES Decreto: N° 749/98 – 02/03/1998	EMEF "DORA ARNIZAUT SILVARES" Decreto: n° 749/98 - 02/03/1998 Av. João Batista Crespo, 100 - Santo Antônio CEP: 29941-750 - São Mateus/ES
---	---

São Mateus, 13 de Setembro de 2018.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, JANETE DA SILVA MIOSSI, diretora da EMEF "Dora Arnizaut Silves" autorizo Alessandra Ferreira Marcelino aluna da Faculdade Vale do Cricaré, a fazer uma pesquisa com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental desta escola para elaboração da dissertação de Mestrado cujo tema é: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO I CICLO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS ES.

Atenciosamente,



Janete da Silva Miossi
Diretor Escolar

Janete da Silva Miossi
Diretor Escolar
Portaria: 034/2018
Autorização: 10/2018

APÊNDICE A

Entrevista com alunos

Perguntas:

- 1- Por que é importante para você aprender a ler?
- 2- Por que é importante para você aprender a escrever?
- 3- Do que você mais gosta nas aulas da sua professora?

Respostas:

Criança nº. 1:

Pesquisadora: A tia Alessandra tá realizando uma pesquisa, né, na área da educação...

Criança: Anrannnnn....

Pesquisadora: E gostaria de saber se você pode contribuir para a realização desse trabalho, pode ser?

Criança 1: Anrannnn....

Pesquisadora: Então vamos lá? A tia irá fazer três perguntas e você irá responder apenas o que acha combinado?

Criança 1: Anrannnnnn....

Pesquisadora: A tia Alessandra quer saber por que é importante para você aprender a ler?

Criança 1: É.. Aprender a ler é quando a gente fo pra faculdadi a tia não pode chamá atenção da genti. Aí pra genti não saí da faculdadi porque a gente tem que i pra faculdadi pra genti aprendê mais coisas e te um impregu bom.

Pesquisadora: Entendi!Entendi! E então, porque é importante para você aprender a escrever?

Criança 1: Iscrevê? É tipu, as pessoa deficienti, não consegui falá, si ela, a pessoa perguntá: qual é o seu nomi? Aí as mão assim: (gestos imitando intérprete de libras),aí comu é qui ela vai respondé se ela não consegui falá? I si ela não soubé aprend.. é... escrevi? Ela não vai podeeeeeeeee, falá o nomi e a pessoa quando Fó chamá a outr.. a pessoa, huummm...vai chamá di outra coisa, não vai chamá pelu nomi certu.

Pesquisadora: Entendi!

Criança: Purisso.

Pesquisadora: Tá bom!

Pesquisadora: E o que você mais gosta nas aulas da sua professora?

Criança 1: Eu gostu quandu ela coloca as folhinha e tem aquelas perguntinha. Entrevistadora; Ah! Os deveres das folhinhas, né?De perguntinha?

Criança 1: Anran!

Pesquisadora: É o que você mais gosta?

Criança 1: Anran!

Pesquisadora: Então tá bom!É só isso, tá? Muito obrigada!Viu!

Criança1: Di nada!

Pesquisadora: Tchau!

Criança 1: Tiau!

Criança nº. 2:

Pesquisadora: A tia Alessandra tá fazendo uma pesquisa sobre a alfabetização aqui na escola . Você pode contribuir com a pesquisa da tia Alessandra?

Criança 2: acena com a cabeça (dizendo que sim).

Pesquisadora: Então eu vou fazer três perguntas pra você, pra você responder e você vai responder aquilo que você acha, combinado?

Criança 2: Tá!.(risos)

Pesquisadora: Então olha bem! A primeira pergunta é: Por que é importante pra você aprender a ler?

Criança 2: Porque....Pa genti lê quando a gente crescê!

Pesquisadora: É?

Criança 2: Pra genti aprendê as coisas!

Pesquisadora: Huuummmmm...Entendi!... Legal! Então, porque é importante pra você aprender a escrever?

Criança 2: Pra genti aprendê lê!

Pesquisadora: Pra gente Aprender a ler?Huuuummmmm...Entendi! Aprender a ler? Escrever para aprende a ler?

Criança 2: Confirma acenando com a cabeça que sim.

Pesquisadora: Ah,tá! I porque que....Eu quero saber agora o que você mais gosta nas aulas da tia (Foi dito o nome da professora alfabetizadora):

Criança 2: Eu gosto na aula de ducação física!

Pesquisadora: Não... Nas aulas da tia (Repeti o nome da professora alfabetizadora)

Criança 2: Annnnnnn.....(Franzindo a testa)

Pesquisadora: O que você mais gosta nas aulas dela? (Repeti a pergunta, dando bastante ênfase)

Criança 2: Textu!

Pesquisadora: Hum?

Criança 2: Textu.

Pesquisadora: Texto? É? E mais o quê??????

Criança 2: Unrun!

Pesquisadora: Então tá bom! Obrigada, tá?

Criança 2: Di nada!

Pesquisadora: Tchau!

Criança 2: Tiau!

Criança nº. 3:

Pesquisadora: Olha aqui a tia vai fazer três perguntas pra você porque a tia tá fazendo uma pesquisa. Aí a tia tem que fazer três perguntas agora. Então presta atenção! Ehhhhhh....Três perguntas que a tia irá fazer sobre a pesquisa dela que é sobre a alfabetização no município... Sobre o ensino... Sobre um monte de coisas interessantes! Aí, eu gostaria de saber se você poderá contribuir? Você pode contribuir com a pesquisa da tia Alessandra?

Criança 3: Acena com a cabeça que sim.

Pesquisadora: Podi? Responde, sim ou não?Podi?

Criança 3: Sim, eu possu!

Pesquisadora: Sim? Então tá bom?Olha Bem! A primeira pergunta que a tia Alessandra vai te fazer é: Por que pra você é importante aprender a ler?

Criança 3: Pur que quando a genti fica grandi a genti podi lêeeeeee..... Lê alguma coisa pro nossos pais ou... se tem alguma coisa lá pra genti fazer, eeeeeee...igual uma palestra a genti podi lê pra um monti de pessouas.

Pesquisadora: Ahhhhhhhhhh entendi!!!!

Pesquisadora: Por que é importante aprender a escrever hein?

Criança 3: Pur que sinão a genti não aprendi um monti di coisa legal.....pur exemplu escrevê textu, escrevê u nomi da genti é...Fazê us devê na iscola i tambeim um montão di outras coisa.

Pesquisadora: Ah.... Entendi! Que legal! Obrigada viu pela sua participação!

Criança 3: Di nada tia!!!! (risos)....

APÊNDICE B

Entrevista com a professora alfabetizadora

Perguntas

- 1- O que é Alfabetização para você?
- 2- Qual a concepção de alfabetização utilizada por você em suas práticas em sala de aula?
- 3 - Quais habilidades desenvolvidas pelos alunos para que ele seja considerado alfabetizado segundo sua opinião?
- 4-Como a infraestrutura da escola favorece e/ou restringe o processo de alfabetização?
- 5_Segundo sua opinião, quais contribuições e limitações dos Programas alfabetizadores (IAS, PNAIC e PAES) adotados pela rede em suas práticas na sala de aula?
- 6- A adoção de programas alfabetizadores influencia a sua prática em sala de aula? De que forma?
- 7- As avaliações externas ofertadas pelos Programas dão subsídios que norteiam positivamente em suas práticas? Por quê?
- 8- Como você considera a situação atual da alfabetização em nosso município?

Respostas

Entrevista com a professora alfabetizadora realizada em 12/11/2018

Pesquisadora: Então, bom dia (... foi dito o nome da professora)! Como você já sabe estou realizando a pesquisa aqui na escola, né? Sobre a alfabetização, pode ficar tranquila que sua identidade será preservada, não irá aparecer, né? Então a primeira pergunta, eu gostaria de saber o que é alfabetização para você?

Professora alfabetizadora: A alfabetização é eu dá condições pra criança de entende, vamos lá, é...de saber sobre o que que são códigos, o que são as letras, o que essas letras podem fazer no mundo dele , é, se, mesmo se ele não sabe lê, se ele não sabe lê, será que isso aí pode influenciá no mundo dele, pode ajuda ele de alguma forma? Oh pra você vê, quando não é formal a gente sabe falá né, quando não é formal. (risos...) Se eu ofereço condições a ele de mostrá o que que é letra, o que que é palavra e o que que essas palavras podem fazer no universo geral, no mundo dessa criança com certeza eu vó tá influenciando é... no desenvolvimento dele, em tudo, e nos outros conhecimentos também, que são os conhecimentos na matemática, na Ciências, História, Geografia, em todas as áreas de conhecimento. Aí você aprimora esse negócio aí! (risos) Então, é não é só o ler e o escrever, mas se eu oferto pra ele , se eu ensino pra ele como, o que eu posso fazer com essas letras, como eu faço pra juntar, pra formar as palavras, pra entende o que que é texto, né? E toda parte escrita , e de leitura, com certeza os outros conhecimentos vão vim de maneira mais é prazerosa e com significado pra ele.

Pesquisadora: Siiiiimm.....

Professora alfabetizadora: Enquanto se eu só falu, se eu só ficu na oralidadi, a oralidadi também faz da alfabetização, mas se eu ficu só na parti da oraliddi, eu não vo oferecer meios pra ele te outras descobertas, né? Como a leitura,né? Que

seria a leitura, a leitura formal que é de entende o que que um texto tem, como é que esse texto pode ajuda dianti daquilu que ele que aprende.

Pesquisadora: Hummm.... Tá ótimo!

Professora alfabetizadora: Depois, você incrementa! (risos.....)

Pesquisadora: E qual a concepção de alfabetização utilizada por você em suas práticas em sala de aula?

Professora alfabetizadora: O que seria essa concepção ?

Pesquisadora: A concepção de alfabetização é o que é que você utiliza para nortear...

Professora alfabetizadora: Ahhhhh, os meios que eu utilizo pra alfabetizar?

Pesquisadora: Anran.

Professora alfabetizadora: Eu sempre procurei aproximar, é, não ensina códigos sem tá inserido dentro de um contexto, então tem que sempre tá associado a alguma coisa pra não i de forma nua e crua pra criança porque aí parece que não vai ter significado pra ela, busca é ensinar letras, números é ...palavras, textos dentro de uma maneira geral, dentro um contexto, não de maneira isolada, dentro de um assunto, no caso.

Pesquisadora: Entendi!

Professora alfabetizadora: Não chega o, do nada: hoje você vai ensin...aprende: ba, be, bi, o, bu, Ca, co, cu ou qualquer outra sílaba sem tá associado a alguma coisa. Sempre tem que está, sempre eu busco está associadu a alguma coisa, não busco ensiná sonorização sem táaaaaaaa.... Como é que fala? É...

Pesquisadora: Relacionado?

Professora alfabetizadora: Relacionado a alguma coisa. Então, se tá lá, se eu ensinei um, se hoje eu to ensinandu o valor sonoro do j com as vogais, então é associadu com alguma situação trabalhada em sala

Pesquisadora: Entendi.

Professora alfabetizadora: Tá? E não precisa se de forma seqüenciada: Ah, hoje é todo valor sonoro de A e outras letras ou B com as vogais ou outra letra que porventura vier, mas não, é... mais sim de uma maneira já, de uma maneira intencional de minha parte... Eu tenho uma, uma prévia porque que eu to levandu

Pesquisadora: Unrun!

Professora alfabetizadora: E se aparece oportunidade também na sala da criança, da exposição da criança do falar dela, ela, aí a genti aproveita também.

Pesquisadora: Entendi da participação.

Professora alfabetizadora: É da participação dela, porque o que apareci durante as aulas a gente não prevê, né?

Pesquisadora: Então ele participa diretamente também dessa construção? Né?

Professora alfabetizadora: É participa diretamente. Então, se for necessário, naquel momento ali a genti vai inserir alguma coisa pra podê aprimorá.

Pesquisadora: Então, é... Quais são as habilidades desenvolvidas pelus alunos para que ele seja consideru alfabetizado segundu sua opinião?

Professora alfabetizadora: Annnnnnn... Às vezes o minino não lê nada convencionalmenti, mas eli tem um conhecimentu daquilu que a genti trabalha em sala de aula, então é, não tenta, não priva a criança o direitu di conhecimento. Achar que ele é só alfabetizadu se ele conhecer, se ele lê convencionalmenti

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: Né? Decodificar palavras, frases e textos. O minino pra ele se consideradu alfabetizadu tem que se considera, tem que te habilidades também di opinião, reflexão sobre, né? A situação que está acontecendu, a situação

de mundu, o que envolve a pessoa deli, ou oooo..... o que envolvi o meio ondi eli prevaleci, então não precisa só decodifica pra se alfabetizado. Decodificação de letras, palavras e textos é parti que a genti precisa ensinar

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: essa sonorização, mas Eli precisa tê conhecimento, então às vezes, é... Dá as coisas isoladas, decodificação de palavras, de textus sem tá inserido, é sem, sem aproveitá o que a criança tem, que ela conheci, às vezes o minino não conheci nenhuma palavra, mas ele tem o, um vasto conhecimento.

Pesquisadora: Siiimmm

Professora alfabetizadora: Em assuntus, que... Se eu fo olhar pra esse ladu, o tadinho, nem lê! Pra que que eu vo...

Pesquisadora: Anran...

Professora alfabetizadora: Pra que que eu vo ensina pra ele? Então eu tenhu é, a decodificação é importanti porque a genti precisa ensina pra ele som, sílaba, pra ele entendé como é que é formada a questão da fonética das palavras, precisa entendé. Não sei se esse é o termu?

Pesquisadora: Unrun.

Professora alfabetizadora: Precisa entendé. Mas, precisa de ensiná fonemas, mas esses fonemas não é único, né?

Pesquisadora: Anran.

Professora alfabetizadora: Né? Eu não tenhu que entende o minino só porque ele lê, decodifica.

Pesquisadora: Entendi.

Professora alfabetizadora: Então olha, a quinta, não, a quarta pergunta: Como a infraestrutura da escola favorece ou restringe o processo de alfabetização? A infraestrutura?

Professora alfabetizadora: Aaaaaaaa...

Pesquisadora: A infraestrutura?

Professora alfabetizadora: A infraestrutura física ou de material?

Pesquisadora: Toda a infraestrutura.

Professora alfabetizadora: Ahhh..... A física no caso, são os locais que a gente não tem.... é...é....material, materiais palpáveis assim, né de pegar ,as vezes até a paredi onde você vai colocar o cartaz ela é limitada, ela tem um..... alguma coisa que impedi ou uma janela muito grandi, né? No caso da janela, a estrutura da.... Da....do Caic é assim: uma janela muito grandi, aí dessa... Não aproveita muito o espaço, daí a pouco tem uma, uma... Coluna no meio...

Pesquisadora: Sei....

Professora alfabetizadora: uma coluna que descí água, aí você não pode pô um cartaz!

Pesquisadora: Sei.....

Professora alfabetizadora: É... você divide a sala, a sala é pequena e você ainda dividi com outro professor, que outro professo tem outro pensamento, tipu, outro tipu de trabalho, então issu dificulta!

Pesquisadora: Sim....

Professora alfabetizadora: É... O que a genti tem, u que a genti traiz pra sala di aula é porque a genti confecciona,

Pesquisadora: Sei...

Professora Alfabetizadora: É porque a genti produz , é..., tem um material na escola alfabetização mas ele fica em outro ambiente, é... não fica na sala, fica na biblioteca.

Pesquisadora: Isso restringe?

Professora alfabetizadora: Né? Ele restringe! U minino não tem contato ali toda hora. Então, se eu queru leva e fica lá muito tempu também não tem espaçu na sala. Então issu não favoreci. E o que qui a genti tem nas salas? Os livrus, os cartazes bem limitadus, porque a genti tem que limitar u ispaçu. É... E os livrus das crianças que a genti tem, a genti tem um armário pra guardar i... pra usá quandu a genti necessita.

Pesquisadora: Isso!

Professora alfabetizadora: Então... A escola, a infraestutura não favorece!

Pesquisadora: É...

Professora alfabetizadora: De jeitu nenhum!

Pesquisadora: Infelizmente, né?

Professora alfabetizadora: É!...

Pesquisadora: Segundo sua opinião quais são as contribuições e limitações dos programas alfabetizadores desde o IAS, que é o Instituto Ayrton Senna, o PNAIC e PAES hoje, né, adotados pela rede em suas práticas na sala de aula? O que esses programas trouxeram...

Professora alfabetizadora: O Instituto Ayrton Senna eu já vi. Mas nunca trabalhei. É... Ele já esteve presentu na sala di aula porque eli fazia, Eli contava dadus.

Pesquisadora: Sei...

Professora alfabetizadora: É dadus! É... Mas não tinha a orientação

Pesquisadora: Todo mês, né?

Professora alfabetizadora: É! Maaaaaaas.... Não tinha uma orientação, não tinha um material que vinha do Ayrton Senna pra eu trabalhar. Não, não... Ele era só pra contar dadus, quem lia quem escrevia...

Pesquisadora: Só diagnósticos, né?

Professora alfabetizadora: Só... Só pra diagnósticos i também não fazia intervenção também não. Não tinha ninguém que aplicava, nem avaliação pra sabe como, é... Pra sabe...

Pesquisadora: Uma devolutiva?

Professora alfabetizadora: Uma devolutiva! Não tinha. Já tava lá no consolidado, eles não analisavam.

Pesquisadora: Anran...

Professora alfabetizadora: ... O PNAIC, ele foi... Eli agiu mais uma... Formação, mas acredito não é..., assim é... Eu fui na formação, recebi e eu aplicava du jeitu que eu queria, que eu desejava que eu aprimorava aquilu lá e vinha e aplicava. O PNAIC também veio muito com... Com aulas, é... De experimentação. Não tinha uma segmentação: o vamo trabalhá assim! Não tinha um material direcionadu pra issu. A genti ouvia nas capacitações, vinha pra sala di aula e aplicava. E a genti recebia orientações pra aplica a aula e essa aula, elaaaaaaa... Mo... Pareci que morria ali. Né? Mo... Morria ali.

Pesquisadora: Não tinha uma sequência?

Professora alfabetizadora: É! Não tinha uma sequência. Parecia que era mais uma obrigatório, pra ver se eu estava aplicandu alguma idéia desenvolvida nas capacitações.

Pesquisadora: Sei...

Professora alfabetizadora: E se funcionava. E o Paes, já veiu um material mais direcionadu. Aí Eli veiu com um material direcionadu em 2018, a partir de março. Também... Com uma capacitação muito restrita sem muito conhecimento estudo

teórico sobre o assunto . O que veio dentro dos manuais di... di justificativa porque foi assim é... Foi a nível de leitura individual porque não tevi tempo pra isso.

Pesquisadora: Anran....

Professora alfabetizadora: E aí o material foi muito programado no tempo qui não é o tempo da criança i não é o meu tempo E Eu tivi que readaptar u meu tempo ,ão sei se o da criança, se u tempo da criança tá sendu respeitadu pra se aplicação di um programa qui.... qui veio. Aí o que tem dentro dele é aproveitável. É muito aproveitável desde que a genti readpti e é mais di Linguagem. Não é contextualizado com os outros assuntos trabalhados no primeiru anu. Não é! Ele é totalmenti isoladu. Eu possu fazer a readaptação, mas não sugeri pra mim, eli não sugeri. Se é um programa tão... Assim estudadu porque qui eli não sugeri? Porque que eli não pega links e fala: vai com Ciências aqui, tenta trabalha História e Geografia aqui

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: Ele não tem esse link. Quem tem qui buscar sou eu enquanto aplicadora. É bunitu, eli, eli dá.... Dá... Em cima da minha concepção de alfabetização, do jeitu que eu vou com alfabetização eli mi atendeu

Pesquisadora: Simmmm....

Professora alfabetizadora: ... Me atendeu pelu fatu di não fica limitandu: oooo... hoji você vai lá na letra tal, eli deu essa abertura...

Pesquisadora: unnnnnnnnn....

Professora alfabetizadora: Eli deu essa abertura pra genti. Aí quem nãooooooooo... Tem essa linha di trabalho tevi dificultadi também.

Pesquisadora: Sei...

Professora alfabetizadora: ...Porque ele vai em cima di..... di.... di... di letras dentro de um contextu, di palavras dentro di um contextu . Então Eli não limita que horas qui você tem qui trabalhá P, M é o tempo todú, é o tempo todú. Eli exige muito di você e exige muito da criança também, mas não refleti sobri as outras áreas di conheciementu,nun.....

Pesquisadora: Faltou nesse aspecto?

Professora Alfabetizadora: Pecou nissu aí. Na área di Linguagem tá... tá... bo...a, mas eu qui tenhu qui adaptá Eli....Eli não mi dá sugestão i é um material qui foi estudadu , né ?Quem... Quem estudó? Poderia te pensadu nissu.

Pesquisadora: Siiimm... Então é... a adoção de Programas Alfabetizadores influencia em suas práticas na sala de aula? De que forma?

Professora alfabetizadora: Desde que eles sejam beeeeemmmmm..... É.....É igual u...u.... u Paes qui tem u material na mão, mas desdi que seja é... capacitado previamente. É.. eu tenhu qui estudá pra depois eu aplicá, será qui, né?E eu tenhu qui experimentá mais, é...é..... eliminá u qui não dá certu. Então tem qui ouvi a genti também. U professor que vai aplicá i não vim com programa prontu, o programa tá vindu prontu.

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: I a genti não tevi oportunidadi de interferir porque a genti tem outrus materiais também, tem o livru didáticu,tem a de literatura, tem o.... as..as.. outras áreas de conheciementu, as outras áreas de conheciementu que deveria tá ali e issu aí pareci que não é respeitadu porrrr... Quem... Quem traz o programa né?

Pesquisadora: É.....massss...anrannn... É...

Professora alfabetizadora: Tipu assim: vo levá até você e você si vira!

Pesquisadora: Anran... Ma... S... E...

Professora alfabetizadora: I até agora ninguém pegou retornu.

Pesquisadora: Mas eli influencia diretamente na sua prática?

Professora alfabetizadora: Influencia. Não, sob minha reflexão, eu vô refleti muitas situações qui eu ... aplicava eu vo reestrutura a minha prática pra pode faze melhor, pior num vai se também não. É faz melhor.

Pesquisadora: Siiimmm... Entendi!

Professora alfabetizadora: Né?

Pesquisadora: Agora, a sétima pergunta: as avaliações externas ofertadas pelos programas dão subsídios que norteiam positivamente suas práticas?

Professora alfabetizadora: Não. Nenhuma.

Pesquisadora: Nenhuma?

Professora alfabetizadora: Nenhuma. As avaliações externas...?

Pesquisadora: É... As avaliações que os programas oferecem né? Como essa do Mais Alfabetização....

Professora alfabetizadora: Nã...ooo...Tem outrus meios qui a genti avalia que dá o...maais... muito mais retornu a criança dá muito mais retornu pra genti do que o tipu di avaliação.

Pesquisador: É... a: Paebes, Mais Alfabetização, Provinha Brasil... Todas essas avaliações que os programas oferecem...

Professora alfabetizadora: Tudo... Mais Alfabetização qui tem aí também... é... U que a criança o... Trans... É... É... É... Res... Respondi pra genti é muito mais qui isso. I Ela é limitada. Ela é só Linguagem e calculo.

Pesquisadora: Até mesmu porque as devolutivas dessas avaliações demoram muito, né?

Professora alfabetizadora: É. Demoram muito.

Pesquisadora: Não tem essa devolutiva, nè?

Professora Alfabetizadora: Não tem.

Pesquisadora: É verdadi, não tem em tempo hábil, né? Mas... A última pergunta: como você conside...

Professora alfabetizadora: Porque seria uma devolutiva pra faze uma intervenção i não aconteci.

Pesquisadora: É...

Professora alfabetizadora: Quem faz a intervenção somus nós só por nossa conta.

Pesquisadora: Sim... Então, como é que você considera a situação atual da Alfabetização em nosso município?

Professora alfabetizadora: Ahhhhh... Se juntassi todo mundu, todumund, todus us profissionais pra faze uma uma avaliação dessa, porque cada um pensa di um jeitu, né?

Pesquisadora:unrun....

Professora Alfabetizadora: I a genti....a genti só podi olhar por escola! Por município...

Pesquisadora: Olha só... Você acha qui houvi melhoras... quiqui progrediu, qui regrediu?

Professora Alfabetizadora: Nu... Nu... Pra pra mim tá do mesmu jeitu! Por que... Todumund é uma situação nova é um programa novu. Agora índici di alfabetização sobri... Como é qui tá essa alfabetização também? Será qui é só... Por decodificação? I Alfabetização também será qui u mininu qui lê, será qui Eli tá conseguindu também sobressair em outras... Outras áreas? Né?

Pesquisadora: É...

Professora alfabetizadora: Será qui é só leitura? Agora o município... Se olhar pelu município eu num tenhu conhecimentu a nível di município. A genti só vê os gráficos né?

Pesquisadora: Anrannnnnn...

Professora Alfabetizadora: Si pegá um gráfico agora comparadu a nossa escola cum....outra a genti podia falá dentru da escola...

Pesquisadora: É... Ma... ssss....A nível de município di forma geral,

Professora Alfabetizadora: Éeee...

Pesquisadora: Como você acha qui tá a alfabetização, você acha qui tá... Tá nu caminho, si não...

Professora alfabetizadora: Ahhhhhhhh... Di danti danti du qui tá é..... danti dus programas

Pesquisadora: Danti di tudu que vem acontecendo dentro da alfabetização?

Professora alfabetizadora: Ahhhhh pareci qui alguma coisa tá lá na ...naaaaaaaa..... A genti cobra muito, mas a Educação Infantil ela já favoreceu muito pra nois. É... Antes a genti recebia muita criança qui não tinha passadu pela Educação Infantil mesmu qui o professo lá não é obrigatório alfabetizar mais eli tem qui conduzi pra chega aaaaa.... au primeiru anu já cuuummm... Um nível di... Uma concepção já di que qui é letra, u que qui é palavra, u que qui é história, u que qui é textu, iiiii... i issu aí tudu favorece. Aí mesmu qui u professor não foqui nissu, mais também tem a presença deli na Educação Infantil dus três aus cinco anos, issu é muito importanti i antis a genti não tinha issu, então o município já ganha cum issu.Né? Da criança te passadu us três anos na Educação Infantil.

Pesquisadora: Anran...

Professora alfabetizadora: Agora Lê. Essa daí....

Pesquisadora: O que você acha da Alfabetização?

Professora alfabetizadora: A nível de município.....?

Pesquisadora: Você acha que houvi Progresso?

Professora Alfabetizadora: Eu acredito que sim, mas o pessoal tá deixandu de focar pareci assim qui quandu era , mesmu lá o Ayrton Sena , quandu Ayrton Sena, aaaa....própria Secretaria de Educação ela era mais focada nas escolas. Pareci qui cada escola tá indu pru... Tá tomandu um rumu, né, diferente?

Pesquisadora: Unrun...

Professora Alfabetizadora: Mesmu com os Programas ela não tá dandu assistência a Secretaria de Educação.

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: I aí a genti não vê isso elas não dão retornu. A genti não sabi nem dentru da própria escola.

Pesquisadora: A genti só tem aqueli... aqueli diagnóstico qui elis vem fazer inicial....

Professora alfabetizadora: É... E prontu! 2018 nenhuma presença extena aqui. Nenhuma. Só nossa mesmu di professor! Nem di Pedagogo. Ahhh, meu pedagogo não sabi assim si Eli hoji perguntá assim: quais são os meninus que né? Eli tem que conhece ele tem que conhece um por um por mais difícil qui seja pra eli, Eli tem que sabe quem é qui tano textu, quem tá na palavra, quem tá pré silábicu nois temus meninus pré silábicus ainda que de repente.... Apesar de te uma visão di di dadus não sabe quem é eli, então ...

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: U município pareci qui tá regredindu. Tem o programa bo... Bom...bom assim algumas coisas são boas mas pareci qui não tá tirandu pruveitu di nada só. Só Jogou!

Pesquisadora: Só jogou.

Professora alfabetizadora: Só jogou.

Pesquisadora: Tá ótimo! Tá ótimo! Obrigada!

Professora alfabetizadora: Aí você incrementa lá no final. Sobri u minucípio, eu não tenho uma visão di município.

Pesquisadora: Não senhora! É você! (risos) É a sua... Opinião é o seu olhar!

Professora alfabetizadora: Ah... Município? Eu não sei! Não...

Pesquisadora: Amiga,é issu mesmu!

Professora alfabetizadora: Porque quandu você vai...

Pesquisadora: Unrunnnnn...

Professora alfabetizadora: Lá...: Lá pra outra iscola...

Pesquisadora: É issu mesmo amiga!

Professora alfabetizadora: Quandu você vai pra outra iscola

Pesquisadora: Unrun...

Professora alfabetizadora: Aí pareci...: Pareci qui o meu tá tudu ruim... Aí pareci que tá tudu ruim na minha sala. Mais eu vo lá o outro lá na outra iscola fala que tá tudu bem!

Pesquisadora: I aí?

Pesquisadora: I Que bem é esse pra eli?

Pesquisadora: E aí? Até qui pontu issu é bom?

Professora alfabetizadora: É!

Professora alfabetizadora: O qui é bem o que é bem pra mim di repenti não é bem pra você!

Pesquisadora: Num é não...

Professora alfabetizadora: Num tá bom pra você!

Pesquisadora: É... Num é não...

Professora alfabetizadora: É... Purissu qui é bom a genti tê a visão du outro. Du outro... outro vê seu alunu , chamá... É..... conversá cum eli

Pesquisadora: Não é... quandu a gentu.... a genti tem Tem... Uma... Uma... temmm.... Essa visão... Têm essa visão de comu tão as coisas. Essa visão é importanti... É... Purisso que é importanti trabalhar em iscolas diferentes.Essa visão é até ampliada. Você ouvi outras pessoas. Aí você... Essa visão é ampliada porque você não fica limitada aqueli ambienti apenas.

Professora alfabetizadora: É issu mesmu!

Pesquisadora: Obrigada minha querida pela grandi contribuição!

Professora alfabetizadora: Por nada Alê! (risos)...

APÊNDICE C

Entrevista com a pedagoga (coordenadora pedagógica)

Perguntas:

- 1- O que é Alfabetização para você?
- 2 - Quais habilidades desenvolvidas pelos alunos para que ele seja considerado alfabetizado?
- 3-Como a infraestrutura da escola favorece e/ou restringe o processo de alfabetização?
- 4-Segundo sua opinião, quais contribuições e limitações dos Programas alfabetizadores (IAS, PNAIC e PAES) adotados pela rede nas práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula?

Respostas:

Entrevista com a pedagoga da escola realizada em 13/11/2018

Pesquisadora: Bom dia (... Foi dito o nome da Pedagoga) Como você já sabi né... Estou realizando uma pesquisa sobri a alfabetização aqui na iscola e primeiramente queru agradecer a sua colaboração...

Pedagoga: Pur nada amiga!

Pesquisadora: Então vamus lá? A primeira pergunta eu gostaria di sabe u qui é alfabetização pra você?

Pedagoga: Alfabetização pra mim?

Pesquisadora: Unrum...

Pedagoga: Alfabetização pra mim é quandu a criança aprendi a lê i a iscrevê. Ela identifica né, as palavras canônicas e não canônicas i faz essa leitura né, i traz na sua prática social. Ele lê uma placa di carru, pu exemplo sabe qui ali eli distingui letras, né e numerus sabendu também a diferença : u que qui é letras e u que qui é numerus. A partir daí Elis já começam a aprende a lê e a iscrevê.

Pesquisadora : Unrun.... Entendi. Então.... Quais são as habilidades desenvolvidas pelus alunus para qui eli seja consideradu alfabetizado?

Pedagogo: As habilidadis? São várias.. A genti trabalha pu exemplu u nomi, né? Uma das primeiras habilidadis qui é trabalhada, né? Nas séries iniciais no primeiru anu é u nomi, a identificação du nomi, sabe identificá seu nomi dentru di outrus nomis é u sobrenomi também é importanti. Nome e sobrenomi. O Paes, o Paes traz né?

Pesquisadora: Unrun...

Pedagoga: Essa atividadis. Né? Até no diagnóticu nomi e sobrenomi pra eli se avaliadu. Eli sabe escrevê as palavras. As palavras com as sílabas canônicas e não canônicas. É necessáriu que eli né? Eli possa lê e eli possa escrevê. A sonorização di palavras é muito importanti também nu prucessu para qui eli pode o alunu possa construi o som eli mesmu, né? Através das palavras. U som das palavras das palavras eli começa a escreve. Assim é imprescindível qui o professo seja u escriba a todú momentu seja u orientado das suas atividadis i trabalhi a sonorização di palavras, jogus, u quadru silabário também é muito usadu né? U alfabetu porque a criança parti né? Da escrita du alfabetu du reconhecimento das letras du alfabetu pra pode lê i escrevê.

Pesquisadora: Entendi. Ótimo! Então, como a infraestrutura da escola favorece ou restringe o processo de alfabetização?

Pedagoga: A infraestrutura da escola desfavorece quando a gente não tem as salas ampliadas, por exemplo, as salas da escola aqui ela é muito pequena. Então pra se um ambiente alfabetizado ou o aluno precisa desse ambiente alfabetizado pra que ele aprenda, né? E para que também a professora ou o professor consiga fazer também a movimentação de ir e vir na sala de aula seria necessário que as salas fossem maiores e tivesse assim recursos como assim o professor coloca assim o cantinho do livro então gerando o cantinho do livro ou o professor ele não tem o espaço pra colocar. Mas, deveria ter o espaço também para né? A brinquedoteca dentro da sala de aula, os jogos didáticos e o professor acaba não tendo esse espaço então a infraestrutura deixa a desejar em questão de tamanho das salas aqui na escola é o tamanho das salas que não é um uma sala assim ampla, né? Para o professor alfabetizado. As salas são pequenas

Pesquisadora: Siiimm...

Pedagoga: Então a gente acaba assim tomando cuidado com a quantidade de alunos, né? Nas turmas de primeiro ano a gente insere vinte alunos somente né? Se tiver laudo retira-se dois, né? Então fica dizoito. Então na infraestrutura é essa quantidade de alunos por professor conseguiu pelo menos ir nas mesas, visitar os cadernos, né? Acompanhar o processo de perto

Pesquisadora: Anrannn...

Pedagoga: Senão ele não conseguiu. Agora recursos humanos a gente tem muito bem aqui. A gente tem uma equipe muito boa.

Pesquisadora: Anran...

Pedagoga: Nós temos uma equipe de professores muito competentes. Agora a questão de computador também deixa a desejar na escola também. O professor não tem computador. Os computadores estragam. Não começa sem um computador, se não traze seu notebook, de casa...

Pesquisadora: É verdade!

Pedagoga: Não conseguiu fazer seu trabalho.

Pesquisadora: É verdade!

Pedagoga: Né? Não conseguiu.

Pesquisadora: Ainda mais que agora tudo informatizado.

Pedagoga: Tudo informatizado e o professor tem que fazer em tempo record, né? Uma internet boa, né? Para processar a escola tem que ter e falta recursos financeiros para a escola arcar. A verba vem, mas não é suficiente para poder fazer a compra, né? De novos computadores. Então é o que a escola precisa hoje.

Pesquisadora: Simmmm... Segundo a sua opinião quais as contribuições e limitações dos programas alfabetizadores: O IAS, o Instituto Ayrton Sena, O Pnaic e o Paes, né? Adotados pela rede nas práticas dos alfabetizadores em sala de aula. Quais são as contribuições desses programas, segundo sua opinião?

Pedagoga: Olha, o IAS, o Instituto Ayrton Sena ele tinha um acompanhamento mensal que a contribuição dele era muito boa para reunião de pais. A gente... gente pegava aquele acompanhamento mensal e mostrava para os pais a questão dos deveres de casa, de para casa. A gente tinha reuniões né? Com os professores de planejamento selecionado só com os consolidados. No Instituto Ayrton Sena o acompanhamento mensal é muito importante para reunião de pais por pai acompanhá né? Aquela questão do aluno que falta muito, ou para casa que o filho não traz, a quantidade de para casa que elei fica, né? Devendo. Você pinta, você deixava na sala exposto. Então esse direcionamento pedagógico era muito bom para reuniões. Até os

professoris pontuam comu positivu. Aquilis qui a genti conversa pontuam comu positivu. Ontem mesmu a genti tevi uma fala nu quartu anu sobri essi acompanhamentu mensal. Até o professor de Matemática falou da importância desse acompanhamentu mensal, comu era bom essi instrumentu na sala. Comu eli fortalecia né? A questão du trabalhu du professo. I hoji você conversa cum us pais, fala da importância du alunu não falta aí u alunu falta, perdi a hora di acordá então issu atrapalha di aprendizagem principalmenti na alfabetização u alunu faltá eli perdi u processu,né?

Pesquisadora: Unrun...

Pedagoga: Eli vai recuperá né? Aquela aula

Pesquisadora: Unrun...

Pedagoga: Daqueli outra dia mais não é a mesma coisa. Então assim u Instituto Ayrton Sena eli contribuiu muito nessa forma, embora suas matrizis e habilidadis elas vinham fixu aqueli conteúdu i u fluxograma di aulas qui u professo seguia então teim suas contribuições, mais o PNAIC eli veio pra somá ainda mais porque o PNAIC eli veim trazendu direitos di aprendizagem. Que qui é direitu du alunu aprende nu primeiru anu, que qui é direitu du alunu aprende nu segundu anu i falandu qui a criança tem até oitu anos di idadi pra sê alfabetizadu, a lei, né?

Pesquisadora: Siiimm...

Pedagoga: U tempu da maturação da criança que teim que se respeitadu essi tempu, né?

Pesquisadora: Anran...

Pedagoga: Então eu vejo assim.... É.....Nu PNAIC eu vi... Via assim: mais produtivu por causa dus estudus, a formação continuada que tava tendu, us professoris, então assim a ficha escalonada qui foi passada nu cursu di matemática foi muito bom alguns professoris... Então assim... Usava mais recursus, né? Então eu vejo o PNAIC assim: Muito produtivu. Todus dois fizeram uma grandi contribuições, mais o PNAIC, né? Trouxi mais contribuições nessa questão du da formação continuada para us professoris.

Pesquisadora: Unrun... I o Paes?

Pedagoga: U Paes eu vejo comu produtivu. Eli teim u ir e vir né? Nas atividades eli você trabalha u nomi i u sobrenomi das crianças aí na rotina di atividadu u professo teim qui direcioná todum planejamentu. Não dá pra trabalhá eli segmentadu separadu, Si você teim qui prepará aquela aula pra aqueli dia A cartela didática eu gostu muito . Então assim u material é bom agora u tempu qui nu ajuda muito porque u professo acaba tendu várias atividades pra cumpri em sala di aula eli precisaria tê mais tempu pra desenvolver u material.

Pesquisadora: Entendi. Então u tempu é insuficienti pra...

Pedagoga: É! E tem o PMALFA né? Tem o Programa de Assistenti e di Alfabetização

Pesquisadora: Também...

Pedagoga: qui teim a.... As professora di assistentis né? Di alfabetização na sala di aula qui dão suposti aquelis alunus mediantu u apoio da professora. É a professora vai conduzi us trabalhus para qui elis façam cum essis alunus. É muito bom também.

Pesquisadora: Siiiiiiim... È isso, então! Obrigada pela sua contriuição!

Pedagoga: Pur nada Alê!

APÊNDICE D

Entrevistas com pais (responsáveis)

Perguntas:

- 1- Você está satisfeito com o trabalho de alfabetização que vem sendo desenvolvido com seu filho (a) nesta escola? Justifique:
- 2- De que forma você contribui para a alfabetização de seu filho (a)?

Respostas:

Entrevista com três pais de alunos, realizadas nos dias 23,26 e 27 de novembro de 2018.

Pai (responsável 1):

Pesquisadora: Bom dia, conforme já e de seu conhecimento, estou realizando uma pesquisa na escola sobre a alfabetização e eu gostaria de saber se você está satisfeito co o trabalho de alfabetização que vem sendo desenvolvido com seu filho nesta escola?

Pai (responsável)1: Sim.

Pesquisadora: Você poderia justificar?

Pai (Responsável 1): Comu?

Pesquisadora: Dizer por que está satisfeito, o que faz você se sentir satisfeito?

Pai (Responsável 1) Ah..... Muita coisa... Meu filhu aprendeu a lê! Sabi fazê conta, aprendeu muita coisa aqui!

Pesquisadora: Ah, sim... Então, de que forma você contribui,ajuda né, pra a alfabetização de seu filho?

Pai (Responsável 1): Eu ajudu!É... venhu na reunião da iscola, façú as atividadí di cas cum eli i tôsemprí aqui, até mesmu quandú a tia não me chama eu venhu pra vê como é qui tá!

Pesquisadora: Ah, sim, obrigada.

Pai (responsável 1): Eu qui agradeçu! (risos)...

Pai (responsável 2):

Pesquisadora: Bom dia! Tudo Bem? Essa entrevista faz parte da pesquisa que vem sendo realizada aqui na escola, certo?

Pai (responsável 2): Sei.....

Pesquisadora: Então eu preciso saber se você está satisfeito com o trabalho de alfabetização que vem sendo realizado com sua filho(a) aqui na escola e preciso também que diga o porque da sua resposta, assim explicando, entendeu?

Pai (Responsável 2): Anram...

Pesquisadora: Então?

Pai (Responsável 2): Podi respondê?Risos...

Pesquisadora: Sim, por favor!

Pai (Responsável 2): Muitu bom u insinu aqui.Minha filha tá lendu já! Tem iscola aí qui us filhus só aprendi lê lá nu terceiru anu! A tia aqui é muito boa, insina bem dimais!

Pesquisadora: Certo, ótimo! Então, eu gostaria de saber de que forma você ajuda na alfabetização de sua filha?

Pai (Responsável2): Eu faço tudo que a tia mi pedi.Tudo! Venhu na reunião, Perguntu a ela si tem devê. Quando teim aí eu ajudu ela, essas coisa.

Pesquisadora: Ótimo! Muito obrigada viu pela sua participação!

Pai (Responsável 2) :Pur nada tia!

Pai (responsável 3):

Pesquisadora: Bom dia! Como já é de seu conhecimento essa entrevista faz parte da pesquisa que vem sendo realizada aqui na escola sobre a alfabetização...

Pai (responsável 3): Anran...

Pesquisadora: Eu gostaria de saber se você está satisfeito com o trabalho de alfabetização que vem sendo realizado com seu filho aqui na escola?

Pai (Responsável 3): Claru que to!

Pesquisadora: Você poderia justificar,ou melhor, explicar porque está satisfeita?

Pai (Responsável 3): Olha quando vim pra colocá meu filhu prá istudá aqui todumundu falava mal daqui. Fiquei atpe cum medu, a iscola grandi, essi monti di mininu tudu juntú....Mais mesmu assim eu coloquei, né? I hoji ei vi qui nu é nada dissu, a iscola é boa, insina direitinho, meu filhu tá aprendendu direitinho! Lê i iscrevi tudu, precisa vê! Tô muito feliz mesmu!

Pesquisadora: Que bom! Obrigada pela sua participação mãe!

Pai (Responsável 3): Pur nada !!

APÊNDICE E³ – Roteiros Didáticos

Cabe ressaltar que estes são apenas dois roteiros de atividades didáticas que foram utilizadas em algumas de minhas aulas no decorrer deste ano. Sabendo que não há receita pronta e fórmulas eficazes ao trabalhar com essa concepção, pois todo trabalho consiste numa construção dialógica, partindo dos conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o assunto a ser trabalhado. Portanto, todo trabalho parte de conhecimentos prévios dos alunos que são valorizados e assim não há como mensurar exatamente como findará uma sequência didática nessa linha de trabalho, pois tudo dependerá do interesse dos alunos durante a execução do trabalho e poderão surgir outros temas e outras sequências a partir desta.

Isso posto, estes dois roteiros didáticos atendem ao objetivo de se apresentar um produto, ao final da pesquisa, atendendo às exigências deste Mestrado Profissional.

ROTEIRO DE ATIVIDADE 1: A ECONOMIA DE MARIA

Turma: 1^o. / 2^o. anos do Ensino Fundamental.

Conteúdos: Escrita; Oralidade; Preservação da natureza; Valorização; Recorte e colagem; Raciocínio lógico combinatório; Contagem; Problematização; Classificação; Comparação; Sistema monetário;

Disciplina: Linguagem/ Alfabetização Matemática

Tempo estimado: 10 aulas aproximadamente.

Material necessário: Computador, embalagens vazias, cédulas, moedas, TV, *pen drive*, panfletos, caixa matemática.

³ Esses dois roteiros foram criados com base no material pesquisado no *site* <http://pnaic.ufsc.br/?cat=479244>, conforme relacionado nas referências desta pesquisa, buscando demonstrar que, no dia a dia do professor alfabetizador, o material didático pode e deve sofrer intervenções, em vez de ser imposto e “engessado” por um determinado programa, por exemplo.

Desenvolvimento:

1ª. Etapa

Fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio que os alunos sabem sobre: cédulas e moedas; logo em seguida pesquisar na internet a história do dinheiro, completando com o vídeo A turma do brincando na rede em “A história do dinheiro” ou da Patrulha do saber em “A origem do dinheiro”. Como tarefa pedir para cada aluno trazer uma cédula R\$2,00.

2ª. Etapa

Visitar a biblioteca e aproveitar para fazer a leitura deleite do livro “**A Economia de Maria**” da autora Telma Guimarães Castro Andrade, conversando sobre a mesma e ressaltando a importância de saber poupar e de saber ser um consumidor consciente, em seguida levar os alunos para visitar um mercado que tenha em sua comunidade para analisar o preço dos produtos e comprar algo com o dinheiro que trouxe. Voltando a escola montar no quadro uma tabela e no coletivo registrar: nome do colega, produto, quem comprou? Quanto custou? Registrar o troco. Após fazer questionamentos: - Quem gastou mais? –Quem gastou menos? – Receberam troco? Quanto? – Com o troco seria possível comprar mais alguma coisa? (entre outros questionamentos). Após os questionamentos, conversar sobre quem compreendeu de fato sobre a importância de poupar e de ser um consumidor consciente. Como tarefa para a próxima etapa é pedir aos alunos que tragam embalagens vazias de produtos usados em casa.

3ª Etapa

Em uma roda de conversa usar as embalagens trazidas pelos alunos para discutir o tipo de produto, para que serve e quanto custa. Fazer a classificação dos mesmos (alimentos, produtos de limpeza, produtos de higiene pessoal, etc.), ter em mãos panfletos de propaganda de supermercados para que os alunos façam estimativas sobre quanto pode custar cada produto, registrando suas conclusões no caderno.

4ª Etapa

Feita a classificação dos produtos e seus respectivos preços, os alunos farão etiquetas para fixar nas embalagens. Em seguida escolherão um local na sala para

então montar um mercado. Pronta essa etapa, entregar para cada um, cédulas e moedas que estão na caixa matemática, questionando-os sobre quanto cada um recebeu. Em seguida registrar no caderno em ordem crescente o nome e o valor que cada um tem.

5ª Etapa

Organizá-los para iniciar uma simulação de como funciona um mercado. Decidir quem será o caixa, quem será o empacotador e quem serão os consumidores, fazendo trocas de funções para que todos possa ser caixa. Lembrando que essa etapa não ficará somente para essa sequência didática, ela continuará durante todo o trimestre ou no decorrer do ano letivo.

6ª Etapa

No caderno resolver *situações/problema* sobre o sistema monetário se baseando no que foi trabalhado nesta sequência.

Produto final: Brincadeira/ (Problematizações) no mercado montado na sala de aula.

Avaliação: Se dará através da participação dos registros e das estratégias usadas pelos alunos durante a realização das atividades em relação à organização dos produtos no mercado e quanto aos demais critérios estabelecidos.

ROTEIRO DE ATIVIDADE 2: O CASO DO BOLINHO

Turma: 1º./ 2º. anos do Ensino Fundamental.

Conteúdos: Oralidade; Leitura; Números e quantidades; Música; Gênero Textual: Receita; Medidas e grandezas; Dobro, leitura e construção de gráfico e tabela.

Disciplinas: Linguagem e Alfabetização Matemática.

Tempo estimado: 10 aulas aproximadamente.

Material necessário: Folhas de ofício, caixinhas de e fósforo vazias. Livros de receita.

Desenvolvimento:**1ª Etapa**

Ler para os alunos a história “O caso do bolinho” da autora: Tatiana Belinki. Em seguida fazer a exploração interpretação oral da mesma, deixando que os alunos se expressem sobre a compreensão da história. Pedir aos alunos que registrem da forma que preferirem a parte na história que mais gostou da historia ouvida. Depois deixar que cada criança apresente a turma seus relatos

2ª Etapa

Criar uma melodia, cantar, explorar a música presente na história, pedir para que os alunos observem o que muda a cada vez que é cantado, entregar para cada aluno a música fatiada para organizar e colar no caderno.

3ª Etapa

Trazer uma receita de bolinho no qual sua família costuma saborear. Explorar o gênero textual. Por meio de perguntas que remetam ao gênero. Deixá-los falar e explorar suas respostas e conhecimentos a cerca do assunto. Fazer a leitura das receitas trazidas, comparar se há ou não receitas iguais? Parecidas? Pedir para os alunos ilustrarem suas receitas e as quantidades dos ingredientes. Digitar todas as receitas para fazer um livro de receitas da turma.

5ª Etapa

Com o livro de receitas pronto, escolher uma receita por meio de votação. Registrar as respostas coletas, fazer a contagem com os alunos e construir um gráfico de colunas com caixas de fósforos (para construir as colunas do gráfico). Explorar a interpretação dos dados obtidos. Os resultados obtidos na coleta consistirão na confecção de uma tabela com o título a ser criado pelos alunos durante sua execução. A partir da a coleta do resultado , levar os alunos à cozinha da escola para o preparo da receita vencedora que deverá ser adaptada conforme os ingredientes que a escola fornecer e de forma a não utilizar frituras para o preparo e sim fazer bolinhos assados, deixando cada criança decidir a forma do seu bolinho: redondinho, fino, grosso, grande , pequeno, comprido, em forma de coração, etc.

Produto final:

Livro de receitas, gráfico e tabela confeccionado pelos alunos com o auxílio do professor e bolinhos para degustar.

Avaliação:

A avaliação será contínua, através das atividades propostas e da participação dos alunos.